

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

---

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES

## **DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**



## **EL HABITUS INTERNÉTICO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**

Tesis que para obtener el grado de

**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta: **Marisol Mota Cornejo**

Director de tesis: **Dr. Eduardo Arias Castañeda**

Guadalajara, Jalisco. Agosto de 2013

# Contenido

Contenido .....	2
Índice de Tablas .....	5
Índice de Figuras .....	6
Introducción .....	7
1. Prácticas y sentidos en la mediación escolar de internet. Hacia la identificación de un habitus ..	11
Internet como elemento central de las tecnologías de la información .....	11
Internet y educación superior: el aprovechamiento e integración que se mantiene a la espera.....	13
Estudiantes de educación superior e internet: una relación por conocer.....	14
Las prácticas escolares mediadas por internet como expresión de un habitus específico.....	27
Preguntas de investigación.....	30
Objetivos de investigación.....	30
Justificación .....	31
2. Internet, sociedad y educación superior .....	35
Sociedad de la información: conceptualización y antecedentes .....	35
Denominaciones y dificultad de la conceptualización de la sociedad.....	36
Breve recorrido sobre la formas de pensar la “nueva” sociedad .....	37
Sociedad de la información desde una postura comprensiva.....	41
Internet y Tecnologías de la información y la comunicación .....	44
Internet.....	45
Internet-Tic y educación superior.....	52
La política modernizadora de las IES y la incipiente integración tecnológica.....	54
El uso de internet por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes .....	57
El modelo educativo institucional de la UAA .....	57
Los estudiantes de licenciatura de la UAA .....	58
Internet en la infraestructura de la UAA .....	59
Acceso y uso de internet por los estudiantes de la UAA .....	60
3. Fundamentación teórica del habitus internético escolar .....	62
Asumir una perspectiva relacional.....	62
La teoría social bourdieana y su enfoque en las prácticas sociales .....	64
Caracterización de la teoría social de Bourdieu .....	65
Habitus: aspectos clave y componentes .....	70
La noción de habitus en la obra de Bourdieu.....	70
Aspectos clave en torno al concepto de habitus .....	73
Habitus y campos sociales.....	76
Hexis e Illusio: componentes sintetizadores del habitus .....	79
Las prácticas sociales desde la teoría bourdieana y la definición del habitus internético escolar.....	84
4. Aspectos del método.....	88
Pertinencia al paradigma cualitativo .....	88

Definición de la estrategia metodológica .....	92
Fundamentos de la estrategia de indagación con orientación etnometodológica .....	93
Los enfoques creativos .....	93
Desarrollo y características de la etnometodología .....	95
Algunas observaciones a la etnometodología desde la teoría del habitus .....	100
Las técnicas básicas definidas: observación virtual y entrevista semiestructurada .....	102
Técnicas de apoyo: entrevista en grupo y autoregistros escritos .....	106
Aplicación de técnicas e instrumentos .....	108
Análisis de los datos .....	111
Aspectos de calidad de la recolección y análisis de la información .....	115
5. Descripción del trabajo de campo .....	118
Descripción del trabajo en la primera fase .....	118
Sobre la aplicación de las técnicas en la primera fase .....	119
Descripción del trabajo en la segunda fase .....	123
La elección de los participantes .....	123
Las actividades realizadas .....	125
Manejo y tratamiento básicos de la información .....	126
6. El habitus internético escolar .....	132
El habitus internético escolar primario: juego y socialización .....	132
El juego y la convivencia familiar en la niñez como antecedente del habitus internético .....	133
El habitus internético como un habitus escindido entre la socialización y la educación formal .....	138
La experiencia universitaria: reversión de expectativas sobre internet .....	149
Hexis: la lógica de la realización de las tareas escolares .....	156
El contexto de las tareas escolares mediadas por internet .....	157
Rasgos generales de la realización de las tareas escolares con mediación de internet .....	161
Las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet .....	172
Continuidad y discontinuidad en las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet .....	212
Circunscripción, eficientismo y superficialidad en las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet .....	216
Illusio: creencias y posicionamientos implícitos en la realización de las tareas escolares con mediación de internet .....	217
La tarea escolar como actividad desvinculada de la socialización .....	217
La mediación de internet como detrimento del “aprendizaje” .....	219
El profesor como sancionador del conocimiento .....	221
7. Discusión de resultados .....	226
Internet y las redes sociales .....	226
Internet como fuente de información .....	227
Conclusiones .....	231
Anexos .....	234
A.1 Programa del curso para primera fase de trabajo de campo .....	235

A.2 Mensaje para elaboración de diario (primera fase) .....	238
A.3 Mensaje para elaboración de relato de las tecnologías presentes en la actividad diaria (primera fase) .....	239
A.4 Mensaje para elaboración de presentación sobre la trayectoria de disposición de internet y otras tecnologías (primera fase) .....	240
A.5 Mensaje para grabación de pantalla (primera fase) .....	241
A.7 Ilustración de uso agenda de tareas .....	242
Referencias .....	243

# Índice de Tablas

Tabla 1. Habitus en el desarrollo de la teoría de Bourdieu .....	71
Tabla 2. Estudios centrados en el habitus. Ámbito educativo .....	83
Tabla 3. Estudios centrados en el habitus. Otros campos y áreas del conocimiento científico .....	83
Tabla 4. Estrategia de recolección de información .....	106
Tabla 5. Habitus internético escolar: definición operativa .....	111
Tabla 6. Comparativo del proceso de análisis de los datos .....	112
Tabla 7. Participantes. Primera fase .....	119
Tabla 8. Agrupación de participantes. Primera fase .....	120
Tabla 9. Entrevista en grupo. Primera fase .....	120
Tabla 10. Participación en sesiones de entrevista en grupo .....	120
Tabla 11. Cobertura de temas por fecha y grupo .....	122
Tabla 12. Aplicación de entrevista individual .....	126
Tabla 13. Participación en relación a la realización de tareas (primera fase) .....	128
Tabla 14. Detalle del corpus de análisis .....	131
Tabla 15. Tareas escolares con mediación de internet .....	159
Tabla 16. Tiempo total y tiempo según actividad .....	162
Tabla 17. Tiempo total y tiempo según actividad, segunda etapa .....	162
Tabla 18. Tareas escolares correspondientes a los video-registros, primera etapa .....	163
Tabla 19. Tareas escolares correspondientes a los video-registros, segunda etapa .....	165
Tabla 20. Actividades alternativas, primera etapa .....	169
Tabla 21. Actividades alternativas, segunda etapa .....	170
Tabla 22. Enlazamiento de actividades y acciones en las trayectorias internético-escolares .....	213

## Índice de Figuras

Figura 1. Habitus como explicación de las prácticas sociales. Relaciones teóricas básicas .....	82
Figura 2. Esquema operativo general.....	110
Figura 3. Proceso general de recolección, manejo y análisis de la información .....	114
Figura 4. Tablatura para registro de videograbación de pantalla .....	129
Figura 5. Tiempo dedicado según actividad, primera etapa .....	162
Figura 6. Duración proporcional de actividades, segunda etapa .....	163
Figura 7. Principales recursos de internet en las tareas escolares .....	169
Figura 8. Actividades extra-tarea .....	171
Figura 9. Extracto de trayectoria-Enya .....	174
Figura 10. Extracto de trayectoria-Raquel .....	175
Figura 11. Extracto de trayectoria-Arturo .....	177
Figura 12. Extracto de trayectoria-Yadira .....	178
Figura 13. Extracto de trayectoria-Melisa .....	180
Figura 14. Extracto de trayectoria-JC.....	182
Figura 15. Extracto de trayectoria-Tere .....	184
Figura 16. Extracto de trayectoria-Karina .....	185
Figura 17. Extracto de trayectoria-Mariana .....	186
Figura 18. Extracto de trayectoria-Nadia .....	188
Figura 19. Extracto de trayectoria-Nadia, 2.....	189
Figura 20. Extracto de trayectoria-Sandy.....	191
Figura 21 Extracto de trayectoria-Isabel .....	193
Figura 22. Extracto de trayectoria-Isabel, 2 .....	194
Figura 23. Extracto de trayectoria-Gloria .....	195
Figura 24. Extracto de trayectoria-Roberto .....	196
Figura 25. Extracto de trayectoria-Nadia, 3.....	198
Figura 26. Extracto de trayectoria-Nadia, 4.....	199
Figura 27. Extracto de trayectoria-Nadia, 5.....	201
Figura 28. Extracto de trayectoria-Nadia, 6.....	202
Figura 29. Extracto de trayectoria-Yadira, 2.....	203
Figura 30. Extracto de trayectoria-Yadira, 3.....	205
Figura 31. Extracto de trayectoria-Yadira, 4.....	207
Figura 32. Extracto de trayectoria-Yadira, 5.....	207
Figura 33. Extracto de trayectoria-JC, 2 .....	209
Figura 34. Extracto de trayectoria-JC, 3 .....	211
Figura 35. Extracto de trayectoria-JC, 4 .....	211

# Introducción

La *Sociedad de la Información*, una era que se construye y se proyecta en los tiempos actuales, presenta una estrecha relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cuyo elemento paradigmático lo constituye internet. Estas tecnologías son impulsoras y a la vez producto de fuerzas de cambio en las distintas áreas sociales, entre las que desde luego se encuentra la educación.

La amplia diseminación que internet y las TIC en general han tenido en el ámbito social, eminentemente entre las poblaciones más jóvenes, ha llevado a plantear el surgimiento de nuevas generaciones de estudiantes marcadas en sus formas de ser y hacer, las que en términos generales corresponden a quienes nacieron a partir de los últimos años de la década de los 80 (referidos como *milenios*, *nativos digitales*, *generación net*, etcétera). Al tener esto como contraparte un cambio lento e incierto de las instituciones educativas relativo a la integración tecnológica, se ha generado una preocupación por las expectativas y significaciones que construyen los estudiantes actuales hacia la escuela y la experiencia que les provee.

Esta inquietud refiere a la necesidad de comprender la relación de los estudiantes con las TIC, especialmente con internet, centrándose en los aspectos prácticos y simbólicos asociados a la educación y a lo escolar. El presente estudio busca contribuir a tal conocimiento, enfocándose en las principales prácticas en las que interviene esta tecnología: la realización de tareas escolares. Se pretende caracterizar tales prácticas y, más aún, definir qué es lo que dicen en torno al estudiante, qué tipo de posicionamientos implican y frente a qué de lo escolar: ¿están asociadas las maneras prácticas con una desacreditación de la labor escolar?, ¿implican una insatisfacción y un reclamo hacia la escuela? O, ¿será que internet motiva el compromiso como estudiante?, si es así, ¿en qué términos?

La investigación se sitúa en una perspectiva relacional, como lo proponen Burbules y Callister (2001), entre otros autores, y se apoya fundamentalmente en el concepto de *habitus* desarrollado por Pierre Bourdieu (en especial véase 1980/1990, 1980/2008, 994/1997 y 1997/2000). Con el concepto de *habitus* se hace referencia a las prácticas de uso escolar de internet como hacer poseedores de estructuras concretas y simbólicas, una serie de características esenciales, maneras aprendidas a través de la experiencia, una puesta y apuesta en el juego social específico como esencia que tiende a guiar la acción

presente y futura. El que los haceres posean maneras distintivas, responde a la necesidad de contar con guías de actuación que permitan al sujeto conservar y actualizar su pertenencia a un grupo social.

Por lo tanto los haceres tienen una “lógica” y tienen una orientación interesada, buscan servir —sin que esto se entienda en términos utilitaristas— al sujeto según la posición que ocupa en una colectividad, o más propiamente en un *campo*, por lo que deben atender a formas que, sin necesidad de ser normas, ha incorporado el agente. De este modo, los haceres escolares con mediación de internet no sólo poseen maneras distintivas prácticas, representan la participación del estudiante en el juego de lo escolar, que tiene que atender las exigencias y posibilidades intuidas como viables y adecuadas.

Como parte de una perspectiva relacional y en concordancia con los principios teóricos bourdieanos, la labor de conocer las maneras distintivas de llevar a cabo las tareas escolares con mediación de internet y las significaciones que tiene para el sujeto desde su posición de estudiante, no puede desarrollarse de un modo aislado. Se debe considerar la densidad de lo cotidiano, las condiciones objetivas a las que se circunscriben.

Así, el conocimiento de las prácticas de uso escolar de internet corresponde a *comprender*: saber cómo se desarrollan desde su naturalidad en el contexto diario. Con el objetivo de comprender la relación que los jóvenes universitarios construyen con internet como estudiantes, se pretende, a) definir el lugar que ocupa internet dentro de la realización de las tareas escolares en general; b) conocer las maneras de realizar las tareas escolares con mediación de internet; c) caracterizar las condiciones disponibilidad de equipos y conexiones que han intervenido en el uso de internet para las tareas escolares, así como los espacios y las temporalidades correspondientes; ello en consideración de otras actividades y otras tecnologías; y d) definir el sentido que tienen las maneras de realizar las tareas escolares mediadas por internet desde la posición que ocupan los sujetos como estudiantes.

La investigación se aplica en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se trata de un estudio cualitativo en el que se utiliza un método de corte etnometodológico y se implementan las técnicas de observación virtual, entrevista en grupo e individual, así como el autoinforme. La aplicación del estudio se produjo en dos etapas relativas a los dos ciclos escolares semestrales de 2011; en la primera de ellas se trabajó con un grupo de 21 estudiantes de licenciatura de diez carreras distintas; la segunda etapa consistió en el seguimiento de tres casos seleccionados de los 21 participantes en la etapa previa.



El documento está integrado por siete capítulos, un apartado de conclusiones y una sección de anexos. El primer capítulo presenta la formulación del problema de estudio; refiere a los antecedentes investigativos en torno al tema de interés, y muestra la necesidad de un mayor esfuerzo por ir hacia los estudiantes y los contextos concretos en los que entran en práctica las tecnologías como medios escolares. Hacia la parte final de este capítulo se presentan las preguntas y objetivos, así como un subapartado de justificación.

Como segundo capítulo se presenta el marco contextual. De manera deductiva se describe el ámbito general en el que se inserta el problema de investigación y el contexto específico de aplicación del estudio. Se parte de una exposición sobre la sociedad de la información, tema insoslayablemente asociado a internet y TIC; le sucede un recorrido, sobre el desarrollo de internet. Se argumenta una urgencia de transformación de las instituciones de educación superior frente al desarrollo tecnológico y la sociedad de la información, reconociendo a la vez la problemática de modernización que éstas presentan. Sobre el contexto de aplicación del estudio se exponen algunas características de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se describe el modelo educativo al que se adscribe la institución según sus documentos oficiales, se expone respecto a la composición de la matrícula estudiantil y el perfil socio-económico de los estudiantes, la infraestructura de conexión a internet con la que cuenta la institución y, como aspecto último, se presentan datos sobre el uso de internet de los alumnos de pregrado, producto de investigación estadística antecedente.

El tercer capítulo corresponde a la teoría que apoya y orienta el estudio. Se expone inicialmente el enfoque relacional en la investigación educativa, el que a su vez requiere una base teórica para el estudio de las actividades que llevan los sujetos sociales como parte de una actuación diaria. Se recurre a la teoría del habitus de Pierre Bourdieu y sobre ésta se centra el desarrollo del apartado, presentando una revisión del lugar del concepto en la teoría bourdieana, sus características y componentes. Se evidencia también que la identificación de un habitus específico referente a internet y lo escolar, el cuál se ha denominado *habitus internético escolar*, al mismo tiempo que forma parte de una amplia aplicación del concepto bourdieano para el análisis de diversas actividades en distintas áreas científicas, forma parte de esfuerzos apenas incipientes en lo que refiere al estudio de las prácticas asociadas a las tecnologías.

El cuarto capítulo refiere al diseño de la investigación. Se inicia con una breve exposición sobre las características y fundamentos de la investigación cualitativa, especialmente en

contraposición a la de corte cuantitativo. En seguida se exponen los fundamentos de la adscripción a la etnometodología. Sigue a esto la definición de las técnicas implementadas para la recolección de la información. El quinto capítulo detalla el trabajo de aplicación de instrumentos, recolección y manejo básico de datos.

El capítulo seis presenta los resultados del análisis de la información recabada, de acuerdo a los elementos teóricos que integra del habitus internético escolar. En un primer momento se presentan las características de índole biográfica que presenta la relación de los participantes con internet y otras tecnologías, lo que se entiende como un habitus internético primario. Le sigue la identificación de las experiencias más sobresalientes como estudiantes en cuanto a la implementación de internet. En seguida, el capítulo se centra en presentar las estructuras prácticas y simbólicas a través de un análisis de las prácticas referentes a la realización de las tareas escolares con mediación de internet: la identificación de la hexis y la illusio como componentes del habitus de interés. Hacia el final del capítulo se expone una síntesis interpretativa.

El apartado final confronta los resultados del estudio con los antecedentes investigativos. Hacia el final del documento se presentan las conclusiones de la investigación. Se agrega una sección de anexos en la que se ilustran elementos que apoyaron la aplicación del estudio, así como también se integran documentos que respaldan el trabajo con los participantes.

# 1. Prácticas y sentidos en la mediación escolar de internet. Hacia la identificación de un habitus

En la actualidad se observa una serie de cambios trascendentales en las distintas esferas sociales —de orden político, educativo, cultural, etcétera—, generados en parte importante por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas tecnologías y en especial internet, representan elementos catalizadores y fundamentales de lo que para Echeverría (2008) constituye una *revolución tecno-científica*.

De las denominaciones que se aplican para definir la actualidad y sus tendencias de cambio, destaca la referencia como *Sociedad de la Información*. Más allá de las designaciones, las teorizaciones sobre los tiempos actuales refieren a una proyección sobre orientaciones complejas e inciertas; de ningún modo a un estado definido en el presente o en el futuro (Bauman, 2009). Empero la dificultad de definir en qué consisten los cambios sociales y cuáles serán sus consecuencias, según Castells (2000, p. 89) se puede hablar de rasgos esenciales de la actualidad: a) el uso de las tecnologías de la información para la generación misma de información que a su vez repercute en el avance tecnológico; b) la trascendencia de las TIC en los diferentes ámbitos sociales, afectando la manera de hacer y ser de los grupos y los individuos; c) la conformación de redes flexibles y complejas entre individuos y organizaciones; d) la necesidad de cambio y reestructuración constantes; y e) la pluralidad y convergencia tecnológicas.

## *Internet como elemento central de las tecnologías de la información*

Las TIC hacen referencia a una cadena de aplicaciones, servicios y artefactos que suelen estar conectados por medio de redes de telecomunicaciones (Comisión de Comunidades Europeas, 2001). Son producto de los avances científicos logrados en diversas áreas, como computación e informática, microeléctrica, biotecnología, nanotecnología e inteligencia artificial (Torres, 2005). De los distintos desarrollos y las variadas afectaciones que producen, las tecnologías específicamente ligadas a formas de acción y organización de los individuos y las colectividades son consideradas como el “motor” de la sociedad de la información—esto no implica que sean causa, pero sí elementos indispensables (Castells y Tubella, 2008, p. 13). Las tecnologías que permiten almacenar, organizar y transmitir información, con inusitada flexibilidad de tiempo y espacio, hacen posible que los individuos

y las colectividades tengan una gran capacidad de informarse, comunicarse e interactuar alrededor del mundo.

Aunque se puede hablar de una amplia serie de artefactos y aplicaciones—como servidores, equipos de cómputo, software, telefonía celular, organizadores personales, etcétera—, una tendencia sobresaliente es la convergencia; es decir, el desarrollo de aparatos que conjugan aplicaciones y funcionalidades ya conocidas con otras nuevas. Internet es la expresión más clara de la convergencia tecnológica: incluye distintos lenguajes, que pueden ser textuales iconográficos o sonoros; refiere a variados servicios, ya sean de transmisión de datos e información o de comunicación sincrónica y asincrónica; comprende complejos sistemas de telecomunicaciones por vía satelital o fibra óptica; se asocia a un sinnúmero de programas y distintos equipos, como ordenadores, teléfonos móviles, consolas, etc. Por esta cualidad eminente de convergencia, internet puede entenderse como *hipersistema*, *macrosistema* o *metasistema* de comunicación (Lamarca, 2008), cuya potencialidad le convierte en el medio por excelencia —por su puesto en constante recomposición— del conjunto de las TIC. Lo anterior permite entender que internet constituye por sí mismo un elemento central de la sociedad de la información (UNESCO, 2005, Sección B6, principio 48).

Internet representa amplias posibilidades para los usuarios, de entre las que destacan (Monereo, 2005): navegación a través de enormes cantidades de información que se comparte mundialmente, en diferentes formatos y que además, es alterable y actualizable; apertura, dinamismo, flexibilidad en el uso; facilidad para producir, crear y distribuir; interactividad entre las fuentes y los usuarios, y directamente entre estos últimos. La interacción constituye un aspecto esencial de las posibilidades que ofrece internet; refiere a un “modelo reticular” (Levis, 2009), en el que uno a uno, uno a muchos, o varios a varios pueden colaborar, producir y comunicar, tanto sincrónica como asincrónicamente.

El carácter interactivo de internet representa un desplazamiento sin precedentes hacia el individuo ejecutante (Marí, 2006), de manera que Urresti (2008) habla de un *prosumidor*. Más que tratarse de usuarios, se tienen a individuos que consumen y producen. La configuración de internet favorece ampliamente la actividad del usuario, profundizando la indeterminación marcada por productores y diseñadores. Las acciones de los ejecutantes como prosumidores, más que como meros usuarios, es lo que permite que en gran medida y como con ninguna otra tecnología de información y comunicación, internet sea un producto de su propia utilización (Gómez, 2006).

Tomando en cuenta sus características y potencialidades, se muestra razonable que internet genere amplias expectativas y represente a la vez desafiantes exigencias. Se considera eje del desarrollo de sociedades integradas, compuestas por individuos informados, con amplia participación pública y cívica, que se comunican y organizan en redes efectivas. Internet es un medio sobre el que se esperan aportes importantes a la calidad de vida de las personas, al avance de las sociedades y al fortalecimiento de la democracia (UNESCO, 2003, 2005).

### *Internet y educación superior: el aprovechamiento e integración que se mantiene a la espera*

Particularizando, en el ámbito educativo se reconoce a internet y a las TIC como elementos clave de transformación y posibilidad de mejora. En particular, la *Declaración sobre la educación superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998, Art. 12), establece un compromiso de ejemplaridad para las instituciones de educación superior (IES) en el aprovechamiento del potencial y en la superación de los retos de integración tecnológica. De internet se busca obtener una contribución importante a la generación de modelos pedagógicos más abiertos, horizontales y multidireccionales; favoreciendo así la comunicación, la interacción y la colaboración.

Para las IES, el aprovechamiento de internet sugiere la transformación de las áreas administrativa, organizacional y pedagógica. Es en las dos primeras en las que se han producido los avances más claros. Muchos de los servicios, procedimientos y trámites adquieren mayor flexibilidad con el uso de la Red; así también, y con clara relación al aprendizaje, la digitalización de las bibliotecas institucionales forma parte de las transformaciones más destacadas (véase Duart, Gil, Pujol, y Castaño, 2008; Brisaboa y Fernández, 2004).

En el ámbito pedagógico se tienen las mayores dificultades de transformación. Desde luego, se está buscando el aprovechamiento de estas tecnologías para generar alternativas de educación al modelo presencial (véase Dettmer, 2010); pero lo importante no es el grado de mediación tecnológica que se defina entre profesores y alumnos, sino el cambio positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desafortunadamente, en la educación superior persiste el modelo tradicionalista, centrado en la cátedra, con priorización de lo memorístico y la reproducción de saberes de manera irreflexiva y cerrada (ANUIES, 2001; Crovi, 2003; Crovi, 2008; Chávez, Díaz-Barriga, 2008; Echeverría, 2008; Mc-Anally, Salas, Navarro y Rodríguez, 2006; Montes y Ochoa, 2006; Pérez y Navales, 2007; Ramírez, 2006).

En relación a esta transición a la espera, Díaz (2007, p. 7) afirma que,

uno de los principales retos de cara a la fuerte expansión que se avizora en el futuro inmediato del empleo de TIC en educación consiste en revertir la tendencia actual de continuar en la lógica de los modelos educativos propios de la educación presencial de corte transmisivo-receptivo.

La dificultosa y lenta transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las IES resulta desfasada no sólo del entorno político, social y económico, sino también respecto a quienes se debe directamente, sus “actores protagonistas” como los define De Garay (2001), los estudiantes.

### *Estudiantes de educación superior e internet: una relación por conocer*

En la actualidad los estudiantes universitarios como jóvenes tienen una amplia relación con internet y otras nuevas tecnologías, construida prácticamente a lo largo de toda su vida. Esto ha llevado a considerarlos como parte de una generación distintiva —relativa a quienes nacen a partir de los últimos años 80—, con nuevas maneras de hacer, ser y sentir. Esta generación conformada por varios grupos etarios ha recibido distintas denominaciones genéricas, entre las que destaca la de *nativos digitales* (definida por Mark Prensky, 2001, y popularizada en especial a partir de la obra homónima de Alejandro Piscitelli, 2009).

Las características que se aluden a los grupos poblacionales más jóvenes a partir de su relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ha despertado un interés serio desde el ámbito educativo, ya que pueden significar nuevas disposiciones hacia la escuela. Un ejemplo de la importancia que se ha dado a este tema en el campo educativo es el estudio implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), específicamente a través del Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés), *NewMillennium Learners Project* ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)). Tal investigación tiene como objetivo “analizar las nuevas generaciones de aprendices y entender sus expectativas y actitudes”, tomando en cuenta “el impacto de las tecnologías digitales en las habilidades cognitivas y las expectativas de aprendizaje, así como la evolución en los valores y los estilos de vida”. Este proyecto contempla entre sus principales cuestionamientos el resolver quiénes son y cuáles son las características de los aprendices del nuevo milenio, y los desafíos que estas nuevas generaciones plantean para la escuela. En el documento base (Pedró, OCDE-CERI, 2006, p. 12) se expresa que,

podría esperarse razonablemente que estos alumnos estén mucho más predispuestos a utilizar las tecnologías en actividades de aprendizaje de lo que las escuelas están dispuestas a permitir. Hasta qué punto esta situación de encontrarse puede acabar por generar un sentimiento de insatisfacción con respecto a las prácticas escolares entre los alumnos o incluso provocar una creciente desafección de la vida escolar, aún no se ha investigado, pero existen algunas indicaciones que apuntan a la existencia de una distancia cada vez mayor entre la percepción de los alumnos y de sus profesores en relación a la calidad de la experiencia escolar.

El planteamiento de una “nueva generación de aprendices” —*milenios, nativos digitales*, etcétera— tiene especialmente un sustento estadístico. Cuando se trata de jóvenes universitarios y uso de internet, efectivamente, numerosos estudios en el ámbito nacional e internacional señalan una amplia relación (González y Santana, 2008; Hughes, 2005; Jones, Johnson, Millermaier y Seoane, 2009; Lim, 2009; Mota, 2010; Pablos, Blanco y Albarrán, 2004; Salako y Tihamiyu, 2007; Selwyn, 2008). Se tiene que internet es una tecnología de disponibilidad universal, de uso diario o casi diario, concebido como un recurso escolar desde importante hasta indispensable. En relación con la poca integración pedagógica, el uso y acceso de esta tecnología para propósitos escolares se genera predominantemente por fuera de la institución educativa, concretamente en el hogar. La finalidad escolar que tiene el uso de internet consiste en la satisfacción de tareas tradicionalistas, especialmente búsqueda de información; sirve también para comunicar cuestiones asociadas a la escuela con compañeros y con profesores. Por el lugar de acceso, las finalidades primarias que se reportan, y por la penetración y la intensidad (siempre crecientes), internet es un recurso escolar omnipresente entre la población estudiantil universitaria.

En las investigaciones de índole cuantitativa resulta recurrente la denominación de *uso* o *utilización*, de manera que el interés está en medir principalmente las frecuencias de acceso a internet, los lugares, y los tipos de actividades escolares que se realizan con apoyo de este medio. Al basarse en la encuesta, estas investigaciones quedan limitadas a las consideraciones de los propios sujetos sobre su contacto tecnológico. Por ello no es posible acercarse a la densidad de la actividad, como parte de los haceres diarios en los que está inmerso el uso de la tecnología. Las regularidades de las que se da cuenta corresponden a cuestionamientos preestablecidos, que no explican el vínculo práctico y simbólico al que atienden y que se relaciona con la vida escolar.

Los estudios cuantitativos son valiosos como primeros acercamientos. En el caso concreto de México se cuenta con un delineamiento de la situación de los jóvenes estudiantes universitarios e internet a través varias investigaciones con enfoque cuantitativo, orientadas a la medición de uso general, o bien al uso de un recurso de internet específico como parte de cursos en línea.

Desde estudios ya un tanto lejanos —más aun tratándose del fenómeno tecnológico marcado por la aceleración y el cambio constante— como el de De Arenas, Rodríguez y Gómez (2004), realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la mayoría de los estudiantes encuestados reportaba tener una computadora así como ser usuarios de internet, especialmente desde cibercafés. Al mismo tiempo, se encontró una preferencia por fuentes de información tradicionales (notas y libros), de manera que se presentaba un desaprovechamiento importante de las inversiones institucionales. Cerca de la mitad refirió utilizar internet para buscar información, y en segundo lugar para comunicarse a través del correo electrónico. Los autores señalan como principal necesidad la innovación en las formas de enseñanza, a fin de disminuir la dependencia de las exposiciones en clase y orientar a los alumnos hacia el aprendizaje en lugar de la memorización de contenidos (De Arenas, Rodríguez y Gómez, 2004, p. 459).

El estudio realizado por CEUPROMED-CIAM (2006), consistió en una encuesta en la que participaron 2071 alumnos de facultades de la Universidad de Colima. Las preguntas incluyeron aspectos sobre el uso de la computadora e internet. Se cuestionó sobre la principal finalidad de uso, la consideración de saber o no programar, creencia de dominio de Windows, número de cuentas de correo, disposición de internet en casa, recursos de internet utilizados en general y para la escuela, así como valoración de este medio.

La mayoría consideró que poseía un dominio básico de paquetería Office y sistema Windows, y los programas de mayor utilización fueron Word, PowerPoint y Excel. Prácticamente todos recurrían a la computadora e internet para realizar tareas y estudiar. La función escolar principal de internet que se indicó fue la búsqueda de información; esto a la vez consistió en el principal uso escolar que daban los estudiantes a la computadora. En el momento de la encuesta (año 2006) la mitad reportó contar con conexión en casa. Generalmente se tenía una o dos cuentas de correo, además éstas fueron señaladas como el principal recurso de comunicación por internet. Respecto a las valoraciones que se plantearon, la mayoría “considera que el uso de la tecnología *siempre* es importante para su formación académica”, por lo que los autores del estudio afirman que los estudiantes



“están conscientes de la influencia positiva de la tecnología en la educación, de manera específica, en su formación profesional” (CEUPROMED-CIAM, 2006, p. 6).

Un estudio similar se reporta por Yurén, Santamaría y Lugo (2010), bajo el título *La cultura digital de estudiantes universitarios*. Éste se implementó en 2007 a una muestra de 1421 contestantes, alumnos de la Universidad Autónoma de Morelos. Según los resultados, internet era utilizado mayoritariamente entre una y tres horas al día, casi todos consideraron poseer habilidades desde intermedias hasta excelentes en el uso de internet, la principal función reportada de esta tecnología fue servir como fuente de información, aunque se mostró también una amplia preferencia por libros y apuntes de clase; se encontró que los alumnos eran escasamente productores de contenidos y raramente se comunicaban con compañeros y profesores. No obstante, ocho de cada diez señalaron estar ‘satisfechos’ con internet como apoyo escolar.

Para las autoras “no hay apropiación de internet por la mayoría de los estudiantes universitarios” (Yurén, Santamaría y Lugo, 2010, p. 62). Destaca que las investigadoras conciben la cultura digital de internet a partir de un uso no sólo para la recepción, sino para la producción de contenidos, lo que Urresti (2008) ha definido como *prosumidor*. Desde esta consideración encuentran que “la cultura digital de los universitarios estudiados es limitada” (Yurén, Santamaría y Lugo, 2010, p. 63); no obstante, afirman que “aun cuando no se han apropiado del todo de la herramienta, tienden a ubicarse cada vez más en el ciberespacio y a participar en la configuración de una cultura digital” (p. 68).

La investigación llevada a cabo por Reyes, Reyes y Murrieta (2010), *Alfabetización tecnológica en estudiantes universitarios*, consistió también en un cuestionario, aunque basado en escalamiento tipo *likert*, que fue aplicado a 206 alumnos de licenciatura de una institución privada. El estudio se centró en cuestionar sobre la frecuencia y habilidades de uso de recursos computacionales e internet. Se encontró que “los estudiantes no ven a la tecnología como un recurso necesario para desarrollar sus habilidades escolares”, ya que “se limitan a utilizar la tecnología para realizar actividades asociadas estrictamente con tareas”. En el ámbito personal indicaron utilizar la computadora para actividades de distracción como acceder al chat y escribirle a amigos” (Reyes, Reyes y Murrieta, 2010, pp. 8-9).

El estudio de Mota (2010), *El uso de internet por los estudiantes en su formación educativa*, fue llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través de la aplicación de un cuestionario enfocado a describir la frecuencia, lugares, recursos y finalidades que

se dan a internet, teniendo como eje de análisis el uso escolar de esta tecnología. La autora encontró que todos presentaban una “amplia disponibilidad de internet” y ocho de cada diez accedían principalmente desde casa; además, se reportó que esta tecnología es utilizada si no más, al menos en igual medida para lo escolar que para otras finalidades. La búsqueda de información destacó entre las principales actividades en internet, tanto de índole escolar como extra-escolar; se detectó como segundo lugar el uso de correo electrónico para el intercambio de materiales, preferentemente con compañeros y enseguida con profesores. En cuanto a las percepciones, nueve de cada diez convinieron en que internet es un recurso “fundamental” para la formación profesional.

En relación a estudios aplicados concretamente sobre el uso de recursos educativos en internet, Sandoval, Pereida y Mota (2007), analizaron las interacciones entre alumnos, y entre éstos y asesores en foros de cursos en línea. Se tomó en cuenta a los interlocutores y la estructura organizativa de las participaciones. Los investigadores encontraron que se produce poca comunicación, y que es frecuente que se deje a los alumnos hacer uso de los espacios para verter contenidos sin una adecuada planeación y planteamiento de objetivos. Una investigación más sobre interacciones en foros de plataformas educativas, pero sólo en relación a aquéllas que se producen entre pares, corresponde a García y Pineda (2010). Los autores encontraron que las discusiones estructuradas, planeadas de antemano, generan una mayor participación de los alumnos que aquellas de discusión libre. Por ello se reafirma la importancia de la planeación del uso de los espacios educativos virtuales.

Constantino y Álvarez (2010) también analizaron las participaciones en plataformas pero en relación exclusiva a la generación de conflictos. Aplicaron el análisis de contenido a textos de 110 cursos impartidos en varias universidades, pertenecientes a diversos programas académicos. En su reporte señalan que los conflictos “son frecuentes en la dinámica discursiva online” ya sea entre pares, o entre alumnos y profesores, y su solución requiere estrategias específicas, distintas a la interacción cara-a-cara.

Se han realizado otras investigaciones relacionadas con el uso de plataformas institucionales que analizan la asociación entre el uso y el desempeño escolar. En un estudio cuantitativo, Peñalosa, Landa y Castañeda (2010) encontraron que es importante contar con experiencia previa en el uso de plataformas virtuales como apoyo de las labores estudiantiles en la educación presencial universitaria, pues esto se refleja significativamente en un mejor desempeño escolar del curso que se esté tomando en un entorno digital. Con

un enfoque mixto, Cuevas, García y Cruz (2008) encontraron que las plataformas no tienen una incidencia significativa en el desempeño escolar de cursos presenciales a los que se busca apoyar a través de éste tipo de recursos; no obstante los alumnos percibían que las plataformas les ayudan a mejorar su rendimiento académico.

Cázares (2009) realizó también un estudio cuantitativo correspondiente a una aplicación específica en internet; aunque en este caso se trata de uso de páginas web. El objetivo consistió en definir la relación entre los tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) y la realización de búsquedas efectivas de información. Se aplicaron instrumentos psicométricos y un listado para evaluación de trabajos por cotejo (en cuanto a fuentes utilizadas, calidad, extensión, actualidad, exactitud, profundidad y estilo en los contenidos de trabajos). Los resultados confirmaron la hipótesis del estudio: la motivación intrínseca, se asocia significativamente con la “búsqueda efectiva” de información en línea; la de tipo extrínseca no mostró una correlación estadísticamente significativa.

Ante la prevalencia de un paradigma positivista y la recurrencia a la estadística como herramienta analítica, el conocimiento sobre internet y los jóvenes como estudiantes universitarios se mantiene básicamente fundado en una cuantificación de la penetración y el uso tecnológico, o bien se deriva de la evaluación de aplicaciones virtuales en cursos específicos. En México se identifica una desatención al fenómeno de las tecnologías como internet y los jóvenes dentro de la actividad diaria, lo que resulta más marcado si se trata directamente de conocer las actividades escolares que desarrollan con este medio. Por lo tanto no es posible valorar qué está sucediendo con estos grupos sociales y sus expectativas como estudiantes, a partir de la relación que han construido desde una edad temprana con las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente con internet.

Para conocer más sobre el papel de internet y otras tecnologías en la vida de los jóvenes y, en particular, en lo que representa esto en el quehacer de los estudiantes universitarios se requiere de acercamientos cualitativos. Investigaciones de este tipo resultan especialmente escasas tanto en el ámbito nacional como internacional. Existen algunos trabajos relacionados con el estudio de las tecnologías como parte de la cultura y la identidad, con una atención marginal a lo escolar, y que han atendido especialmente a grupos de adolescentes, entre los 12 y los 19 años. De entre éstas sobresale la investigación encabezada por Urresti (2008) en Argentina.

Urresti y colaboradores (2008) definen algunas características de tales jóvenes relacionadas con internet: navegación distraída, lectores veloces, superficialidad en el uso, enfocados a la forma y al placer; la multitarea y el multimedia hacen de la navegación una experiencia lúdica, “que se opone a la cultura letrada y la escuela” (Urresti, 2008, p. 36). Internet, si es para la escuela, sirve para trasladar información de sitios que aparecen en los primeros lugares, y entregarla, “así nomás” (Pahor, 2008); frente a esta tecnología, ir a la biblioteca resulta incómodo y lento, así como leer libros se muestra aburrido, pesado y dificultoso. Sobresale, como también ha señalado Piscitelli (2009), el uso de las redes sociales y la conversación con un círculo pequeño de amigos a través de mensajería sincrónica o chat, que parece estar siempre dispuesta cuando se está conectado. No obstante, son conscientes de que a veces tardan demasiado tiempo en completar una tarea, que no toda la información es de calidad, y el principal problema que encuentran es dejar de hacer otras cosas y robarle horas al descanso.

En el ámbito de la investigación educativa sobre estudiantes de nivel superior e internet, los estudios cualitativos que se logran identificar se asocian principalmente al análisis específico de plataformas —recurso que como se expuso ha sido también analizado desde un enfoque cuantitativo.

Pérez, Tinajero y Bonilla (2007), llevaron a cabo el estudio *El aprendizaje en entornos virtuales. La voz de los estudiantes*, en la Universidad Autónoma de Baja California. Refieren a un marco teórico desde la *Sociología de los Usos* y analizan “la apropiación de las tecnologías en las actividades académicas”, así como “el valor que los estudiantes le otorgan a los cursos en línea”. La información se recolectó a través de “un breve cuestionario de caracterización”, y entrevistas grupales. En tal cuestionario se consideraron los aspectos de género, participación previa en cursos, evaluación de la participación personal y de compañeros en cursos virtuales, y frecuencia de acceso a correos y a foros de discusión. Las entrevistas grupales fueron de una sola sesión, con 25 estudiantes organizados en cinco grupos. En éstas se tuvieron como eje: los motivos para llevar un curso en línea, las percepciones sobre las TIC en la formación y las opiniones de cursos presenciales y virtuales.

Según los resultados, los estudiantes manifestaron requerir una mayor capacitación en el uso de TIC; valoraron positivamente el uso de espacios virtuales, en especial por la participación formal y la tolerancia a las críticas que se genera; percibieron como positivo el uso de recursos virtuales para apoyar la educación presencial, y opinaron que utilizar

tales recursos les permite prepararse mejor para un futuro laboral (Pérez, Tinajero y Bonilla, 2007).

Una investigación más de corte cualitativo fue implementada por López (2010) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este caso especial, el interés fue sobre internet en general. Se implementó la técnica de grupos focales en una sola sesión a 15 agrupaciones, que conformaron un total de 68 alumnos de cuatro áreas académicas. Se indagó respecto al acceso, al tiempo invertido en el uso de internet, las actividades realizadas, valoración sobre la utilidad escolar, las opiniones sobre el uso que dan a las TIC los profesores y la promoción institucional de éstas.

Pese a la naturaleza cualitativa del estudio a cargo de López (2010), los resultados que se reportan evidencian escasa contextualización y profundidad, y son similares a los obtenidos en otras investigaciones de corte cuantitativo (por ejemplo los de González y Santana, 2008; Hughes, 2005; Jones, Johnson, Millermaier y Seoane, 2009; Lim, 2009; Mota, 2010; Pablos, Blanco y Albarrán, 2004, Salako y Tihamiyu, 2007; Selwyn, 2008). Los estudiantes de la UNAM seleccionados, expresaron que dan un uso a internet primordialmente académico (obtención de información y comunicación), el lugar principal de acceso es el hogar, los profesores ocupan un lugar importante en la sensibilización hacia el uso de TIC; no obstante, el conocimiento que obtienen de internet se produce generalmente fuera de la institución. Afirmaron también que son pocos los docentes que utilizan internet, y éstos suelen ser jóvenes. Se detectó una valoración diferenciada por área: quienes se encontraban adscritos a Ciencias Básicas e Ingeniería consideraron a internet y otras TIC como “instrumentos fundamentales”; quienes pertenecían al área de Ciencias Sociales resaltaron las posibilidades de socialización de estas tecnologías; y los alumnos de Artes y Humanidades consideraron que las TIC eran en general “secundarias”.

Este panorama muestra que sigue pendiente la investigación educativa que atienda al fenómeno de internet y los estudiantes de una manera comprehensiva, considerando los contextos de utilización reales y las situaciones de los sujetos y sus actividades diarias, para entender mejor cómo es que se producen las prácticas de internet y cuáles son los significados asociados a lo escolar que tienen éstas para los sujetos como estudiantes.

Un llamado a la investigación hacia una apertura y atención urgente de los jóvenes estudiantes como sujetos sociales ha sido manifestado con claridad en el número 29 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, bajo la temática *Los jóvenes como estudiantes* (REMIE, abril-junio de 2006), la que fue dedicada a investigaciones educativas

que tuvieran como objeto de conocimiento a los “estudiantes como jóvenes o bien, a los jóvenes como estudiantes”. Se incluyeron estudios sobre culturas juveniles en la escuela, trayectorias de vida y de estudio, la experiencia escolar, identidad estudiantil y juvenil, y producciones culturales. Desafortunadamente su contenido no presentó estudios sobre la relación de los jóvenes como estudiantes con la tecnología, ni un abordaje de ésta como parte de su cultura.

Por fuera del ámbito educativo se cuenta con algunas investigaciones cualitativas cuyo objeto de estudio lo comprenden los jóvenes universitarios y la vida cotidiana. Ortiz (2007) reporta un avance de tesis doctoral con implementación de los “métodos” etnográfico, entrevista cualitativa y diarios personales. La autora plantea como objetivo “encontrar el sentido y uso que dan los jóvenes universitarios a las tecnologías e internet en la vida cotidiana”. Ortiz recurre a teorías como las de la *Apropiación, Recepción de medios* y la *Sociología de la vida cotidiana*, de autores como David Morley y Sonia Livingstone, Roger Silverstone y Agnes Heller.

En sus resultados preliminares señala que la utilización de internet responde a las necesidades y contactos *offline*. Parece que existe una presión por saber utilizar internet, más que un gusto; piensan que saben más que los mayores, pero menos que otros más jóvenes; se trata de personas preocupadas por su futuro laboral, en medio de múltiples actividades y obligaciones, quizá una necesidad de hacer más como exigencia explica mejor su acción multitarea que un gusto o “proclividad natural”, así “hablar de falta de tiempo es una constante”. Paradójicamente, para ellos las tecnologías como internet son “espacio de libertad y poder”, el que reclaman para sí al afirmar (infundadamente) que sus padres y las personas mayores en general son “iletrados tecnológicos” (Ortiz, 2007, p. 8). De este modo, si el chat se utiliza constantemente es para hacer tareas en equipo y no perder el tiempo trasladándose a la escuela, pero no se trata de colaborar o interactuar, sino de hacer por propia cuenta para al final uno de los integrantes “pegarlo” y hacer la entrega correspondiente.

Estos jóvenes no están perdidos en el ciberespacio, en un estado de plenitud y agrado constante. Como señala Ortiz (2007, p. 9),

los jóvenes son reflexivos en cuanto al uso prolongado de la computadora y la red Internet, incluso creen que están haciendo mal en enajenarse o perder tanto el tiempo delante de la computadora. [...] Pero no lo dejan de hacer ningún día de la semana.

Ortiz concluye que la tecnología no constituye el elemento definitivo de una manera específica de ser de los jóvenes estudiantes,

no es posible idealizar el papel de la computadora y la red Internet como elementos determinantes en sus vidas [...], para ellos el mejor día de su vida no es estar chateando o conociendo gente frente a una computadora, sino el ir de viaje, estar con sus novias o amigos o, incluso “el no hacer nada” en la vida cotidiana *offline* (Ortiz, 2007, p. 10).

En un estudio similar, Rosalía Winocour (2006) aborda *La incorporación de internet en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios*. Se trata de una investigación en la que implementa la entrevista cualitativa semiestructurada y la autobiografía acerca de la experiencia con internet desde la primaria o secundaria hasta la universidad. Revela que las influencias sobre el uso de internet llegan a los sujetos a partir de tres instancias fundamentales: la escuela, los pares y los medios de comunicación. Los primeros acercamientos con esta tecnología se realizaron en la mayoría de los casos en la etapa de secundaria, como parte de actividades escolares, aunque resultaron experiencias “frustrantes y poco estimulantes”. La escuela y la “socialización de internet” es primordial, pero como espacio aprovechado entre pares y, en un nivel simbólico, como referente de legitimación e importancia del uso de internet (Winocour, 2006, pp. 557-558).

Cuando están en la universidad, la mayoría de los estudiantes cuenta con servicio de internet desde casa. Winocour coincide con Ortiz en que internet es experimentado como un ámbito de poder y libertad (o liberación) para los jóvenes (Winocour, 2006, p. 562), convirtiéndose en un espacio que se abre a propio gusto mientras que se cierran otros asociados a obligaciones y rutinas. En su “afán manipulador”, “conquistador” y “fundacional”, los jóvenes buscan información principalmente; la creación de redes en internet responde más al miedo que a un gusto por lo virtual, “no tener Internet y utilizarlo para construir lazos es angustiante, les atemoriza la exclusión” (Winocour, 2006, p. 569).

El estudio en proceso que reporta Ortiz se genera dentro del campo de la antropología y el de Winocour en el área sociológica. En ambos se parte de un interés por los jóvenes en general, aunque por las posibilidades presentadas toman como participantes aquéllos que son estudiantes universitarios. Atienden los contextos y situaciones concretas de los participantes, pero los intereses investigativos no se centran en la utilización escolar de internet. Aún con esta mirada amplia, los resultados son valiosos ya que muestran que los jóvenes no pueden determinarse a partir de la tecnología, sino que la utilizan dentro de sus

actividades diarias por diversas razones, que no necesariamente se ajustan a un gusto y encantamiento irreflexivo; que se trata en mucho de una necesidad sentida, que les lleva también a experimentar contrariedades y angustias.

A partir de la revisión presentada se pueden definir algunos aspectos básicos sobre internet y los estudiantes universitarios en México. Internet ha logrado una sobresaliente penetración entre este grupo poblacional, llegando a ser un medio de disposición personal universalizada asociada invariablemente a labores escolares y, a la vez, teniendo como espacio distintivo al ámbito doméstico (cfr. De Arenas, Rodríguez y Gómez, 2004; CEUPROMED-CIAM; 2006; Mota, 2010). Es claro que los estudiantes, y la familia en general, se han interesado ampliamente por internet y que han encabezado los esfuerzos por contar con los servicios de conexión y los equipos de cómputo necesarios, teniendo como motivación primaria la funcionalidad escolar que brinda esta tecnología.

La convicción de la relevancia escolar de internet que manifiestan los estudiantes universitarios no es fácil de comprender, pues aunada a una amplia disponibilidad de este medio se tiene una implementación elemental para la escuela (principalmente para la búsqueda de información y el uso de correo electrónico), al margen de las sesiones de clase. Refuerza esta ambigüedad el hecho de que aun cuando se ha venido presentando una mayor disposición de equipos y un uso creciente de internet, se sigue considerando a los libros y las notas de clase como los recursos más importantes para la escuela (cfr. De Arenas, Rodríguez y Gómez, 2004, p. 459; Yurén, Santamaría y Lugo, 2010). Esto se puede asociar directamente con la persistencia de prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionalistas, enfocadas a la memorización y el papel centralista de los profesores y la determinación de contenidos.

Los estudios de Winocour (2006) y Ortiz (2007), permiten pensar que quizá la relevancia que se otorga a internet es a partir de las posibilidades que brinda a los estudiantes de satisfacer requerimientos escolares con rapidez (ya sean asociados con la localización de información o bien con la elaboración poco integrada de trabajos, que se logra a través de recursos como el correo electrónico), lo que resulta indispensable dado que se trata de un grupo social con múltiples haceres cotidianos, preocupados por el tiempo y la satisfacción de obligaciones. La poca disponibilidad de tiempo parece influir en una postura acrítica respecto al significado de la formación profesional, que podría responder básicamente a la satisfacción de las demandas que se les plantean directamente desde los espacios educativos, específicamente por los profesores. Asimismo, la autopercepción como



usuarios de internet y TIC que se disocia del grupo de profesores, lleva a pensar que los estudiantes universitarios tienen pocas expectativas en que internet y las TIC se incluyan de manera más formal en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Internet es una encrucijada no sólo en cuanto a la disponibilidad de tiempo, sino también en cuanto a la significación como actividad diaria. Sirve para hacer más rápido las tareas escolares, pero también absorbe gran cantidad de tiempo, de lo que se es consciente mientras se hace aparentemente de manera involuntaria; además, el uso de las tecnologías en sí no necesariamente resulta preferente ante otras actividades no asociadas a estos medios, en especial cuando se trata de actividades de socialización. Internet no se muestra como el eje de la vida diaria de los jóvenes estudiantes, por lo que se hace difícil plantear esta tecnología como la parte esencial de estos grupos sociales. Esto pone en cuestión los discursos que se vierten sobre las generaciones actuales de estudiantes universitarios, en el sentido de que pueden referir a una exacerbada valoración de esta tecnología. Los jóvenes tienen actividades de diversa naturaleza, no necesariamente asociadas con TIC. Esto señala la importancia de situar a los sujetos de quienes se habla, y hacer un análisis comprensivo para poder contar con una valoración sobre la relación que tienen con internet como estudiantes, lo que requiere un acercamiento a las prácticas escolares que se llevan a cabo con esta tecnología dentro de las actividades diarias.

Se tiene por tanto la exigencia de realizar amplios y sistemáticos esfuerzos, lo que sin duda está siendo contemplado ya, especialmente a partir de organismos líderes en el ámbito internacional. El proyecto *Los aprendices del Nuevo Milenio* (OCDE-CERI, 2007), que surge en 2007, a cargo del CERI y la OCDE, y bajo la dirección general de Francesc Pedró, tiene como objetivo el desarrollo de la investigación a largo plazo sobre los efectos de las TIC en los aprendices. Se postula que las generaciones actuales de jóvenes y niños son esencialmente distintas en sus expectativas y capacidades de aprendizaje a partir de su amplia convivencia con TIC, la que difícilmente se asocia a los espacios y las dinámicas escolares formales.

Los sistemas educativos no han prestado atención a las expectativas de los aprendices y lo difícil que es para ellos expresar su voz de un modo que realmente sirva a la mejora general de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación al campo de las tecnologías existen encuestas nacionales regulares, que indican claramente las tendencias tecnológicas entre los jóvenes. Sin embargo, resulta inusual contar con estudios en relación a las expectativas de enseñanza y aprendizaje y la satisfacción que se logra<sup>1</sup> (OCDE-CERI, 2007, p. 20).

Como señala Pedró en entrevista para *Educación Chile* (14 de junio de 2009), los “aprendices del nuevo milenio” son quienes nacieron a partir de la segunda mitad de la década de los 80, y que se caracterizan por haber tenido a lo largo de su vida, o en gran parte de ella, amplia disposición de tecnologías digitales, condición de la que esperablemente deriven nuevos valores, actitudes y, expectativas hacia el aprendizaje y la experiencia educativa, e incluso nuevos modos de desarrollo cognitivo. Con el concepto de “aprendices del nuevo milenio” se busca orientar la investigación en un campo complejo sobre los efectos de la tecnología en los jóvenes como estudiantes, se pretende además sensibilizar sobre la urgente necesidad de conocer más sobre tales efectos, sin que con ello se cree una “imagen ficticia” de los jóvenes y niños actuales, pues se reconoce que prevalecen diferencias importantes, producto de la inequidad social que deben ser tomadas en cuenta (OCDE-CERI, 2007, p. 20).

El objetivo del proyecto *Los Aprendices del Nuevo Milenio* consiste en analizar esta generación de estudiantes para comprender sus expectativas y actitudes hacia la escuela. En un futuro se busca aprovechar el conocimiento obtenido para generar políticas educativas que logren adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje —es decir las experiencias que les brinda la escuela— con lo que necesitan y esperan como estudiantes del nuevo milenio. Dicho proyecto tiene eco en el contexto de la región latinoamericana. La Organización de los Estados Iberoamericanos, a través del programa *Metas Educativas 2021* (OEI-CEPAL, 2010) encabeza el debate y la investigación para orientar una transformación de la educación acorde con las necesidades de la sociedad actual. Se contempla como línea temática y de acción *Los Desafíos de las TIC para el siglo XXI* (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009). En la presentación del Programa se expresa como preocupación que,

el desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos, impensables hace unos años, para la educación y el aprendizaje, y tal vez lo más relevante sea que nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que ha nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado (Marchesi, 2009, p. 7).

Esto representa un enfático llamado a la investigación que tome en cuenta a los estudiantes desde su contexto diario y que preste especial atención a su relación con las tecnologías, a fin de definir las incidencias que esto pueda estar presentando en el ámbito escolar, a

manera de expectativas, de necesidades y de posibilidades. La presente investigación busca contribuir en tal sentido, enfocándose al análisis de las prácticas escolares con mediación de internet desde la actividad diaria, e interesándose por conocer la visión de los propios sujetos y develar el sentido que tiene para ellos realizar estas actividades desde su posición de estudiantes. Para ello se recurre a la teoría de la acción social de Bourdieu, desarrollada bajo el concepto de *habitus* (1990, 1995, 1998, 2000).

### *Las prácticas escolares mediadas por internet como expresión de un habitus específico*

Bourdieu define en su teoría del *habitus* que los haceres de los sujetos sociales no consisten en formas erráticas o espontáneas, sino en prácticas que son producto, y a la vez reproductoras, de un núcleo distintivo o modelo que tiende a reforzarse con la experiencia. La acción “trasciende el presente inmediato por medio de la movilización de la práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscrito en el presente en un estado de potencialidad objetiva” (Bourdieu, 1995, p. 95). De esta manera, los individuos buscan realizar ciertas cosas de determinadas formas, y esto incluye la tendencia a procurar las condiciones objetivas más adecuadas para que la esencia del pasado se reproduzca.

La acción social, más específicamente las prácticas que llevan a cabo los agentes, se compone de aspectos concretos y aspectos simbólicos, de los que no se suele ser consciente. Aquello que se hace y la manera en que se realiza, expresa y reafirma una forma propia sedimentada que proviene tanto del mismo aprendizaje del cuerpo—lo que Bourdieu denomina *hexis*—, como de una consecuente forma de disposición mental—conceptualizada como *illusio* por el mismo autor.

La *hexis* como señala Farías (2010, p. 16), “implica un trabajo directo sobre el cuerpo”, corresponde a esquemas aprendidos a partir de la socialización, de la experiencia del mundo a través de la cual lo social es incorporado. Lo que los sujetos hacen y las maneras en que lo llevan a cabo es un producto inadvertido de la interacción social, así el mundo se inscribe en el cuerpo del individuo, y a la vez éste puede participar en el mundo de lo social a través de su cuerpo.

La parte simbólica, denominada *illusio*, corresponde para Bourdieu a dos cuestiones fundamentales: por una parte a un *interés*, y por otra a una *creencia*. La *illusio* es un *interés* porque el individuo tiene un deseo incorporado de participar y obtener las ganancias que se muestran asequibles para él desde la posición que ocupa en un determinado *campo*

(sea éste educativo, artístico, etcétera). Es también una *creencia* que posee el sujeto en tanto que ha dado por hecho que el juego como actividad en un *campo* existe, y que merece la pena hacer lo que sea necesario y posible para conservar o mejorar su posición.

Desde la teoría de Bourdieu, la actividad escolar con uso de tecnología debe responder a maneras de hacer y sentidos que han incorporado los estudiantes desde, por una parte, la propia escuela y, por otra, desde la convivencia con las tecnologías en la actividad diaria dentro de un movimiento que, como afirma Urresti (2008, p. 28), ha sido encabezado por ellos mismos. Lo que resulta clave entonces, es que se pueden estudiar las prácticas de uso escolar de internet como la expresión de una síntesis —armoniosa o no— de la relación con la escuela y necesariamente también de una relación con las propias tecnologías. Las maneras que distinguen el uso de internet por parte de los estudiantes, además de ser modelos de actuación sedimentados, contienen un posicionamiento y una manera de posicionarse en el “juego” de la escuela.

Si se asume que, a) el uso escolar que dan los estudiantes a internet se produce predominantemente por fuera de los espacios institucionales, b) que esta tecnología cuando se trata de lo escolar, tiende a satisfacer requerimientos tradicionalistas y, c) que los estudiantes tienen una amplia relación con las TIC e internet, cuyas características pueden bien oponerse a las exigencias de la escuela (flexibilidad, interactividad, multimedia, apertura, libertad, rapidez, etcétera), se tiene entonces que, la realización de las tareas escolares mediadas con internet representa el encuentro de dos lógicas opuestas, la escolar y la tecnológica, difíciles de ajustar para el propio estudiante.

Puede plantearse una situación congruente con la documentada por Urresti (2008) en su trabajo aplicado a adolescentes: se tendría a estudiantes que utilizan internet para trabajos escolares comúnmente de una manera superficial, donde el “copiar y pegar” es recurrente, donde no se hacen búsquedas refinadas ni indagaciones amplias, y se pretende ante todo un producto que se entregue y permita obtener una acreditación formal por el profesor. Todo esto, sin embargo, no describe la relación de los estudiantes con determinada tecnología, ni identifica las implicaciones que tiene esta relación para la escuela; no se puede realizar una interpretación de lo que estas formas de hacer representan en tanto expectativas, sentidos y creencias para los estudiantes como participantes en la actividad escolar y educativa.

Es necesario entonces develar un habitus específico, que puede ser denominado *habitus internético escolar*, el que habrá de referir a una hexis y a una *illusio* particulares, es decir

a determinadas formas distintivas de utilizar internet en lo escolar y a una determinada posición inscrita en éstas que asume el sujeto como estudiante. En los términos más simples y generalistas, ante una hexis dada se pueden plantear dos posibles posicionamientos contrapuestos, dos tipos de *illusio*: a) como una manera de hacer a la que subyace una descalificación del valor de la actividad escolar misma, o b) como una práctica que vale para el sujeto como estudiante. De tratarse lo primero, cabría la afirmación de que la relación con las TIC, específicamente con internet, ha permitido que los jóvenes construyan orientaciones de acción y significación que se contraponen a las maneras tradicionales de la escuela; de ser lo segundo, no se trataría de una relación que genere expectativas más allá de las que ofrece la escuela y, por tanto, que la relación de los sujetos en calidad de estudiantes no se ve afectada necesariamente por la convivencia con internet, y muy posiblemente por ninguna otra TIC.

Al igual que cualquier habitus, sea particular o general, el habitus internético escolar no es observable directamente; requiere una abstracción derivada del conocimiento y la comprensión de las prácticas de interés, considerando las condiciones objetivas en las que se genera y que tienden a mantener estabilidad a través del tiempo. En esta investigación se reconoce que para los estudiantes el papel educativo-formal de internet ha correspondido eminentemente con la realización de tareas escolares; por ello se trata de una tecnología que se hace operar al margen de la regulación institucional directa y en vinculación con la vida cotidiana general, relacionándose con otras actividades y otras tecnologías. Por tanto se requiere comprender las prácticas correspondientes a la elaboración de las tareas escolares con mediación de internet, definiendo los procesos distintivos de realización y las formas en que se han integrado a las diferentes actividades del día a día con intervención o no del mismo internet o de otras tecnologías.

Como síntesis, se tiene que hay que reconocer que internet ha venido sirviendo a finalidades escolares dentro de una incipiente integración tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, y como parte de la intensa diseminación social que ha tenido esta tecnología entre las generaciones más recientes. La amplia disponibilidad de internet y otras tecnologías por parte de los jóvenes ha sido vista como una posible fuente de indisposición hacia lo escolar, ya que la experiencia de la tecnología parece contraponerse a la experiencia de la escuela, afectando probablemente las expectativas sobre la educación y las actividades que corresponde desarrollar a los jóvenes como estudiantes. Definir esto exige ir más allá de los acercamientos cuantitativos; es

necesario comprender de qué manera incide la relación con la tecnología en la relación con la escuela, acercarse a las prácticas en su curso diario e identificar el sentido que tienen para los agentes en su posición de estudiantes.

Para contar con mayores elementos sobre tales cuestionamientos y profundizar en el conocimiento de la relación de los estudiantes de educación superior con internet, el presente estudio busca identificar la estructura práctica y simbólica que subyace en la elaboración de las tareas escolares con mediación de internet, atendiendo las condiciones de realización y el proceso que se ha dado a lo largo del tiempo, en el recorrido por distintas etapas escolares. Esto ha sido planteado en términos de *habitus internético escolar*. El estudio es de carácter cualitativo y se aplica a estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Las preguntas y los objetivos que lo orientan son los siguientes:

### *Preguntas de investigación*

¿Cuál es el *habitus internético escolar* de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes?

Lo que requiere conocer,

- a) Cómo se relaciona el uso de internet con las tareas escolares.
- b) Cómo se realizan las tareas escolares mediadas por internet.
- c) Cuáles son las situaciones (en relación a condiciones técnicas, de espacio y tiempo) en que los sujetos han venido realizando las tareas escolares con mediación de internet dentro de la actividad diaria y en relación al uso de otras tecnologías.
- d)Cuál es el sentido como estudiantes que representan las prácticas escolares que se realizan con mediación de internet.

### *Objetivos de investigación*

Se busca comprender la relación que los jóvenes universitarios construyen con internet como estudiantes, a través de,

- a) identificar la mediación de internet dentro de las tareas escolares que realizan los estudiantes universitarios,
- b) conocer las maneras de realizar las tareas escolares con mediación de internet,

- c) caracterizar la disponibilidad de equipos y conexiones que han intervenido en el uso de internet para las tareas escolares, así como los espacios y las temporalidades en que se han realizado, de acuerdo a las actividades diarias y a otras tecnologías,
- d) definir el sentido que tienen las maneras de realizar las tareas escolares mediadas por internet desde la posición que ocupan los sujetos como estudiantes.

### *Justificación*

Este trabajo constituye un acercamiento a los jóvenes universitarios y su relación con internet en su actuar y maneras de ser como estudiantes. Tal conocimiento resulta indispensable dada la proclividad que distingue a los jóvenes hacia la tecnología y las implicaciones que esto presenta para los aspectos educativos. Saber quiénes son los universitarios se considera esencial para la construcción de acciones encaminadas a enfrentar y superar los retos actuales, es clave para la planeación de políticas y programas para una modernización de la educación (De Garay, 2001, p. 12); constituye además un área de investigación poco atendida. Como lo reconoce la ANUIES (2001, p. 108):

Los estudiantes de la educación superior no han sido en México objeto prioritario de investigación. Pese a su importancia, a este actor se le conoce mal y poco. Quienes se han acercado a su conocimiento lo han hecho en momentos de alta politización o de conflictos, pero se han perdido de vista las enormes transformaciones ocurridas en ellos en los últimos años.

Trabajos investigativos que la propia ANUIES (2001) encabezó en atención a las exigencias de transformación de la educación superior ante la Sociedad de la Información, definidas en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* (UNESCO, 2008), tuvieron entre sus dimensiones de interés el perfil social y educativo de los padres, condiciones de estudio en lugares de residencia, organización del trabajo en clase, prácticas de estudio regulares, opinión sobre el trabajo de profesores, uso de instalaciones y expectativas de empleo; no obstante, la atención propiamente a la utilización de las TIC no fue otorgada.

Si se considera la trascendencia sin precedentes que internet y las TIC tienen entre los estudiantes universitarios, se hace indispensable integrarlos como dimensión analítica de manera explícita y amplia. Quizá en algunos casos resulte difícil para las IES comprometerse con la atención al contexto social en el que se insertan las TIC, ya que como lo ha señalado Sunkel (2009, p. 30), la expansión de las tecnologías informacionales

constituye una “demanda externa”. Sin embargo, como se reconoce en los documentos *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (OEI-CEPAL, 2009, p. 78) en relación a la región iberoamericana, y en *La educación superior en el S. XXI* (ANUIES, 2001) para México, se trata de un fenómeno con implicaciones trascendentes en el terreno del aprendizaje y la enseñanza, y por lo tanto conlleva la obligación de atenderlo desde el propio ámbito educativo.

La educación *para* las tecnologías, que es el enfoque aquí adoptado en oposición al modelo utilitarista de educación *con* tecnologías, se preocupa y busca la armonización entre la educación y las transformaciones sociales. Sin duda, como parte de una acción prospectiva se requiere de la capacidad crítica y sensible de las autoridades educativas y del personal institucional en general, sobre las demandas de los mercados laborales, las exigencias sociales y los saberes relevantes para un desarrollo pleno de los individuos. Si se parte de la necesidad de una actuación de las instituciones educativas contemporáneamente congruente con sus educandos, es indispensable reconocer que en el presente las prácticas y formas de ser de los jóvenes estudiantes están experimentando importantes y complejas modificaciones a partir de la diseminación social de las tecnologías, que se traducen en problemáticas y sin duda también en oportunidades para la acción educativo-formal.

La situación investigativa sobre internet y estudiantes universitarios, referente tanto al ámbito nacional como internacional, es especialmente incipiente, por lo que señala la necesidad de desarrollar mayores esfuerzos para conocer y comprender la amplia y frecuente utilización de internet en las actividades relacionadas con el aprendizaje en la educación superior. El uso eminente fuera de horarios de clase y de los propios espacios institucionales plantea como exigencia identificar cómo es que la realización de actividades de educación formal con y en internet, se entrelaza con otras actividades, espacios y tiempos. Aunada a esta comprensión de lo concreto, es indispensable conocer la manera en que es valorado el uso y la experiencia por parte de los mismos alumnos-usuarios. Todo esto constituye no sólo la apertura hacia los estudiantes, sino la obligación de las instituciones educativas de aprender de ellos y definir mejor los rumbos de transformación para la sociedad de la información.

La flexibilidad y apertura por parte de las instituciones educativas y el quehacer investigativo para conocer a los alumnos como sujetos sociales es congruente con el imperativo de desarrollar un modelo centrado en los aprendices que se ha venido señalando, como



apunta Díaz Barriga (Díaz-Barriga, 2008), desde hace ya algunas décadas. Este imperativo no puede satisfacerse desde posturas direccioncitas que terminen haciendo improcedentes las estrategias de cambio y transformación educativa. Como advierte Moreno (2008, p. 12), “mucho se habla en los discursos institucionales de *modelos educativos centrados en el estudiante*; sin embargo, no abundan las prácticas donde esto lo apreciemos en la realidad”.

El olvido en que se ha tenido a los jóvenes universitarios se muestra más delicado en estos momentos, en que el actuar diario de los sujetos como estudiantes se ve atravesado por las TIC e internet. Se requiere comprometerse auténticamente con un enfoque “centrado en el alumno”, que cabalmente significa según Moreno (2008), un enfoque “desde el estudiante”; es decir, un funcionamiento institucional que muestre consideración, atención y respeto a los modos, estilos y condiciones de vida de los jóvenes que se busca educar.

El estudio que aquí se presenta busca ser una contribución al conocimiento de los sujetos a quienes se debe el sistema educativo, los estudiantes, centrándose específicamente en su relación con internet. Su interés central resulta compartido con trabajos desarrollados en el ámbito nacional por autores como Adrián De Garay (2001, 2004, 2005, 2006, 2009) y Carlota Guzmán (2004; Guzmán y Saucedo, 2007). Estos investigadores han desarrollado una agenda investigativa en torno a la generación de conocimiento sobre quiénes son estas poblaciones de jóvenes que forman parte de las matrícula universitaria, pero que más allá de clasificaciones académicas son individuos que se desenvuelven en una cotidianeidad compleja y dinámica, con deseos y preocupaciones, con problemáticas e intereses propios.

La definición de transformación y rumbo educativo no puede ser esencialmente un trabajo de orientación, es decir de establecer hacia dónde y a qué nivel; es ante todo una cuestión de saber quiénes son con quiénes habremos de cambiar.

Es necesario [...] rediseñar las interacciones educativas, enfocándose más en los sujetos, sus procesos y sus contextos, y menos en los contenidos en tanto punto de partida. Los contenidos en todo caso serían puntos de llegada, ya que hay que reconstruir procesos, y redes y por tanto nuevas institucionalidades que apoyen ese rediseño de metas, formaciones, saberes y conocimientos que están siendo la nueva sustancia de la educación en el siglo XXI (De Garay, 2006b, p. 10).

El esfuerzo por conocer cuáles son las maneras en que internet es utilizado para satisfacer las necesidades escolares de los universitarios, partiendo desde su contexto cotidiano, demanda una mirada abierta hacia las tecnologías. No es posible circunscribirse a la idea de que las tecnologías como internet son meros instrumentos, de los que se busca obtener

ciertos resultados y que, por lo tanto, es posible someter a prueba la capacidad que con ellos se tiene de mejorar aprendizajes que han sido predeterminados. La presencia de internet desde lo cotidiano exige definir esa naturalidad de uso, que se entiende como puesta en relación

El acercamiento cualitativo que comprende este estudio permite dar voz a los propios sujetos, los jóvenes estudiantes, y avanzar en la comprensión de sus actividades, sus percepciones y maneras de entender lo que realizan; lo que resulta indispensable para toda acción que se encamine a un mejor aprovechamiento de las tecnologías en el ámbito educativo. Se busca asimismo un aporte directo a la institución en la que se aplica el estudio, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, específicamente para el desarrollo de su modelo educativo institucional que formalmente declara buscar implementar a partir de 2006, y en el que asume como compromiso la adaptación de la enseñanza a los sujetos de acuerdo con sus características, condiciones e intereses y con un aprovechamiento óptimo de las TIC que se tienen al alcance.

## 2. Internet, sociedad y educación superior

El presente capítulo busca definir el contexto general de la investigación. Se presenta en un primer momento el marco general referente a lo social y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se ha preferido el término de *sociedad de la información*; sin embargo, se reconocen distintas denominaciones que han tratado de caracterizar las profundas transformaciones sociales contemporáneas. La sociedad de la información, como se expone, es entendida como un proceso y una tendencia más que como un estado alcanzado o predefinido, cuyas fuerzas derivan las diversas áreas: social, económica, política, cultural y tecnológica.

El segundo apartado se enfoca a ésta última fuerza de cambio, reconociendo a internet como paradigmático de los avances en las TIC. Una vez que se sitúa el contexto de transformación social y se definen las características de internet, se presenta una descripción de la situación de la educación superior en México como tercer apartado. Se reconocen esfuerzos modernizadores, pero a la vez se identifica una insuficiente atención a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que la integración tecnológica generalmente represente una tarea pendiente. La parte final del capítulo sitúa el estudio, proporcionando información de la institución donde se aplica, correspondiente al modelo educativo, infraestructura tecnológica, composición estudiantil y participación en la educación superior. Se presenta además el perfil de sus estudiantes y se exponen estadísticas sobre estos y su uso de internet.

### *Sociedad de la información: conceptualización y antecedentes*

Internet y las TIC en general están imbricados con la noción de *sociedad de la información*. Se trata de términos imprecisos, por lo que exigen cierta explicitación y discusión. En un primer momento se muestran diferentes acercamientos a la concepción de la sociedad de la información, en los que destacan las tecnologías de la información y la comunicación independientemente del enfoque, económico, técnico o cultural que siguen éstos para describir las amplias transformaciones en el mundo actual. En seguida la exposición aborda lo que son las tecnologías de la información y la comunicación, centrándose en internet como componente paradigmático de éstas, y que representa el interés de esta investigación.

El concepto de *sociedad de la información* ha ido cobrando mayor familiaridad en los últimos años, convirtiéndose quizá en el término más utilizado para referir, sino a un tipo de sociedad ya presente, sí a una que se configura con fuerza aparentemente imbatible. El desarrollo y expansión del término se liga a otros conceptos o nociones tales como el de *economía del conocimiento*, *sociedad del conocimiento*, *era digital*, *sociedad pos-industrial*, etcétera. Si bien cada uno contiene distintos énfasis, todos representan ideas inacabadas que forman parte de un debate orientado al entendimiento y la explicación del mundo social actual.

En este trabajo se reconoce la utilidad de las denominaciones que buscan describir las tendencias generales de las sociedades, pero se está consciente de que se trata de un encuadre, de una mirada selectiva cuyo propósito no puede ser determinar sino aportar elementos para la reflexión sobre la importancia de los cambios que se han estado produciendo a una velocidad acelerada y a una escala de alcances mundiales. Las predicciones desde cualquier conceptualización no deben entenderse como designios (Mattelart, 2007), refieren a interpretaciones de tendencias, que quedan sujetas a múltiples factores de orden cultural, social, económico, tecnológico y político.

Se ha optado por el concepto de *sociedad de la información* no sólo porque se trata de un término ampliamente utilizado —con menor o mayor cuidado—, sino porque se muestra de entre las distintas denominaciones como el más aceptable y sintético al enfatizar precisamente la información en un todo social, y al recuperar además en este adjetivo un elemento destacado transversalmente en distintas denominaciones que refieren incluso a ya más de cuatro décadas. Además, la *información* misma constituye un tema de amplia discusión y análisis en la teorización actual.

### **Denominaciones y dificultad de la conceptualización de la sociedad**

Definir las sociedades es una tarea comprensiblemente problemática, se trata de un ejercicio intelectual sobre la formulación de teorías de gran alcance que habrá de dejar un sinnúmero de elementos fuera de la argumentación. Las denominaciones generadas en las últimas décadas pueden cuestionarse en particular por su poca atención a los aspectos social y cultural, por su asunción de los individuos y los grupos como sujetos pasivos ante cambios definidos desde esferas externas que les encausan de manera irreversible hacia un futuro presentado en mucho como destino.

En primer lugar se ha considerado pertinente hacer una revisión de las distintas concepciones teóricas sobre cambios sociales que se han venido generando y sobre las que de algún modo se ha ido construyendo el concepto de sociedad de la información. Se reconoce un origen del concepto especialmente desde el ámbito económico y en particular sobre observaciones y análisis del sistema norteamericano que desde finales de los años 60 experimentó una transformación importante y esparció su influencia en amplias áreas a nivel mundial. En una etapa sucesiva se prestó mayor atención a los desarrollos de las tecnologías informacionales, de manera que las teorizaciones vendrían a situarlas en el epicentro de las transformaciones sociales. Al lado de estas maneras de pensar los cambios en las dinámicas sociales centrados en las tecnologías, la visión cultural ha representado un contrapeso importante al entendimiento tecnicista, señalando la importancia del análisis concreto a partir del reconocimiento de la agencia de los individuos.

### **Breve recorrido sobre la formas de pensar la “nueva” sociedad**

#### *La economía como origen*

La discusión sobre la *información* o bien *conocimiento* aparece en la Unión Americana en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y en la década de los 60 se producen las primeras obras analíticas de la productividad económica ligada a las industrias y actividades informacionales. Quizá el primer trabajo de amplia difusión y reconocimiento corresponde a Franz Machlup en 1962, le seguirían otros autores como Peter Ferdinand Drucker (1969), Daniel Bell (1973) y Marc Uri Porat (1977).

La publicación pionera del economista Machlup (1962) contiene un título ilustrativo de una temática que se ha convertido en parte esencial de las discusiones actuales, *The production and distribution of knowledge in the United States*. En esta obra se cuestiona la imperfección del sistema económico norteamericano basado en el monopolio y se identifican algunas prácticas importantes que impedían una competencia libre, tales como el sistema de patentes. Dado que las patentes como invenciones resultantes de la investigación y el desarrollo están ligadas al conocimiento, Machlup incluye en su indagación el sistema educativo norteamericano. El desarrollo de su análisis sobre la producción del conocimiento en la Unión Americana tomó alrededor de 30 años, y consistió en un amplio análisis apoyado en la estadística, donde se miden variables de dimensiones analíticas tales como investigación y desarrollo, medios de comunicación e información (libros, revistas, radio, televisión, etc.), máquinas de la información (procesadores electrónicos, computadoras,

equipos de oficina, etcétera) y servicios informáticos (bibliotecas y centros de información, etcétera).

De acuerdo con el análisis de Machlup, la producción de conocimiento estaba en relación directa con el crecimiento económico y se convertía en un motor cada vez más importante de la economía estadounidense. Asimismo estima la proporción de trabajadores relacionada con la producción del conocimiento y realiza proyecciones sobre una nueva economía norteamericana asociada a la información y el conocimiento. Machlup habla en su obra de la “industria del conocimiento” (*knowledge industry*), y consecuentemente la universidad y la educación misma quedan entendidas como “industrias” o fábricas del conocimiento.

Susan Crawford (1983) señala que la labor intelectual de Machlup inspiró y orientó a su vez otros trabajos, tales como el de Peter Drucker (1969), Daniel Bell (1973) y Marc Porat (publicación conjunta con Michael Rubin, 1977). La década de los 70 representaría así un periodo de amplia actividad intelectual sobre la teorización de una sociedad en surgimiento, teniendo como precursor a Machlup y encontrando como emblema la reunión anual de la American Society for Information Science en su trigésima tercera edición llevada a cabo en Philadelphia en 1970, precisamente bajo la denominación de “The information-conscious society” (cfr. North, 1970). De los seguidores de Machlup citados, Peter Drucker en *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society* (1969), incluye un apartado bajo el título de “La sociedad del conocimiento” (*The knowledge society*). Como Machlup, Drucker es un economista que analiza los cambios y desafíos de una “nueva” sociedad que basa su productividad en el conocimiento y no en su capacidad industrial. En su trabajo dedica una parte importante a la proyección de una nueva organización social centrada en ocupaciones ligadas al conocimiento y la información.

La publicación en 1973 de *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social* (*The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*) de Daniel Bell, constituye otro de los antecedentes de la conceptualización de la sociedad de la información. Este sociólogo norteamericano y analista político se preocupó por los cambios en el mercado laboral norteamericano y en su teoría de la sociedad post-industrial trata sobre el cambio social. De manera expresa se plantea como objetivo delinear las orientaciones macro-estructurales en el ámbito internacional y con encabezamiento de las naciones avanzadas, y toma como modelo analítico a los Estados Unidos. La sociedad

post-industrial como teoría trata de una “prognosis social sobre un cambio en el entramado de la sociedad occidental” (Bell, 1973/1994, p. 24).

Con el concepto de sociedad pos-industrial, Daniel Bell refiere a cambios estructurales de la sociedad a partir de las transformaciones económicas basadas en el conocimiento o información y las tecnologías asociadas. El modelo de Bell se centra en cinco componentes o ámbitos en los que se generan cambios radicales: en el ámbito económico, el sistema deja de basarse en productos y mercancías para fundamentarse en la provisión de servicios. En el ámbito ocupacional, las actividades profesionales y técnicas toman un papel preponderante. La esfera del conocimiento teórico y científico se convierte en la fuente de innovación y formulación política de la sociedad. La orientación futura de las sociedades se dará en torno al control y desarrollo tecnológico. La toma de decisiones equivaldrá a una “tecnología intelectual”, donde la generación y manejo de la información serán clave para definir las acciones tanto de organismos públicos como privados. Las sociedades en configuración, fundamentadas en el conocimiento y la información, resultan afectadas en todas sus áreas, sea la económica, política, social o cultural. Esta visión se centra en los cambios económicos a partir de la información y las tecnologías como nuevo eje y motor. Para Bell no se trata de una continuidad, sino de una ruptura con un sistema previo.

Un precursor más y seguidor también de Fritz Machlup es Marc Uri Porat con su obra *Information Economy* (trabajo de tesis que aparece publicado en 1977 en coautoría con M. Rubin). En la concepción de Porat, la economía de la información se genera a partir de que los empleos y ocupaciones relacionados con la información y el conocimiento prevalecen ante los de otro tipo. El autor ubica su análisis estadístico y macroeconómico de la Unión Americana a finales de la década de los 60. Si Machlup se había circunscrito a la medición del conocimiento, Porat maneja un concepto más amplio de la información, de manera que la medición de la productividad económica incluye agentes y profesiones relacionadas no sólo con la generación del conocimiento, sino todos aquellos encargados del manejo y procesamiento de la información (por ejemplo bibliotecarios y archivistas).

Como resume Crawford (1983) para estos autores, Machlup, Drucker, Bell y Porat, la nueva era consiste en una transición hacia una economía de servicios basada en la información. Sus análisis logran identificar aspectos importantes de una transformación de la economía norteamericana a partir de la generación, manejo y diseminación de la información y con sustento en el desarrollo tecnológico, sus estudios constituyen el origen de un debate sobre un nuevo funcionamiento social con alcances mundiales.

### *La tecnología como fundamento para la reflexión teórica sobre los cambios sociales*

Las teorizaciones fundadoras sobre un cambio en la sociedad han surgido prominentemente desde el ámbito económico, y de manera más o menos directa planteaban a las tecnologías de la información como posibilitadoras del crecimiento económico. En una etapa posterior se sumaron otras propuestas que entendieron a la propia tecnología como epicentro de la dinámica social y por lo tanto como el fundamento de la reflexión teórica. Dentro de éstas se puede destacar las correspondientes a Alvin Toffler y a Nicholas Negroponte.

Alvin Toffler, en 1980 publicó su obra *La tercera ola (The third wave)* en la que señala tres estadios en la historia de la civilización ligados al desarrollo tecnológico. Se trata de un patrón evolutivo, entendido como un continuo orientado hacia el progreso de las sociedades, cada ola sucede a la otra y, así como produce una nueva es también resultado de otra. La primera ola fue marcada por el desarrollo de la agricultura y abarca según el autor hasta el siglo XVIII. La sucesiva ola corresponde al origen y desarrollo de la sociedad industrial. La tercera ola corresponde a la *era de la información, del conocimiento o digital* (el autor alude a varios términos previamente utilizados sin mayor distinción entre ellos).

Si la revolución industrial se basaba en la fuerza o músculo, la era digital tendría su fundamento en la mente. Parte importante de la descripción de este tercer estadio corresponde a una visión futurista relacionada con el orden económico, político y social y cuyo eje orientador sería la tecnología informacional. Las tecnologías de la información que caracterizan a la tercera ola se asocian a una serie de aplicaciones que van desde la genética hasta la mercadotecnia. La capacidad central que tienen tales tecnologías ya no tiene que ver con la expansión de la fuerza física, sino con la expansión de los sentidos. Las posibilidades de la percepción se amplían de manera exponencial, pero la información que se “capta” se hace a través de “unidades externas” a los sentidos humanos, de manera que con los nuevos aparatos la humanidad tiene posibilidades sin precedentes de registrarse, analizarse, recrearse y proyectarse a sí misma.

En sintonía con la forma de entender los cambios actuales a partir de lo tecnológico se encuentra también Nicholas Negroponte con su *Being Digital (Ser digital)* (1995), donde se sugiere la idea de una sociedad que se encamina inexorablemente a la digitalización. Con clara relación a las interpretaciones en el ámbito económico, *Ser digital* trata de los cambios que se están generando derivados de una sociedad que pasa del átomo (homóloga a la idea de una era industrial basada en los bienes materiales, tangibles) a una que funciona a



través de bits (la inmaterialidad de la información y los servicios a través de las nuevas tecnologías).

La narrativa de Negroponte, resulta similar a la de Toffler, y consiste en una futurología positiva e incluso utópica con consideraciones especiales a la esfera económica a partir de lo técnico, pero que desatiende las cuestiones sociales y políticas. Negroponte plantea asimismo una inminencia de la era digital, para la que hay que acelerar la transformación propia como individuos y organizaciones a fin de poder “funcionar” en una era *posinformacional*. Para Negroponte, la era de la información es la transición cargada de elementos reminiscentes de la sociedad industrial, en la que el concepto de “masa” tiene aún sentido. Según Negroponte, la sociedad está entrando ya a una etapa posinformacional, con la que refiere a las formas de vida creadas y recreadas de manera compleja y personalizada a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, que pueden funcionar y adecuarse a las necesidades individuales.

Desde el énfasis tecnológico, la definición de la sociedad de la información hace referencia especialmente al sorprendente desarrollo e innovación de las tecnologías de la información y la comunicación con la capacidad de almacenamiento, transmisión y procesamiento a velocidades y capacidades nunca antes vistas, y que impulsan la eficiencia y eficacia de distintas actividades a través de un complejo entramado de dimensiones mundiales.

### **Sociedad de la información desde una postura comprensiva**

A partir de los últimos años, Manuel Castells se ha distinguido como uno de los principales teóricos de la actualidad mundial. Desde finales de la década de los noventa se le reconoce como uno de los participantes principales en la legitimación de los denominados “estudios de la sociedad de la información” (Pintér, 2008, p. 25). Su obra comprende un amplio proyecto que busca atender desde los distintos ámbitos, económico, político, social y cultural los cambios trascendentales en las sociedades actuales. La obra seminal de Castells refiere a tres volúmenes bajo el título de *La era de la Información* (1996/2004), en donde el autor afirma que la sociedad de la información constituye el nuevo modo de existencia humana, basado en un sistema de redes que permiten la producción, almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información. Defiende la cuestión de que los cambios observados de manera cuantitativa (disponibilidad de equipos de cómputo, medios de entretenimiento e información) llevan a transformaciones cualitativas trascendentales.

Para Castells, no hay novedad ni cambio *per se* en la proliferación de nuevos artefactos o bienes, ni en las formas operativo/administrativas que se generen a partir de ellos—esto refiere en todo caso a un sistema capitalista y neoliberal tradicional, que encuentra nuevas vías de expansión. Sólo se puede hablar de una nueva era a partir de que la regeneración de los procesos tradicionales sea capaz de crear una lógica distinta y distintiva de las relaciones entre los individuos y las agrupaciones. Según Castells (1996/2004), el cambio fundamental que da paso a la sociedad de la información consiste en una reestructuración social que se base en la tecnología de la información y la comunicación. Esta tecnología provee la base de la transformación general que se asocia a una economía de carácter global, con un nuevo principio organizativo correspondiente a la metáfora de la red, de manera que la capacidad de desarrollo y posibilidad de aprovechamiento de las oportunidades en los distintos ámbitos quedan sujetas a la pertenencia y la efectividad de los vínculos.

El cambio que se observa no es sólo positivo, trae adjuntas consecuencias indeseables como el incremento de la inseguridad social, la desigualdad, la acentuación de la competencia, de la capacidad innovativa y la pérdida de la privacidad; todo ello en un contexto de movimiento continuo e incertidumbre. Se trata de una época de tensiones ante nuevas formas de organización laboral y ocupacional, y cambios en el valor que se les asigna. Las actividades que se realizan en distintos niveles redefinen el tiempo y el espacio, mezclándose lo material y lo digital o virtual. Estos mecanismos o tendencias generales de la sociedad informacional global eventualmente repercuten en cada uno de los sujetos sociales; sin embargo, la maneras particulares de participación y construcción de este nuevo modo no es homogénea, e incluso no todos se convierten en miembros de una red basada en las TIC.

En la medida en que lo nuevo nace de lo viejo y teniendo en cuenta la diversidad cultural, histórica e institucional de la experiencia humana, la sociedad emergente adopta formas y procesos específicos según la matriz social de donde depende (Castells y Tubella, 2008, p. 14).

Desde la formulación comprensiva de Castells, la sociedad de la información refiere a una transformación a nivel mundial que presenta manifestaciones concretas y diferenciadas a partir de la diversidad cultural, la historia y la relación con las instituciones. No obstante esta especificidad, se presenta un núcleo común—que permite hablar precisamente de la era de la información en un ámbito mundial con cuatro aspectos fundamentales (Castells,

1996, Castells y Tubella, 2008): la revolución de las TIC, el modelo de organización en red como forma predominante de la actividad humana, la generación de conocimiento y el procesamiento de la información como fuentes decisivas de poder, riqueza y significación cultural, y la interdependencia global de las sociedades.

Las tecnologías y la información han sido elementos transversales en las formas de pensar la sociedad a partir de la segunda mitad del siglo XX, con ellos TIC y *sociedad de la información* representan fenómenos estrechamente relacionados. La sociedad de la información incluye así una *revolución tecno-científica* (Echeverría, 2008). El reconocimiento de cambios trascendentes por los que atraviesan las sociedades actuales, a los que se hace referencia especialmente bajo la denominación de sociedad de la información, se evidencia en la Cumbre Mundial convocada en 2001 por la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU) y por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). La *Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información (CMSI)* se realizó en dos fases: por primera vez en diciembre de 2003, en Ginebra, y la segunda ocasión, en noviembre de 2005, en Túnez.

De acuerdo con lo expresado en la CMSI, la sociedad de la información es un movimiento presente y a la vez un proyecto que queda ligado a las tecnologías informacionales:

Las TIC están haciendo posible que una población más numerosa que en cualquier otro momento del pasado participe en la ampliación y el intercambio de las bases del conocimiento humano, y contribuyen a su crecimiento en todos los ámbitos de la actividad humana así como a su aplicación a la educación, la salud y la ciencia. Las TIC poseen enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad, favorecer la alfabetización y la educación primaria universal así como para facilitar el proceso mismo de aprendizaje, que sentará de esa forma las bases para la creación de una Sociedad de la Información totalmente integradora y orientada al desarrollo y de una economía del conocimiento que respete la diversidad cultural y lingüística (UNESCO-UIT, 2006, p. 2).

En aras de una mejor comprensión se hace necesario profundizar en el tema de las TIC para luego centrarse en internet, que es el elemento por excelencia de éstas y constituye el objeto central del presente estudio.

## *Internet y Tecnologías de la información y la comunicación*

El funcionamiento de las TIC se basa en la codificación, transmisión, almacenamiento y tratamiento de la información mediante signos numéricos binarios. TIC refieren a una diversidad de aparatos y aplicaciones en diversas áreas, tales como la inteligencia artificial, la biotecnología o la nanotecnología; sin embargo, como lo señala Torres (2005), las más representativas son las tecnologías de cómputo e informática.

Esta tipología emblemática representa un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Son tecnologías que atañen a los sistemas informáticos (incluyendo multimedia y telemática), medios de comunicación digital (como telefonía móvil, radio y televisión digital y equipos de cómputo), además de programas, aplicaciones y soportes diversos. Las TIC representan un parteaguas en el desarrollo científico-tecnológico dadas sus capacidades, de entre la que destacan las siguientes (Majó y Marqués, 2002, pp. 35-37):

- acceso rápido y relativamente fácil a información de distintos formatos (textual, icónico y sonoro),
- procesamiento de datos e información. Los sistemas informáticos, integrados por ordenadores, periféricos y programas, permiten realizar cualquier tipo de proceso de datos de manera rápida y fiable,
- canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, para difundir información y contactar con cualquier persona o institución del mundo a través de la edición y difusión de información en distintos formatos,
- automatización de tareas, mediante la programación de las actividades que realizan los ordenadores (constituye la clave de funcionamiento y mejora de todas las TIC),
- interactividad: los ordenadores posibilitan el “diálogo” con programas de gestión, materiales informativos, multimedia sistemas expertos específicos, etcétera,
- almacenamiento de grandes cantidades de información en soportes cada vez más pequeños,
- homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información: textual sonora, icónica y audiovisual.

Las TIC refieren a un conjunto de avances en innovaciones expresados en aparatos, aplicaciones, soportes y redes telemáticas con capacidades inusitadas que se conjugan con un escenario político, económico y social, de manera sinérgica dan paso a un nuevo estadio de las civilización humana denominada como sociedad de la información.

No es la tecnología la fuente del cambio en curso. Pero sin las tecnologías de comunicación basada en la microelectrónica, la informática y la digitalización de la información no existiría la sociedad en la que vivimos. Sociedad red y nuevas tecnologías de información y comunicación son dos vertientes de la misma forma social característica de nuestra época, una época que se conoce generalmente, en un término más evocador que analítico, como la era de la información (Castells y Tubella, 2008, p. 13).

Las TIC sin ser la causa, sí refieren a elementos indispensables de una nueva era y por ello comprender los cambios de las sociedades actuales exige conocer en qué consisten estas tecnologías, y dando especial atención a aquellas expresiones que inciden de forma especialmente notable en la transformación de los individuos.

### **Internet**

Internet corresponde a la expresión paradigmática de las TIC, y resulta frecuente encontrar valoraciones excelsas en su alusión. Para Manuel Castells (Castells y Tubella, 2008) representa un “vector fundamental” de los cambios organizativos, sociales y culturales, y compara su papel en la sociedad de la información con la función del motor eléctrico en la expansión de la sociedad industrial. Joan Majó y Pere Marqués (2002) lo definen como “último elemento más revolucionario de las TIC” y exponen comparativamente que,

de los grandes inventos y descubrimientos de las últimas décadas (y sin ignorar el impacto con el que antes de una década nos sacudiría la ingeniería genética), ni la radiotelevisión, ni la energía nuclear, ni la conquista del espacio, ni los ordenadores... quizás ninguno ha ejercido un papel tan decisivo en la evolución (y a veces revolución) de nuestra sociedad como internet (Majó y Marqués, 2002, p. 52).

Para ir más allá del reconocimiento y las valoraciones de internet, es necesaria una reflexión sobre los elementos básicos del concepto, así como realizar un repaso de su origen y evolución general. Internet es la abreviación de “interconnection of computer networks”, ha sido definida como una red de redes que se teje continuamente alrededor del mundo. Representa un concepto muy amplio ya que refiere a la infraestructura que permite enlaces a los contenidos transferibles (de manera abierta o restringida), creados explícitamente o no para su acceso, y a las posibilidades de intercomunicación. Abarca una gran cantidad y diversidad de equipos de uso personal y organizacional utilizados en la vida diaria, en las

actividades de instituciones y organismos del sector público y privado, que se enlazan y conforman una especie de superautopistas informacionales.

### *Composición básica de internet*

Los contenidos de internet corresponden a la World Wide Web (también denominada en forma simple como la Web, o por su acrónimo *www*), información disponible a través de servidores. Estos contenidos pueden ser más o menos estables y creados explícitamente para su acceso desde la red; pueden tratarse también de contenidos que se crean y recrean a partir del establecimiento de la conexión (tales como la mensajería instantánea o los mundos virtuales), o todos aquéllos que sin ser creados para mostrarse en un sitio, pueden ser accedidos desde equipos remotos. La cantidad de información en internet son inmensas y en constante aumento, de hecho Eric Schmit, director general del más potente buscador, Google, declaró hace algunos años (octubre 8 de 2005, párr. 16) que la indexación de su compañía cubre alrededor de .004% del total que se estima comprende la Red.

Lo anterior se explica porque internet es en realidad una compleja conjunción multicapa. Una parte es identificable y accesible de manera gratuita o por pago, y resulta navegable por un usuario común en la medida en que ha sido detectada y categorizada por los buscadores comerciales. Se trata de la “web superficial” que Google alcanza a identificar en 25% aproximadamente. El resto es de uso restringido a ciertas personas u organismos— aunque algunas veces se acceda de manera no-autorizada—, quienes manejen las direcciones exactas y los códigos de acceso, y se trata de la “web profunda”, “web escondida” (Bergman, 2000) o “web invisible” (Sherman y Price, 2001). La identificación de la cualidad “multicapa” de internet es básica; no obstante, si se posee el interés en este medio como fenómeno global que ha venido a transformar las maneras de hacer de grandes cantidades de individuos, toca atender especialmente a la web superficial.

La web e internet en general corresponden a una evolución constante marcada por la complejidad y la incertidumbre. La revisión general de su historia breve pero marcada por innovaciones clave, facilita una mejor posición para entender su situación actual. Lo que se presenta a continuación corresponde especialmente a la internet superficial, conocida y utilizada por la gran mayoría. En el recuento que se presenta en seguida se definen tres periodos: el relativo a los aspectos originarios, la fase de internet marcada por la web orientada a los usuarios y, la fase inversa, la internet marcada por la web que se conforma a partir de quienes la utilizan.

### *Internet: cambio constante*

La historia de internet se escribe continuamente y ha constituido tema de destacadas realizaciones televisivas en cooperación con prestigiosas universidades. La síntesis que en seguida se presenta ha sido obtenida de la revisión de tres producciones, dos series — *The virtual revolution* (Barners, 2005), emitida por BBC-Two y realizada en colaboración con la Open University, y *Download: The true history of internet* (Jones, 2008), transmitida por Discovery Channel y con la participación de la Oxford Scientific Films—, y el programa *Inside the mind of Google* (Downs, 2009), transmitido por la MSNBC.

En una referencia global, internet tiene su origen en el conocido proyecto ARPANET en 1957. Tuvo que pasar más de una década para que se instalara el primer IMP (interface message processor) en la Universidad de California (1969) y los laboratorios Bell desarrollaran el sistema de tiempo compartido UNIX (1969). La primera instalación en red se organiza hasta 1970 con Mark I, seguido por ALOHA y un protocolo rudimentario denominado NCP. El primer e-mail apareció hasta 1971 y a partir de 1974 se estableció el protocolo TCP/IP, evitando los congestionamientos en la línea de conexión. Las primeras listas de correo se generaron a mediados de los 70 y hacia finales de esta década se logra el primer Gateway USENET-ARPANET en la Universidad de California en Berkeley. En la década de los 80 aparecen pequeñas redes de trabajo con grupos de científicos en distintas partes del mundo, con alrededor de diez mil computadoras.

No obstante la serie de esfuerzos diseminados y entusiastas que habían venido en ascenso por más de tres décadas, la información era en gran parte sólo intercambiable entre reducidas comunidades de expertos científicos y académicos, que se localizaban en distintos países avanzados. Aún entrada la última década del siglo XX internet tenía poco que ver con la red de redes que hoy se conoce, manteniéndose más bien como un experimento ajeno e indistinto para la gran mayoría de las personas. El surgimiento de internet propiamente se define a partir de los primeros años de la década de los 90 con la creación de la *www*, que lograba configurar una red a nivel mundial en el sentido estricto y su impulso lo cobraría a través del desarrollo de dos tecnologías clave: los navegadores, encabezados por *Netscape*, equivalentes a puertas de acceso a la web para prácticamente cualquier individuo y, la aparición del motor de búsqueda Google, que haría posible localizar información relevante para el usuario de una manera rápida y simple, transformando una web ya abundante y desordenada en una enorme biblioteca digital al alcance de teóricamente cualquiera.

La web tiene sus antecedentes en marzo de 1989 en Suiza, cuando el físico británico Tim Berners Lee propuso al CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) la tecnología *HyperText* (idea que se reconoce original de Ted Nelson, divulgada en los años 50). A partir del sistema de hipertexto se hacía posible definir un link o enlace en cualquier parte de un documento, incluso fuera de él y, además era posible que en éste mismo se incluyeran texto, audio imagen y vídeo. Hacia finales de los noventa, Berners Lee y Robert Cailliau, miembro del CERN, establecieron el término específico de World Wide Web en la presentación del sistema prototipo que permitía buscar al interior de los documentos electrónicos, editarlos y definir nuevos links, así como transferir archivos a través del protocolo de hipertexto (HTTP, HyperText Protocol) entre servidores y navegadores de características y lenguajes distintos. El hipertexto permitía a una persona acceder a los documentos electrónicos a través de una red de nodos que se recorrían a voluntad. Distintos usuarios en diferentes puntos geográficos podían ahora compartir información a través de diversos software y equipos. En un sentido estricto, la telaraña mundial estaba funcionando.

Se sumaría el atractivo y la facilidad de uso a la *www* por medio del lanzamiento comercial de *Netscape Navigator* en 1994, por la Mosaic Communications Corporation (establecida en Silicon Valley). Este novedoso navegador era el producto del apoyo financiero de Jim Clark al desarrollador Marc Andressen y su *Mosaic*, versión previa que había desarrollado como estudiante de Ciencias de la Computación en la Universidad de Illinois. Netscape sacaba de la monotonía tipográfica y la inaccesibilidad a los distintos sitios y servidores que conformaban la red, y haría de internet un foco de atracción para una gran cantidad de personas comunes. Para 1995 Mosaic Communication Corporation había logrado convertir internet en un fenómeno de gran escala, que suscitaba comparaciones con inventos como la televisión y la imprenta. Vendrían otros desarrollos en imitación a Netscape, desatando la denominada “guerra de los navegadores”. En especial aparecería *Internet Explorer* de Microsoft, aplicación que terminaría eliminando al navegador pionero hacia los últimos años de la década.

En estos mismos años de finales de la década de los 90 del pasado siglo, la información que poseía la web era considerablemente amplia y crecía a un ritmo acelerado, resultando cada vez más difícil su localización por los usuarios, un gran público no especializado. Los buscadores desarrollados presentaban ineficiencias; incluso los más populares como AltaVista y Yahoo no estaban exentos de producir resultados incoherentes y con un visible



retraso. En Yahoo se llegó incluso a contratar bibliotecarios para organizar catálogos que luego eran accedidos por los usuarios.

En 1998 empezaría a solucionar esta situación el nuevo motor Google, desarrollado por los estudiantes de doctorado de la Universidad de Stanford, Larry Page y Sergei Brin. La eficiencia de Google le hizo en poco tiempo el buscador por excelencia alrededor del mundo: de 10,000 búsquedas en 1998 a más de 200 millones en 2003, y en 2011 reportó un total de 1000,000,000 de usuarios. Desde 2004 Google entró en la bolsa de valores de Nueva York, el mismo año en que Microsoft lanzara su propio navegador, *Internet Explorer*. Desde ese momento, y habiendo develado un gran potencial de comercialización, numerosas compañías aparte de Microsoft empezarían también a esforzarse por mejorar o incursionar por primera vez en el área de los buscadores, haciendo de los motores de búsqueda un campo de marcada competencia y obligadas transformaciones constantes.

A partir de 2004, Google y sus seguidores entablarían una lucha constante por ganar la mayor cantidad de usuarios posibles. El mecanismo básico consistiría en atraer y cautivar a través de búsquedas personalizadas y la diversificación de servicios, y su operatividad quedaría determinada por el registro y mantenimiento de sesión activa en una cuenta “e-mail”. Este mecanismo formaba parte de una gran lógica centrada en la actividad de los usuarios que se expandiría de manera explosiva a partir del segundo lustro del siglo XXI.

Los desarrollos relacionados con la conformación de “redes sociales” promovieron en un grado inusitado la participación de los usuarios, con ello internet, después de un poco más de diez años, experimentaría una fuerza de inversión a la primera etapa. Durante los 90, la web respondió en gran parte a un modelo de megaplataforma de contenidos, más o menos estables, a los que accedía una enorme cantidad de usuarios que buscaban satisfacer necesidades particulares. Durante esta primera fase, las interacciones entre usuarios a través de mensajería sincrónica y asincrónica se mantenían estrictamente por fuera de la web.

A la segunda fase de desarrollo de internet conocida como Web 2.0, que surge entrado el siglo XXI, corresponden nuevas aplicaciones sin ningún costo que permitían a quien lo deseara crear su propio sitio en la red, el cual representaría el nodo para la construcción de sus “redes sociales”. A manera de cascada, como si se tratase de moda, aparecieron sitios como MySpace, Hi5 (ambos en 2003), Facebook (en 2005) y Twitter (en 2009) que en sucesión han alcanzado una gran popularidad al albergar cuentas de millones de suscriptores en todo el mundo. Entre estos sitios de comunidades de intercambio cabe

considerar a YouTube (surgido en 2005). En realidad no se trató de novedades; estas aplicaciones de “redes sociales” retomaban estructuras de funcionamiento implementadas años atrás en sitios —ya desaparecidos— tales como Geocities, Napster y Kazaa. Aunque más sofisticados, lo estrictamente novedoso que han presentado sitios como MySpace, Facebook, Twitter y YouTube es ante todo la respuesta del público-usuario.

A partir de la Web 2.0, la gran mayoría de los sitios en la web permiten ser compartidos entre amigos, categorizadas y ranqueadas, así también los servicios de localización de información o mensajería buscan imitar el modelo de “redes sociales”. Su influencia es tal que pareciera que todo en la web quiere adherirse a cada usuario y transitar por los vínculos que éste genera. Los buscadores son un ejemplo claro de lo anterior, resultando ahora inadecuado concebirlos estrictamente como motores de búsqueda. Tomando el caso de Google, se incluyen diversos localizadores especializados, de imágenes, vídeos, libros, materiales escolares o blogs; se ofrece también una amplia gama de servicios como búsqueda y navegación en partes de libros que han sido digitalizados y que se ajustan a los límites del *copyright*, se puede además realizar exploraciones geográficas desde satélite para observar tanto zonas pobladas como naturales alrededor del mundo.

Google es además un distribuidor de software gratuito, no sólo para navegación, sino también de una gama de aplicaciones para trabajo de oficina. El sitio de correo electrónico va más allá de un servicio de mensajería, no sólo combina el intercambio de mensajes en forma sincrónica y asincrónica, sino que también pone a disposición la creación de archiveros y bibliotecas digitales personales; es también un sitio que permite alojar comunidades virtuales. Esta serie de servicios constituyen en realidad una tendencia general acentuada en los años recientes. En esta etapa distintas empresas, entre ellas Google y Microsoft, buscan ofrecer a los usuarios una experiencia personalizada y multifuncional.

El periodo comprendido entre la aparición de Napster (1994) hasta antes de la aparición de MySpace (en 2003), es ahora identificada como Web 1.0, con lo que se hace referencia a la internet marcada por la definición de contenidos *para* los usuarios. La internet de la Web 2.0, o de las “redes sociales”, corresponde a la internet cuyos contenidos provienen de sus usuarios, en parte importante la web se construye desde ellos. La Web 2.0 tiene escasos años y quizá el frenesí que hubo despertado en sus inicios se esté ya asentando.

Es imposible definir las tendencias que seguirá la evolución de internet incluso a corto plazo; aunque se habla, al menos en la misma internet, del umbral de una tercera fase, la Web 3.0

que incluye la Web Semántica. La Web 3.0 agruparía a una gran diversidad de artefactos “inteligentes” (desde simples envases de productos consumibles, refrigeradores, lavadoras, autos y por supuesto tecnología de comunicación móvil), que habrán de ser capaces de intercambiar información para adelantarse a diversos tipos de necesidades de los individuos, desde información y entretenimiento hasta de abastecimiento de comestibles. De lado a cualquier intento proyectivo, y una vez que se ha reconocido de manera general la trayectoria de internet, resulta pertinente tomar en cuenta las cifras actuales relativas al uso de esta tecnología.

### *Internet en números*

De acuerdo a los datos más recientes publicados por Miniwatts Marketing Group (Internet World Stats, diciembre 2011), en 2011 internet ha logrado una penetración mundial de 32.7% (equivalente a 2,267,233,742 de una población total mundial estimada en 6,930,055,154 habitantes en el mundo). De esta manera, tres de cada diez habitantes del planeta son usuarios de internet. Las regiones más participativas por proporción de usuarios nacionales corresponde a Norte América con 78.6%, Oceanía/Australia con 67.5.3% y Europa con 61.3.4%. En el resto de las regiones el número de usuarios al interior de cada país es inferior a 50%. Latinoamérica se encuentra en el cuarto lugar con 39.5.5%, le siguen en proporción descendente Medio Oriente con 35.6.8%, Asia con 26.2% y en el extremo inferior África, con 13.5%.

A partir de los datos relativos a 2000 y 2011, se identifica a Latinoamérica como una región en la que internet se expande de manera sobresaliente. Mientras que la media mundial de crecimiento de usuarios de internet ha sido de 528.1%, para América Latina específicamente corresponde a 1,024.9%. En otros términos, a nivel mundial en los últimos diez años el número de usuarios se ha quintuplicado; pero si se considera sólo el caso de la región latinoamericana estos se han multiplicado diez veces.

La penetración de internet en México, según datos de diciembre de 2011, está por arriba del promedio mundial: 36.9% contra 32.7%, en el mismo orden. Y al interior de la región latinoamericana ocupa el lugar 11 de 20. Los países latinoamericanos con una proporción superior a 50% de usuarios son Colombia, Uruguay, Chile y Argentina (con 55.9%, 56.1%, 59.2 y 67%, respectivamente). Los países de esta región con menor número de usuarios son Nicaragua y Honduras con menos de 15% de penetración.

El estudio de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2010), *Hábitos de los usuarios de internet en México*, señala que los internautas en México según género, corresponden en 55% a hombres y en 45% a mujeres. Tres de cada diez hogares mexicanos cuenta con servicio de internet, y son estos lugares desde donde se conectan los usuarios preferentemente. Se observa una asociación positiva entre utilización de internet y el nivel socioeconómico: cuatro de cada diez cibernautas en los niveles más altos (ABC+) contra uno de cada diez en los más bajos (D/E). En relación inversa, entre más joven sea el grupo de edad, mayor proporción de usuarios se presenta. La mayoría de la población de hasta 24 años utiliza internet: seis de cada diez con edades entre 20 y 24 años, y siete de cada diez de quienes tienen entre 12 y 19. Respecto a lo más utilizado de internet se destaca en primer lugar la mensajería asincrónica, le siguen la descarga de música, la visualización y descarga de vídeos y fotos, y en cuarto lugar tanto el acceso a información noticiosa.

La expansión de internet en México y el resto del mundo, así como las características presentadas que hacen de este recurso un fenómeno en constante evolución, se asocia al cambio profundo en las sociedades, afectando cada una de las esferas que las componen (económica, política, empresarial, etcétera) y orientándolas—como exigencia y como oportunidad—hacia un nuevo estadio proyectado como *sociedad de la información*. Para el presente trabajo corresponde centrarse en internet, entendido como elemento eje de las TIC, y su incidencia en la educación superior.

### *Internet-Tic y educación superior*

En destacados documentos respectivos a acuerdos entre múltiples autoridades educativas a nivel nacional e internacional, se reconoce a internet y las TIC como elementos indispensables para la acción educativa del siglo XXI (véase ANUIES, 2001; UNESCO, 1998, 2003, 2005; OEI-CEPAL, 2009, 2010). En la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, en el artículo 12 sobre “el potencial y los desafíos de las nuevas tecnologías” (UNESCO, 1998, pp. 265-266), se comprende a las TIC como transformadores de las maneras de elaborar, adquirir y transmitir conocimientos, posibilitadores de la renovación de los contenidos, los cursos y los métodos pedagógicos y de la ampliación de la oferta de la educación superior. En este documento se encomienda a las IES el liderazgo en el aprovechamiento de las tecnologías en la mejora educativa:

Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación (Unesco, 1998, p. 265).

En un marco de reflexión más amplio correspondiente a la segunda *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, llevada a cabo en Túnez en 2005, se identifican a las TIC con “enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad” a través del favorecimiento de la alfabetización y los procesos mismos de aprendizaje (ONU-UIT, 2005, p. 11). Se asume que la manera en que internet y las TIC habrán de participar comprende aspectos que rebasan el desarrollo de competencias digitales específicas, refiriendo más bien a medios con una presencia “transversal” en los procesos de enseñanza y aprendizaje (OEI-CEPAL, 2010, p. 115).

Tal es la fuerza de cambio de las TIC, que su aprovechamiento sugiere la transformación de las IES en las áreas administrativa, organizacional y pedagógica. En los aspectos administrativos y organizacionales, las tecnologías han sido protagonistas de importantes cambios y mejoras en la provisión de servicios, especialmente en la eficientación de procesos y trámites. En aspectos más cercanos a la enseñanza y el aprendizaje sobresale la inversión en servicios bibliotecarios en línea, así como la disposición de bases de datos digitales, en los que no sólo académicos si no también alumnos pueden acceder a productos informacionales diversos, tales como artículos de investigación y libros electrónicos (véase Duart, Gil, Pujol, y Castaño, 2008; Brisaboa y Fernández, 2004).

Al lado de estos importantes avances, el ámbito pedagógico se manifiesta como uno de los retos más complejos. Desde luego se está buscando el aprovechamiento de las TIC, en especial de internet para generar alternativas de educación al modelo presencial (Dettmer, 2010). Un claro ejemplo de esto es la red de universidades públicas denominada Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESaD), que agrupa alrededor de 43 IES, distribuidas en todas las entidades federativas mexicanas, y que en nivel licenciatura ofrecen más de 40 programas en distintas áreas del conocimiento científico. En este ejemplo, los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido trasladados completamente al ámbito virtual.

La mediación tecnológica en la enseñanza y aprendizaje se puede producir en distintos grados—ya sea como parte de un modelo presencial, mixto o totalmente virtual—; no obstante, la intensidad de la intervención de TIC no es en sí lo fundamental. En el área

pedagógica el cambio esencial para el aprovechamiento de las TIC exige la superación de obstáculos persistentes relativos a la prevalencia de prácticas transmisionistas que privilegian la enseñanza sobre el aprendizaje, centrados en la cátedra, con priorización de lo memorístico y la reproducción de saberes (ANUIES, 2001; Covi, 2003; Covi, 2008; Echeverría, 2008; Mc-Anally, Salas, Navarro y Rodríguez, 2006; Montes y Ochoa, 2006). Sin duda esto refiere a un problema anterior al desarrollo de las TIC, pero la inversión en infraestructura TIC no significa *per se* mejores aprendizajes.

Las TIC como parte de una transformación hacia la sociedad de la información plantean la reforma del sistema educativo teniendo como núcleo la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ANUIES, 2001; ANUIES-UPN, 2004). Una integración tecnológica sólo puede ser producto de la acción conjunta entre los distintos niveles educativos, una implementación desde el aula hasta lo relativo a la definición de políticas institucionales y del mismo sistema educativo. No es aceptable por tanto, que las TIC representen básicamente elementos que, a través de inversiones considerables, se suman a la infraestructura de las IES. Aun cuando sirvan como herramientas de agilización de trámites administrativos y escolares, de ampliación del acceso y disponibilidad de materiales de biblioteca, e incluso sirvan como apoyo a sesiones de clase que en realidad no logran desmarcarse de formas tradicionalistas, basadas en la exposición del profesor, con escasa actividad colaborativa e interactiva (véase CEPAL-UNESCO, 2005).

### **La política modernizadora de las IES y la incipiente integración tecnológica**

En las IES mexicanas, internet no ha logrado ocupar un lugar central en los diseños curriculares y programáticos, así como tampoco en los métodos y técnicas didácticos; resultando su papel más bien de complementariedad. Las acciones más sobresalientes refieren a la mejora de equipamiento, sobre todo con la provisión de la señal y dispositivos de cómputo en laboratorios; las condiciones físicas del aula comúnmente se mantienen incompatibles con el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por este recurso.

En muchas instituciones se continúa privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje con métodos tradicionales centrados en la cátedra que privilegian lo memorístico y la reproducción de saberes, sobre el descubrimiento. La educación sigue siendo excesivamente teórica, en tanto en los trabajos prácticos predomina el carácter ilustrativo, más que la experimentación o el contacto directo con los problemas concretos. Es insuficiente todavía la utilización de herramientas didácticas modernas basadas en las tecnologías de la comunicación y la información a disposición de las IES (ANUIES, 2001, p. 111).

La integración tecnológica a los procesos de enseñanza y aprendizaje refiere a una tarea compleja, en la que resulta indispensable la voluntad y acción de las autoridades educativas que permita a la vez una amplia participación de los agentes centrales, profesores y alumnos. Se reconoce que el sistema de educación superior en México ha venido realizando acciones destacadas, en especial a partir de la década de los 90, como parte de una política modernizadora (*cf.* Didou, 2009). Esta estrategia nacional que encabezan instancias de gobierno autónomas como CONACYT (Consejo Nacional Para la Ciencia y la Tecnología) y ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) ha permitido dar mayor competitividad a las IES mexicanas al aplicar a sus planes y programas estándares internacionales de calidad, y teniendo como principales instrumentos los sistemas de evaluación, certificación y transparencia.

Empero los esfuerzos generados como parte de una política modernizadora, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las IES, justificada o injustificadamente, permanecen ajustadas en grado sustancial a mecanismos tradicionales (Crovi, 2003; Crovi, 2008; Echeverría, 2008; Mc-Anally, Salas, Navarro y Rodríguez, 2006; Montes y Ochoa, 2006). Es importante reconocer que la integración de las TIC a la educación no está asociada directamente con los modelos educativos: no es la inclusión de los medios tecnológicos lo que necesariamente caracteriza a un ambiente innovador de aprendizaje, sino el enfoque didáctico que sustente la actividad del profesor y sus alumnos (Escudero, 2009, p. 5). En otras palabras, se puede seguir un paradigma educativo transmisionista tanto en la educación presencial como en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados completamente por la TIC.

La política de educación superior mexicana ha sido excesivamente centrada en el aseguramiento de la calidad (Arbesú, 2004, Canales, 2010, CEPAL-UNESCO, 2005), haciendo que se produzca respecto al área pedagógica un sobre-entendido erróneo, en

relación a que la mayor preparación de los profesores se traduce directamente en mejor enseñanza y mejor aprendizaje. En relación a dos de los programas federales más importantes sobre la mejora del profesorado, PROMEP (Programa de Mejoramiento al Profesorado) y SNI (Sistema Nacional de Investigadores), Pérez (2009, p. 13) señala que “en cierta medida trastocan los fines del trabajo institucional y generan prácticas de simulación y competitividad”.

Se tiene entonces que si bien las IES mexicanas están realizando esfuerzos para proveer una educación acorde con los retos de la sociedad de la información, su preocupación se ha enfocado al contexto internacional y a la satisfacción de requerimientos en gran medida externos a las propias instituciones. Esto ha representado la priorización de los ámbitos organizativo, de gestión educativa y formación profesional, dejando un tanto de lado los procesos de enseñanza y aprendizaje y la atención a los agentes directamente involucrados en ello (cfr. Arbesú, 2004; Calva, 2009; Canales, 2010; Dado, 2009; Rueda, 2008).

Los estudiantes, si bien son agentes clave, siguen constituyendo, como los denominara De Garay (2001), esos “actores desconocidos” de la educación superior que se han mantenido al margen de las estrategias nacionales de modernización emprendidas hace más de dos décadas. El olvido de los estudiantes, como lo expresa Didou (2009), no es sólo en relación a su actuar en lo pedagógico, sino también como sujetos sociales, como participantes y miembros de una cultura y como agentes institucionales. La desatención de las poblaciones estudiantiles en la política y la gestión educativa se muestra en la actualidad especialmente delicada. En el documento final de *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para los bicentenarios* (OEI-CEPAL, 2010, p. 107), se señala que,

Los estudios recientes sobre la juventud han destacado la importancia de comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido en ellas, en gran medida por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las novedosas alternativas de relación que ellas comportan [...] La de la juventud no puede considerarse una cultura marginal cuyos miembros deben abandonar para incorporarse a la cultura adulta, sino que tiene una especificidad propia en la que sus miembros asumen su identidad personal en la medida en que se apropian de los objetos simbólicos colectivos: normas, valores, formas de consumo, relaciones, comunicación, rituales, diversiones y expresiones personales y colectivas.

La acción comprometida al llamado de integración tecnológica que tienen las IES requiere realizar mayores esfuerzos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, lo que tiene



como imperativo contar con un conocimiento adecuado de las poblaciones estudiantiles, más aún si se reconoce que son ellos los principales adaptadores de las nuevas tecnologías como internet (Marchesi, 2009, p. 7). Si se toma en cuenta que las IES enfrentan un proceso de transformación lento y dificultoso en el que no se ha dado suficiente atención a los procesos que afectan directamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y que, por otra parte, los estudiantes actuales están generando nuevas maneras de actuar a partir del uso de TIC, en especial internet, se tiene ante sí un desfase sobre el que se hace necesario generar mayor conocimiento.

### *El uso de internet por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*

Esta investigación se desarrolla con los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Por su matrícula, esta institución es la más grande del Estado (IEA/Dirección General de Planeación y Evaluación, 2006; UAA-Departamento de Control Escolar, 2009): atiende alrededor de 40% del total de los estudiantes de nivel superior en la Entidad (el restante 60% se reparte entre 28 IES públicas y privadas). Del total de la matrícula local en la más amplia modalidad, la universitaria, 70% corresponde a la UAA (el 30% restante queda distribuido entre las modalidades tecnológica, normalista y técnico superior).

### **El modelo educativo institucional de la UAA**

Según lo que se expresa en documentos oficiales (UAA, 2006), a partir del período 2007-2015, la UAA busca desarrollar un Modelo Educativo Institucional (MEI) acorde con las políticas nacionales e internacionales, en particular tiene como base lo expresado en el documento estratégico de la ANUIES (2001), *La educación superior en el siglo XXI*, y la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción* (UNESCO, 1998).

Para participar en la reforma de la educación superior, la UAA (2006) define como imperativo generar una “nueva visión”, que haga de los estudiantes el eje de su funcionamiento. Para lograr una educación acorde con las exigencias actuales, reconoce la necesidad de la innovación, que a su vez, “requiere flexibilidad, consistencia, sistematicidad y pertinencia”. Los valores sobre los que habrá de sustentarse el MEI para una educación de calidad corresponden a la permanencia, una educación para la vida que prepare a los educando a enfrentar un contexto cambiante; equidad, pertinencia,

responsabilidad, innovación (incorpora las nuevas propuestas psicopedagógicas y tecnológicas, que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo y a la creatividad y la formación actitudinal y valoral de los integrantes de la comunidad universitaria), flexibilidad (sistemas abiertos, académicos, administrativos y de gestión), factibilidad, sistemicidad, especialización y enfocada al estudiante y su aprendizaje (ubica al educando como eje central y principal protagonista de su quehacer).

De acuerdo con el MEI, ser estudiante habrá de caracterizarse por la actividad, la creatividad, la socialidad, la producción y la aplicación. El estudiante representa un sujeto que interactúa con los contenidos y con otros agentes educativos, que es reflexivo y crítico y que de manera gradual asume la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje y la construcción de su conocimiento. Ser estudiante, se expresa en el MEI, es saber seleccionar, elaborar, organizar, utilizar y dar significado a la información que está en el entorno.

En contraparte, establece el MEI, es necesario que los profesores utilicen estrategias óptimas con uso de los medios más adecuados, adaptando su labor a las diversas necesidades de los estudiantes. Es necesario un rol abierto que fomente el diálogo reflexivo y provoquen el trabajo intelectual, a fin de que los alumnos construyan aprendizajes dentro y fuera de los espacios educativos.

### **Los estudiantes de licenciatura de la UAA**

Los estudiantes de licenciatura de la UAA en el período escolar enero–junio 2009, sumaron 10,6388 (UAA-Departamento de Control Escolar, 2009). Estos alumnos se distribuyen en 48 carreras agrupadas en seis Departamentos (Ciencias Económicas y Administrativas, C. Sociales y Humanidades, C. Básicas, C. Biomédicas, C. Agropecuarias, y C. del Diseño y la Construcción).

A partir de los resultados del estudio con diseño probabilísticos representativos a nivel institucional de Mota (2010), se puede describir en lo general a éstos jóvenes estudiantes de la UAA, atendiendo a sus características y su contexto sociofamiliar. Esta población tiene una edad entre los 18 y 29 años, y la edad promedio es de 21 años. No se encuentran diferencias significativas a nivel institucional entre la población estudiantil de hombres y la población estudiantil de mujeres.

Es común que además de estudiar, cuenten con un trabajo remunerado, en especial de medio tiempo (40% trabaja, y de este 41% corresponde a empleo de medio tiempo, 22% a

seis horas diarias, 21% en los fines de semana, 14% de tiempo completo, 2% lo representan quienes trabajan en forma variable). Los padres tienden a presentar un nivel de estudios considerablemente alto: para cuatro de cada 10, el padre realizó estudios superiores o avanzados; para poco más de seis de cada 10, la madre tiene por lo menos estudios intermedios. Los ingresos económicos familiares son heterogéneos; si bien, se identifica cierta polarización.

### **Internet en la infraestructura de la UAA**

En torno a las TIC e internet, de acuerdo con Silva (2006), la UAA comienza una reorganización administrativa a finales de los 90: en 1998 se crea de la Dirección General de Difusión y el Departamento de Educación Continua, los que juntos impulsarían la colaboración y la apertura de jefes académicos para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de 2006 se puede hablar de un trabajo coordinado entre distintas divisiones, como son los departamentos de Redes y Telecomunicaciones, Educación Continua, Sistemas Electrónicos y la Coordinación de Formación de Profesores.

Como producto de la renovación de infraestructura que le permite pasar de sistemas análogos a digitales, esta institución comienza a trabajar con internet a partir de 2002 (Silva, 2006). En los años recientes se aprecia un esfuerzo de mejora de servicios de TIC para los alumnos, especialmente en cuanto al acceso inalámbrico a internet de banda ancha a partir de 2006; en 2008, si bien con algunas fallas por la poca intensidad de señal, en general se logra la cobertura del campus universitario; en respuesta, la configuración de equipos móviles, cuyos propietarios son en su amplia mayoría alumnos de licenciatura, alcanza una proporción cercana a 25% de la matrícula respectiva (UAA-Departamento de Control Escolar, 2009).

La conexión a internet está también disponible para los alumnos desde equipos fijos que facilita la institución. Se cuenta con un aproximado de 1200 equipos de cómputo con conexión, distribuidos en una treintena de espacios institucionales, principalmente laboratorios (UAA-Departamento de Estadística General, 2008). En consideración al total de alumnos, se tiene un radio aproximado de diez jóvenes por una computadora con conexión a internet.

Respecto a la práctica educativa, las TIC e internet representan desde un apoyo a la instrucción académica dentro aula, hasta las vías para desarrollar cursos completamente

en línea. Sin embargo, estos últimos refieren en especial a cursos de extensión y diplomados dirigidos al público en general y profesionistas que desean actualizarse. En lo que refiere a la formación de licenciatura, se sigue un modelo presencial (ya sea en el turno matutino o vespertino) en todos los programas —con la particularidad de poder realizar algún o algunos cursos en línea para la satisfacción de créditos humanistas.

Las acciones de infraestructura en tecnologías de información que ha realizado la UAA, junto con la provisión de equipos y servicios de conexión han logrado que el campus sea un espacio desde el que alumnos, profesores, administrativos o autoridades puedan, desde equipos móviles o fijos, satisfacer las distintas necesidades de información y comunicación que se les presenten.

### **Acceso y uso de internet por los estudiantes de la UAA**

En esta institución, Mota (2010) desarrolló la investigación *El uso de internet por los estudiantes en su formación educativa*. Se trata de un estudio tipo encuesta con diseño de una muestra probabilística a nivel institucional (nivel de confianza de 90% y precisión de .05), aplicada en marzo-abril de 2009. Este trabajo se centra en el análisis de la frecuencia, los lugares, las finalidades y los recursos de uso de internet asociados a la educación formal; se proveen además datos paralelos correspondientes a un uso general. A continuación se exponen algunos de los resultados más importantes.

Prácticamente todos los alumnos utilizan internet (99.7%). La frecuencia con que lo hacen es considerablemente alta: 50% se conecta seis o los siete días de la semana; el acceso de tres o menos días a la semana lo representan 10%; la mediana de duración de sesiones es de dos a dos horas y media. De acuerdo con lo reportado, se atienden en igual medida finalidades educativas como extra educativas; si no es tal el caso, entonces prevalecen las primeras. No se lograron definir factores clave de variación en la frecuencia de utilización; tanto el uso extraeducativo como educativo no mostró diferencias significativas por centro académico, ciclo escolar, edad, genero, ni condición laboral; sin embargo, es claro que la disponibilidad en casa aumenta en forma marcada el acceso y la duración de sesiones, lo que a su vez se asocia positivamente con los ingresos económicos familiares. La institución es el segundo lugar de frecuencia de uso, después del hogar —83% dispone del servicio en casa. Los alumnos que se encuentran laborando tienden en una clara mayoría (61%) a utilizar internet ya sea “frecuentemente” o “muy frecuentemente”.

Sin muchas variaciones entre el uso educativo y extraeducativo, los tipos de recursos más utilizados son informativos (páginas web) y de mensajería sincrónica y asincrónica, los de mediano uso corresponden a descarga de música y vídeo, y los de menor frecuencia son aquéllos de alta interactividad y comunicación, tales como blogs, wikis, etc. En general se observa que estos jóvenes universitarios presentan un amplio uso escolar de internet y que gozan de una importante disponibilidad tecnológica. La función de internet es eminentemente como fuente de información y mensajería, y se relaciona en especial con la indagación y el intercambio de materiales con compañeros y en seguida con profesores. Se trata de un aprovechamiento elemental de las posibilidades del medio tecnológico, que no obstante resulta suficiente para que nueve de cada diez estén “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que internet es un recurso “fundamental” en su formación de licenciatura.

### 3. Fundamentación teórica del *habitus* internético escolar

El trabajo que aquí se presenta busca comprender desde una perspectiva educativa relacional, en qué consiste esencialmente aquello que hacen los estudiantes universitarios cuando utilizan internet, para lo que analiza las tareas escolares. El marco de comprensión y análisis de las actividades escolares con mediación de internet corresponde específicamente a la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, de manera que se aprecia a estas actividades como prácticas sociales cotidianas que poseen una estructura concreta y simbólica, asociada a la posición de quienes las llevan a cabo.

El presente capítulo presenta la perspectiva relacional y la teoría de Pierre Bourdieu. La exposición se centra en el concepto de *habitus* y sus componentes. Para una mejor comprensión de éste se caracteriza la teoría bourdieana a manera de preámbulo. Hacia el final del capítulo se expone una panorámica de la investigación sobre *habitus*, y sucede a ésta una interpretación de los elementos teóricos que orientan la definición del *habitus internético escolar*.

#### *Asumir una perspectiva relacional*

Como muestra el capítulo primero, el estudio del fenómeno de los estudiantes e internet se ha venido llevado a cabo de muy distintas formas, sean cuantitativas o cualitativas; con mediciones a través de encuestas o por medio de instrumentos más flexibles. Puede centrarse en los espacios físicos o en los virtuales, así como interesarse por lo que sucede en un determinado curso o a partir de las conexiones establecidas en la red institucional. Es común que un estudio se base exclusivamente en las percepciones de los estudiantes a través de encuestas o entrevistas cualitativas, o que recupere la información digital que éstos vierten en determinados espacios virtuales institucionales. Cada uno de estos caminos constituye una forma específica de pensar y analizar el fenómeno tecnológico, lo que define a la vez ciertos horizontes cognoscitivos.

La investigación que aquí ocupa asume una perspectiva incipiente: el *enfoque relacional*, según la denominación de Burbules y Callister (2001). La propuesta de Burbules y Callister resulta similar a la de otros autores, también pertenecientes al ámbito educativo (Ballesteros, 2002; Castells y Tubella, 2008; Chávarro, 2008; Duarte, Gil, Pujol y Castaño, 2008; Gairín y Darder, 2002). Principalmente, se pone en cuestión la visión limitada que se ha tenido desde

la educación cuando el abordaje de las tecnologías se reduce a la medición o cualificación según parámetros predefinidos y de carácter regulatorio—incluso técnico—, y sin atender la manifestación natural del fenómeno.

Relacionalmente, se entiende que una tecnología altera las condiciones cotidianas de las personas, a las personas y a sus percepciones y, viceversa, que las personas adaptan la tecnología de acuerdo a sus necesidades diarias, sus posibilidades físicas y las creencias que poseen. “Al hablar de las ‘nuevas’ tecnologías, entonces, debe quedar en claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los otros cambios que la acompañan” (Burbules y Callister, 2001, p. 25). El enfoque relacional por tanto, centra su atención en las tecnologías puestas en práctica, lo cual es una cuestión de sujetos sociales situados.

La propuesta relacional educativa sobre las tecnologías refiere a los siguientes entendidos fundamentales (Burbules y Callister, 2001, pp. 28-31):

- Los medios en gran medida no pueden predefinirse, así como tampoco se pueden preestablecer sus finalidades.
- El empleo de las tecnologías involucra tanto aspectos positivos como negativos.
- La valoración de los medios y lo que se hace con ellos siempre es respecto a algo, de acuerdo a determinadas metas y objetivos.
- La acción de valorar es un acto comprometido, es subjetivo; es decir que depende de qué se valora, quiénes lo hacen, y en qué tiempo y situación se produce.

Estos fundamentos representan una advertencia para la investigación educativa sobre el fenómeno tecnológico, pues es necesario evitar los determinismos ante los cambios asociados con la diseminación y uso tecnológico; son al mismo tiempo un llamado a conocer lo que es internet, o alguna otra tecnología, desde la actuación que generan los agentes educativos. Desde el enfoque relacional, aislar las TIC del medio social resulta inadecuado, constituye seguir un “sueño tecnocrático” que reduce las tecnologías a meras herramientas, sobre las que se puede prescribir la utilización en aras de una lógica pragmatista (Burbules y Callister, 2002, p. 44). Es necesario ir hacia los contextos reales de utilización y vinculación de los sujetos con los medios tecnológicos; ir más allá supone un esfuerzo por cualificar y comprender desde los propios individuos y su situación la importancia y la naturaleza de la puesta en relación con la tecnología.

Cuando la investigación educativa se interesa por un fenómeno asociado a las TIC desde una mirada relacional, no puede separar éstas de los sujetos y las prácticas concretas de

las que forman parte. Se plantean cuestionamientos sobre lo que los individuos y las colectividades hacen y significan, y la relevancia que esto tiene según las afectaciones en determinados ámbitos. Interesarse relacionamente por internet y la educación corresponde al estudio de ciertos haceres, llevados a cabo por determinados agentes, tal es el objeto de estudio.

La perspectiva relacional demanda tal vía analítica y exige por consiguiente una base teórico-conceptual sobre los haceres en lo cotidiano. La teoría de Pierre Bourdieu resulta de gran importancia ya que permite plantear y comprender la actividad que despliegan los individuos, especialmente a través del concepto de *habitus*. Se trata eminentemente de una teoría sobre las prácticas sociales que, pese a su amplia aplicación en muy diversas áreas (lo que se expone hacia el final del capítulo), apenas ha sido retomada para el análisis de las TIC —no obstante la evidente presencia de éstas en un número amplio y creciente de los haceres de la vida social actual y particularmente de los de índole escolar o educativo.

### *La teoría social bourdieana y su enfoque en las prácticas sociales*

Pierre Bourdieu es un autor ampliamente reconocido en el ámbito educativo y sociológico por haber desarrollado una teoría explicativa de lo social, teniendo como eje las *prácticas* de los individuos en la vida diaria (Farías, 2010; Grenfell, 2010). Los haceres comunes de los agentes son para Bourdieu el *locus* de la construcción, reconstrucción y mantenimiento de lo social; por tanto sólo a través de su estudio es posible entender las sociedades. Aunque el autor se centra en la acción social, representa una trascendencia a radicalismos en el entendimiento de los fenómenos sociales.

A través de la teoría general bourdieana, el análisis de las actividades que conforman una práctica social tiene relevancia en la develación de un modelo de actuación y significación de los sujetos y los colectivos, definido en las experiencias pasadas de éstos y a la vez orientador de aquellas que les son venideras. Así, las prácticas asociadas con tecnologías en general o, como es el interés específico de este trabajo, los haceres escolares con internet, adquieren una importante densidad y trascendencia: son acciones que poseen maneras y sentidos esenciales, los que a su vez integran una lógica práctica y simbólica desde quien las realiza, un agente que ocupa una posición en un sistema de relaciones — para el caso, un alumno que actúa en determinadas condiciones objetivas, asociadas a un ámbito institucional-educativo y a un cierto contexto social.



Analizar las prácticas escolares asociadas a internet desde la teoría de Bourdieu, refiere a la identificación de los esquemas de actuación y significación que se construyen entre sujetos y tecnología, entre colectividades y artefactos en un momento social e histórico dado y en condiciones objetivas particulares. Se trata de develar algo más o menos estable, más o menos extensivo, siempre en relación a determinado ámbito, determinada situación, y determinados agentes; por tanto, con apego a una definición del fenómeno en cuestión desde los actores y su realidad concreta.

El pensamiento de Bourdieu ofrece distintos elementos analíticos de las prácticas sociales. Se debe tener en cuenta que se trata de una teoría con un desarrollo sistemático de interrelaciones conceptuales (véase Grenfell, 2010; Marqués, 2006, 2008; Reed, 2005), de manera que brinda diversas herramientas teórico-analíticas imbricadas que pueden ser implementadas con variados énfasis y amplitudes. Cada concepto en realidad constituye un desarrollo complejo y evolutivamente logrado, así que el análisis de un fenómeno a partir de una o varias ideas, dependerá de las necesidades y posibilidades investigativas particulares.

Este trabajo se centra específicamente en el *habitus*, una teorización primaria y en parte importante abierta, que consiste en una explicación de las prácticas sociales, es decir de las acciones ordinarias de los sujetos y los grupos sociales. Como lo expresa Shevstova (2002, p. 63), “la importancia de la noción de *habitus* puede tomarse completamente para el análisis de tareas particulares en curso, lo que previene el que la gran panorámica se diluya en mera abstracción”.

El enfoque conceptual esencialmente unitario resulta consistente con el interés del estudio, la profundización en un tipo particular de prácticas de los estudiantes universitarios, asociadas a la escuela y a la tecnología. Es necesaria entonces una exposición sobre el concepto de *habitus*, así como –atendiendo la cuestión insoslayable ante una teoría que, como se expresó, consiste en elementos fuertemente interrelacionados— situar a éste dentro de la obra general de Bourdieu y en relación a otras nociones destacadas.

### **Caracterización de la teoría social de Bourdieu**

Dentro de las generalidades de la elaboración de lo que sería la teoría social relacional de Bourdieu, Marqués (2006, p. 74) refiere a una construcción de conceptos sistemática y congruente, que permitió la conformación de una “arquitectura teórica articulada”. Se trata de un “método genético” (Fernández, 2009, p. 39) consistente en elaborar una teoría a partir

de número reducido de conceptos, los que a la vez servirían de herramientas para el análisis de la acción social.

En la construcción teórica de Bourdieu se muestra una gran capacidad reflexiva a partir de un grupo compacto de investigaciones clave, desarrolladas en las primeras décadas de su trayectoria profesional (véase Grenfell, 2010; Gutiérrez, 2002; Marqués, 2008; Reed, 2005). En un inicio, sus elaboraciones conceptuales surgen en la práctica investigativa, dentro de un movimiento dinámico de creación de herramientas teóricas. Estos trabajos de teorización desde la práctica corresponden con los estudios aplicados en Argelia y Béarn a finales de los 50, así como con las investigaciones en educación y cultura, entrados los años 60.

En lo sucesivo, el enfoque de trabajo sería la elaboración teórica, producida al margen de la empresa de nuevos estudios, por medio de la revisitación de trabajos realizados años atrás. En esto, Marqués (2008) aprecia una inversión procesual investigativa de lo inductivo a lo deductivo, en la que si bien Bourdieu evidencia una importante capacidad de aplicación de la teoría a distintas áreas del conocimiento, en ocasiones muestra también la necesidad de mayor rigor a través de la fundamentación empírica (una obra quizá ejemplar en este desafortunado sentido es *Sobre la televisión*, 1996/1997).

La teoría de Bourdieu está necesariamente “abierta a múltiples interpretaciones” (Marqués, 2006, p.72). El mismo autor fue presentando variaciones posicionales e introduciendo explicaciones más amplias y acabadas de sus conceptos (véase Marqués, 2006, 2008; Moore, 2010). Se trata de una teoría que busca servir a la investigación (Grenfell, 2010, p. 219), especialmente como guía de cuestionamiento y apreciación que permita trascender lo que se muestra en primera instancia al investigador. Por tanto, se trata, como lo argumenta Reed (2005), de un método en un sentido general: proporciona distintas herramientas, presenta una requerida flexibilidad, y su utilidad no tiene sentido en la mera abstracción o en la aplicación dogmática.

Los trabajos de Bourdieu se orientan esencialmente a la develación de modelos y regularidades de la actuación social; empero, estrictamente, esto no hace al autor un estructuralista. De hecho Bourdieu rechazó cualquier asociación directa con el estructuralismo (véase Bourdieu, 1987/2000, pp. 26-27). El autor luchó por ubicarse en un lugar intermedio, y sugirió *estructuralismo genético* o *estructuralismo constructivista* como denominación de la corriente de pensamiento que hubo encabezado; sin embargo, tales etiquetas no suelen retomarse por la comunidad de científicos sociales, y persisten radicalismos en la comprensión teórica y en la aplicación empírica. Respecto a esto,

Marqués (2006, p. 72) presenta la siguiente valoración general: “los anglosajones resaltan en mayor proporción el aporte weberiano, los franceses el durkheimniano y los españoles el marxista”.

El debate en torno a la categorización del pensamiento bourdieano responde a su particular orientación a trascender varios de los dualismos clásicos de la teoría social, los cuales habían representado a la vez posturas opuestas entre los estudiosos sobre los fenómenos de la sociedad. De ahí la propuesta denominativa de Bourdieu que busca enfatizar la “doble implicación”, y no “los opuestos de un continuo” (Harker y May, 1993, p. 177), entre estructura y acción, entre la individualidad y lo social, la voluntad y la determinación, las condiciones objetivas y las cuestiones subjetivas.

Bourdieu realiza una revisión crítica, en la que trabaja “con y contra” (Bourdieu, 1987/2000, p. 57) los fundadores de la ciencia sociológica, Marx, Weber y Durkheim; además destaca la influencia, sin apego, de la fenomenología, especialmente de Merleau Ponty. Tal revisión consiste en un proceso de rupturas epistemológicas que tendrían como resultado una teoría fundamentada en las prácticas sociales (véase en particular *Esbozo de una teoría de la práctica*, 1972/2000, y *El sentido práctico*, 1980/2008). Grenfell (2010, p. 46) destaca como “rompimientos” clave los relativos a la explicación tradicional del comportamiento de los individuos, a las teorías tanto subjetivistas como objetivistas y en relación al propio conocimiento teórico-científico.

Como lo observan Reed (2005) y Grenfell (2010), en el contexto francés de los años 50 dominaban las explicaciones sobre la acción representadas por figuras como Levi-Strauss en la corriente estructuralista, y Sartre (con importante inspiración en la escuela alemana representada por Kierkegaard, Husserl y Heidegger) en la fenomenología existencialista. El estructuralismo, especialmente en la antropología, postulaba la transmisión de reglas a través de la cultura, subsumiendo la conducta social a una especie de obediencia normativa; así la explicación de lo social consistía en describir algo externo a los individuos, algo objetivo. La fenomenología, en contraparte, se centraba en el individualismo y la capacidad creadora de la voluntad humana sin atender los marcos restrictivos sociales que entran en juego. Estas dos posturas representarían la división más fuerte que revisaría Bourdieu en aras de una teoría de alcance trascendental.

De todas las oposiciones que artificialmente dividen la ciencia social, la más importante y la más ruinoso, es aquella definida entre el subjetivismo y el objetivismo. El hecho mismo de que esta división aparezca constantemente prácticamente de la misma forma, debería bastar para indicar que los modos de conocimiento que distinguen son igualmente indispensables para la ciencia del mundo que no puede reducirse a una fenomenología social como tampoco a una física social<sup>2</sup> (Bourdieu, 1980/1990, p. 25).

Desde sus primeros trabajos antropológicos, producto de sus estancias en África y en su natal Béarn (*Sociologie de l'Algérie*, 1958; *Célibat et condition paysanne*, 1962; Bourdieu, y Sayad, *Le déracinement*, 1964), Bourdieu pone en el centro la construcción social de la cultura, y trata de integrar explicativamente las estrategias que implementan los individuos para mejorar su posición y la de sus familias. Evidencia, como lo expresa Crossley (2001, p. 82), que “las reglas son útiles heurísticamente, pero tratar de utilizarlas para explicar las mismas regularidades es circular, la regularidad de la práctica es invocada para dar cuenta de la regularidad misma”. De esta forma, como aprecia Grenfell (2010, p. 38), Bourdieu se iría alejando del estructuralismo a fin de “entender los agentes como generadores en sí, más que como objetos de la interpretación de los filósofos sociales en la academia”.

En el extremo opuesto, el existencialismo planteaba la posibilidad de seres libres, capaces de autodefinirse al margen de las estructuras sociales; la misma propuesta de Merleau-Ponty (quien fuera profesor de Bourdieu), postulaba la captación de la esencia de las cosas, como si fuera posible la experiencia del mundo sin la vivencia y el entendimiento previos. Bourdieu critica a lo que genéricamente llama “fenomenología social” (1980/2008), referencia conjunta a la fenomenología de Schutz, al interaccionismo simbólico y a la etnometodología. De las dos primeras disiente sobre su entendimiento de la capacidad interpretativa del agente, y a la vez la falta de ir más atrás para plantearse el contexto estructural en el que emerge la propia comprensión de los individuos, es decir sus marcos interpretativos colectivos. En relación a la etnometodología, se presenta una importante convergencia, el interés por los métodos de los miembros; sin embargo, Bourdieu enfatiza las condiciones objetivas y de relación con otros individuos que dan lugar a distintos etnométodos, no sólo intragrupos, sino por las posiciones relacionales (relaciones de poder) entre distintos colectivos (véase en especial Bourdieu y Passeron, *La distinción*, 1979/1988; Bourdieu, *The inheritors*, 1964/1979).

Además de esta diada, Bourdieu criticaría el empirismo norteamericano que en la década de los 60 y en forma paralela a la internacionalización de los trabajos del autor y la sociología en general, protagonizaba los estudios sociales. Bourdieu se oponía a esta escuela fundamentada en el uso de la estadística, así como a las explicaciones de la actividad social según la *Teoría de la acción racional*. Para Bourdieu, la estadística debe complementar el entendimiento del mundo social, mas por sí misma, tras acumulación de resultados, es insuficiente para generar teoría. En relación a la explicación racional, se oponía especialmente a su visión economicista y a la postulación de un actor consciente de sus cálculos, y del economicismo con el que se interpretaba a éstos. (Véase en especial *Pascalian meditations*, 1997/2000.)

En la crítica general a la producción de conocimiento en las diferentes escuelas, Bourdieu retoma la “Tesis de Feuerbach” de Marx (Engels y Marx, 1888/2006, pp. 57-59) (véase en especial Bourdieu, *The logic of practice*, 1980/1990) para combatir la imposición de la racionalidad a los objetos de estudio. Para el autor, el estudioso social es un individuo que realiza un tipo específico de prácticas, con una lógica científica que se distingue por la capacidad de alterar el tiempo de la acción, de volver sobre las cosas una y otra vez en el proceso analítico. Esta lógica resulta opuesta a la de índole práctico, condicionada a dar respuesta en un tiempo irreversible e indetenible. De esta manera, establece Bourdieu, se cae en el error epistemológico de generar explicaciones que poco tienen que ver con la razón práctica de acción y los marcos operativos de los agentes actuantes, “una falacia que proyecta el sujeto cognoscente en el sujeto actuante” (Grenfell, 2010, p. 164).

Quando se descubre el error teórico que consiste en presentar la visión teórica de la práctica como la relación de practicidad con la práctica, y más precisamente en establecer un modelo que ha sido construido para dar cuenta de una práctica como el principio de esa práctica, entonces simultáneamente se muestra que la raíz de este error es la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción, el cual tiende a destruir la práctica al imponerle la a-temporalidad de la ciencia<sup>3</sup> (Bourdieu, 1980/1990, p. 81).

Respecto al objetivismo y el subjetivismo, al teoricismo y el pragmatismo, así como a las concepciones de racionalidad y razonabilidad, por mencionar los opuestos más combatidos, Bourdieu construye un camino intermedio y a la vez superador, el que surge de la revisión del pensamiento de los fundadores de la ciencia social y de destacados autores

contemporáneos. Esta síntesis representa esencialmente el apoyo y a la vez la confrontación de la teoría social clásica, así como un refinamiento de la tradición europea fenomenológica (Grenfell, 2010).

### *Habitus: aspectos clave y componentes*

#### **La noción de habitus en la obra de Bourdieu**

Desde un inicio, la empresa superadora de dualismos tuvo al habitus como noción fundamental. Por medio de éste Bourdieu iría construyendo una explicación de las prácticas sociales y generando una teoría analítica de la sociedad.

El habitus realiza un amplio trabajo, busca trascender las dicotomías. Ante todo, busca proveer de los medios para el análisis del mundo social en la investigación empírica. [...] Es un concepto que orienta en las maneras de construir los objetos de estudio, iluminando cuestiones de significado y proveyendo un medio para el pensamiento relacional (Maton, 2010, p. 50).

El habitus es producto de la abstracción que hace Bourdieu de su trabajo empírico como estudioso de lo social, y constituye a la vez una importante herramienta para pensar las prácticas sociales, para cuestionarlas y profundizar en su conocimiento. Pensado desde el trabajo de Bourdieu, como concepto es un punto de llegada, una teorización explicativa surgida de la investigación y la reflexión sistemáticas. No obstante, específicamente como herramienta para quienes desean aplicarlo, es primero un punto de partida y luego una orientación general; es una manera de mirar y cuestionar los haceres de los individuos y es también, por medio de la abstracción, que plantea la posibilidad de ampliar el conocimiento de las dinámicas de actuación y significación que caracterizan a los grupos sociales y a las instituciones.

Además de ser una de las ideas fundacionales en la teoría bourdieana, el habitus integra un eje reflexivo y de creación de nuevas herramientas. Aun cuando más adelante se abunda, la tabla siguiente resume la evolución de este concepto.

Tabla 1. Habitus en el desarrollo de la teoría de Bourdieu

Etapa	Caracterización	Temporalidad	Algunas obras destacada	Evolución teórica	
1ª. Iniciación	Condensa las investigaciones (antropológicas) en África al servicio del ejército francés las de su lugar de origen al sur de Francia, Béarn.	1958-inicio de los 60	Sociologie de l'Algérie, 1958 Travail et travailleurs en Algérie Célibat et condition paysanne, 1962 Le déracinement, 1963	<i>Diversos marcos teóricos:</i> estructural-funcionalismo, fenomenología alemana de Husserl y Heidegger, Antropología francesa de Lévi-Strauss y Americana de Mead Habitus como hexis	
2ª. Educación y Cultura (o de Gestación)	Se define habitus, una de las herramientas fundamentales de lo que sería su teoría social	Primera mitad de los 60	Les héritiers, 1964 Un art moyen, 1965	<i>Habitat:</i> definición explícita del habitus como disposición de carácter global que integra la <i>illusio</i> y el <i>enjeu</i> apuesta, lo que está en juego.	
3ª. Educación y Cultura II	Logra aunar bajo una teoría social todos los constructos que había desarrollado. La noción de campo y capital viene a complementar el habitus. Este último alcanza mayor coherencia y posee ya en su definición todos los elementos esenciales.	Mediados de los 60 - mediados de los 70	L'amour de l'art, 1966 La reproduction, 1970	<i>Toma de posición</i> (se viene a agregar a habitus) Dominación simbólica → violencia simbólica Primeras reflexiones en torno a <i>campo</i> Capital cultural	
4ª. Clausura	Madurez	Trabajo separado de Passeron. Produce las obras más importantes de sistematización teórica.	Avanzados los 70 – primeros 80	Esquisse d'une théorie de la pratique, 1972 La distinction, 1979 Le sens pratique, 1980 Leçon sur la leçon, 1982 Homo academicus, 1984	Primera exposición de su teoría social ( <i>Esquisse</i> ) Capital simbólico Capital social Desarrollo de la idea de campo (uso de tablas de contingencia, en <i>La Distinción</i> ) Aplicación de la idea de campo a su teoría social ( <i>Le sens pratique</i> )
	Esclerotización	Obras de síntesis y discusión. Diversificación de áreas de interés. Amplia participación en la esfera pública.	80's avanzados – 90's	Choses dites, 1985 La noblesse d'État, 1989 « La domination masculine », 1990 La misère du monde, 1993 Raison Pratiques, 1994 Sur la télévision suivi de L'emprise du journalisme, 1996 Méditations Pascalienues, 1997	Aplicación de su teoría social a diversos campos Parcial rutinización de útiles teóricos

Fuente: Ampliación de elaboración presentada en Marqués, 2006

El concepto de *habitus* aparece desde los primeros trabajos, si bien en un sentido corpóreo general como *hexis*; en las obras sucesivas relativas a la educación y al arte obtiene una definición más completa, de manera que no sólo refiere a una disposición del cuerpo, sino también a un estado de la mente, producto de la experiencia; un estado que se asemeja a la de un jugador absorto e implícitamente interesado en el *juego* de la vida social, es decir que empieza a integrar una *illusio* como segundo componente. Sucesivamente se

desarrollarían otras ideas centrales que ampliarían notablemente la capacidad explicativa del habitus, especialmente se trataría de dos conceptos de gran importancia en la obra general de Bourdieu y fuertemente asociados, *campo* y *capital*; prácticamente se obtendría así la consolidación de una teoría social. De este modo, a poco más de una década de iniciados sus primeros trabajos —recién entrados los años 70—, la trayectoria restante de Bourdieu sería dedicada a la reflexión y síntesis de lo que ya sustancialmente había logrado.

En relación a la superación de la oposición entre estructura y agencia, Bourdieu integra en la noción de habitus la cuestión del orden social y la limitación de los individuos, pero entiende esto como algo construido en la actuación histórica colectiva, de ningún modo como algo ajeno o externo. Para el autor, el sujeto social es tal a partir de su ser en el mundo que hace del mundo su ser; de un proceso constituyente del cuerpo y la mente que le dota de ciertos modelos, los que le permiten reconocer y ser reconocido y operan a modo de parámetros de valoración de la actividad que se despliega en el ámbito social.

El habitus como modelo es una guía que, ante la infinitud de ciertos escenarios posibles, tiene que someterse a prueba, pasar en mayor o menor medida por adaptaciones, negociaciones y estrategias. Es importante notar que Bourdieu concibe las posibilidades dentro de limitaciones, de manera que tal como no es posible hablar de un individuo estrictamente libre en su actuación, tampoco se habrá de pensar en una vida predestinada. “Se puede decir que los agentes se determinan a sí mismos, si bien no han elegido el principio de su elección, es decir su habitus, así también, los esquemas de construcción que aplican al mundo han sido construidos por el mundo”<sup>4</sup> (Bourdieu, 1997/2000, p. 149).

Bourdieu (1994/1997, p. 8) considera que los individuos —o más bien los *agentes*, según la forma referencial del autor— “no son totalmente creativos y actuantes, pero tampoco son epifenómenos”. Su síntesis entre agencia y estructura, remite por tanto a una “doble existencia” entre individuos e instituciones, o entre éstos y la sociedad, pues los primeros elementos se forjan en medios sociales estructurados, y a la vez los medios sociales y la sociedad en general son el resultado de la acción de quienes los integran. La socialización produce en el individuo, especialmente a partir de las primeras experiencias, un determinado habitus, una predisposición a actuar en cierto modo, es una suerte de “manual tácito” (Bourdieu, 1993, p. 143), pero de ninguna manera una especie de programación detallada para actuar en cada uno de los escenarios que se le puedan presentar.



El habitus como incorporación habla de un individuo que sólo puede serlo a partir de lo social, es decir de la acción de individuo en el mundo y del mundo en el individuo; por tanto no hay sentido en pensar en un ámbito interno y subjetivo que se contrapone a un otro externo y objetivo. Ser un sujeto social es esencialmente ser agente que actúa, lo que refiere a una cuestión eminentemente corpórea; la mente, luego, no sólo se compone de actitudes mentales y percepciones, es sobre todo “cuerpo socializado” (Reay, 2004, p. 434). Por esto, García (1994) argumenta que en el castellano, *incorporación* debe llevar el sentido de *encarnación*, pues si bien aquél refiere al cuerpo, suele connotar una condición de segundo orden, una “adición o añadido sobre algo que ya estaba y de lo que puede ser separado”; *encarnación* alude en cambio, clarifica el autor, a la afectación en el cuerpo mismo, al hacerse cuerpo de las cosas.

Abundando ahora en relación a la oposición de Bourdieu a la teoría económica de la acción racional desde la noción de habitus, se tiene que el autor critica la primacía que se otorga a los aspectos económicos en las acciones de los individuos, cuando en realidad se trata de una economía mucho más compleja. En la economía bourdieana de las acciones, entran en juego además de *capitales* monetaristas, otros que pueden ser tan o hasta más importantes, tales como el reconocimiento que es capital simbólico, los vínculos con determinados grupos, el conocimiento, entre otras variadas formas específicas que definen las relaciones sociales, la posición y la actuación de los individuos.

Asimismo, Bourdieu encuentra inaceptable la explicación conductista sobre las prácticas sociales, sostenida por la teoría de la acción racional, y que refiere a la postulación de individuos que calculan su actuación tras tener ante sí distintas alternativas y haberlas valorado conscientemente. El sujeto social bourdieano como poseedor de un habitus individual que le orienta y le lleva a ser al menos razonable, es un agente-actuante que usualmente no puede, así como tampoco requiere, ser reflexivo para definir y realizar acciones diarias que a la vez están dotadas de sentido.

### **Aspectos clave en torno al concepto de habitus**

Para una mejor comprensión de las explicaciones ante el dualismo objetivista y subjetivista y la operación del habitus de manera pre-reflexiva, resulta importante una revisión de la definición conceptual formal más retomada de habitus, provista en la obra *The logic of practice (El sentido práctico)*, (Bourdieu, 1980/1990, p. 54). El habitus corresponde a,

un sistema de *disposiciones* duraderas y trasportables, *estructuras estructuradas* predisuestas a funcionar como estructuras *estructurantes*, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptados a sí mismos *sin suponer la orientación consciente* a un fin [cursivas añadidas] <sup>5</sup>.

Las *disposiciones*, se pueden entender también como inclinaciones o tendencias inscritas en el individuo por medio de la experiencia (Bourdieu, 1980/1990; Bourdieu y Wacquant, 1995). El habitus como tendencia es más o menos estable, es transportable en el espacio y en el tiempo, y se activa en los distintos escenarios en los que actúa el agente (Maton, 2010, p. 52). Sin hablar de determinaciones, existe una inclinación en el individuo a buscar y encontrar condiciones objetivas a partir de aquello que les es conocido, aquello aprendido a ser deseado y en lo que sabe hacer y corresponde con su forma de ser.

las disposiciones duraderas inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas [...] engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias; las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin examen alguno, a título de lo *impensable*, por esa especie de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rehusar lo rehusado y querer lo inevitable. (Bourdieu, 1980/1993, p. 94).

Esta inclinación, que es habitus, conlleva una “complicidad ontológica” (Bourdieu, 1997, p. 144) del individuo con las condiciones materiales en las que ha desarrollado su existencia; pero también existe en un sentido inverso, en las condiciones materiales u objetivas, porque el mundo social es a la vez realizado a través de la actuación de los sujetos: habitus y mundo social “son producidos por la misma historia y se reclaman mutuamente para (re)actualizarse” (Wilks, 2004, p. 125). La complicidad ontológica del habitus explica que los individuos busquen y estén a la expectativa de aquello que de alguna manera ya conocen, que ya ha sido socialmente subjetivado en ellos.

Solo la noción de habitus puede explicar el hecho de que, sin ser propiamente racionales [...] los agentes sociales sean *razonables*, no sean insensatos, no cometan locuras [...] Ellos son mucho menos extravagantes o ingenuos de lo que tendemos espontáneamente a creer, precisamente porque han interiorizado, al término de un prolongado y complejo proceso de condicionamiento, las oportunidades objetivas que le son ofrecidas y saben identificar el porvenir que les corresponde, que está hecho para ellos y para el cual están hechos (Bourdieu, y Wacquant, 1995, pp. 89-90).

El que por medio del habitus los individuos actúen sin requerir hacer proyecciones conscientes y que a la vez lo que realicen resulte más o menos bien adaptado a la situación, es decir coherente con ella e inteligible para los otros actuantes, no significa que exista “un tipo de instinto infalible, capaz de producir respuestas milagrosamente ajustadas” (Bourdieu, 1997/2000, p. 159). Aunque esto es especialmente frecuente, en realidad no hay garantía contra el enfrentamiento de situaciones difíciles, en las que el agente se encuentre a sí mismo “desubicado” y tenga que enfrentar reacomodos difíciles (véase en especial *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*, Bourdieu 1993/1999). Las condiciones objetivas que se presenten pueden desfasarse de las disposiciones subjetivas. Por ejemplo, menciona Bourdieu, cuando las estructuras objetivas cambian más rápidamente de lo que lo hacen los agentes, la actuación de éstos se muestre desadaptada, inadecuada; “actúan en destiempo o fuera de razón, reflexionan en cierto sentido en el vacío” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 90).

Además, el caso de enfrentamiento con una situación poco familiar y desafiante jamás supone un rompimiento drástico, pues no se puede hacer lo que al menos en general no se ha aprendido, ni ser lo que de alguna manera no se ha sido. “El habitus cambia constantemente como respuesta a nuevas experiencias. Las disposiciones están sujetas a una revisión permanente, pero que nunca es radical ya que se genera con base en las premisas establecidas en estadios previos”<sup>6</sup> (Bourdieu, 1997/2000, p. 161). Las experiencias del pasado explican la situación que se guarda en el presente, todas son parte de un trayecto cuyas prolongaciones futuras están ya encaminadas.

El habitus es una estructura porque se conforma sistemáticamente a partir de la socialización, representa modelos que relacionan formas actuar, percibir y significar. Como estructuras *estructuradas* refieren a su formación en la experiencia, como extracción sustancial que permite al cuerpo definir y hacer propios los principios de la actuación que al aplicarse se convierte en estructuras *estructurantes*, como orientadores en las elecciones

venideras, y en ello necesariamente poniéndose a prueba. La capacidad productiva del *habitus* significa que las prácticas son esencialmente generadas por las disposiciones, y que la correspondencia entre prácticas y disposiciones, es lo que dota de sentido a los *haceres*.

El *habitus* es generador en tanto produce prácticas, pero también estructura el mundo de una determinada manera: produce acciones y percepciones constituyentes de un mundo de sentido, común a *habitus* homólogos –*habitus* de clase, por ejemplo– dejando por fuera todo lo que el *habitus* no esté dispuesto –en términos de *disposición*– a constituir (a reconocer) como significativo (Dukuen, 2010, p. 46).

Como se establece hacia el final de la definición analizada, la operación del *habitus* —es decir, la realización de prácticas sociales— no precisa de la conciencia; más bien, por lo común se mantiene por debajo del umbral de ésta. Tal cualidad, por una parte permite al actor satisfacer la demanda constante que le presenta el mundo de actuar a tiempo y en tiempo, y por otra parte asegura que la actuación tenga coherencia y esté orientada, no sea “*gratuita*” (Bourdieu, 1997/2000, p. 140), posea una finalidad que es una finalidad profunda, pues se asienta en la experiencia del *agente* (véase especialmente *The Logic of Practice*, Bourdieu, 1980/1990). Para entender la orientación y finalidad pre-reflexivas que dan trascendencia a las actividades, al menos desde el agente, es necesario describir el *habitus* y su relación a los *campos* sociales.

### **Habitus y campos sociales**

Bourdieu entiende a la sociedad como un gran *espacio social* que a la vez guarda en su interior sub-espacios o *campos*. Éstos se constituyen por un sistema de relaciones de posiciones jerárquicas (dominación, subordinación, homología, etcétera) ocupadas por los agentes-miembros; representan modos tácitos específicos de pensar y hacer, que se manifiestan tanto objetivamente como en forma incorporada por sus ocupantes (Bourdieu, 1995).

Los espacios sociales específicos en términos de campos sociales pueden referir a “diferentes niveles de agregación” (Bourdieu, 1995, p. 70, nota 7), y es común que se les piense correspondientes con entes institucionales (sea la educación, la religión, la política, el arte, la económica, el sistema empresarial; o bien, una facultad universitaria, o el mercado de constructoras, entre un sinfín de ejemplos posibles).

En determinados momentos de la historia social, ciertos campos presentan más similitudes entre sí, y a la vez se diferencian más fuertemente de otros, lo que quiere decir también que los miembros de campos similares poseen habitus con características comunes (Bourdieu, 1997/2000). Por ejemplificar, el espacio social específico del fútbol puede estar más cerca del basquetbol que del ajedrez; siendo tal, es más probable que los miembros de un club de balompié tengan algún tipo de relación con practicantes del baloncesto que con quienes gustan del ajedrez. De este modo, el individuo se mueve más o menos coherentemente entre ciertos ámbitos y tiende a permanecer ajeno a otros, ya que posee un habitus general (derivado esencialmente a la primera socialización en el seno familiar) y habitus específicos que tienden a ser compatibles. Con esto, Bourdieu reconoce una relación estrecha y organizada entre lo individual y lo colectivo, sobre lo que vale la pena hacer una acotación más amplia.

### *Individualidad y colectividad*

El habitus equivale a “plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu, 1995, p. 87). Para el autor un agente ha tenido experiencias que pueden ser únicas en su contenido específico, pero que pertenecen en esencia a las experimentadas por otros con los que se comparten condiciones sociales similares, sean de clase, sexo, ocupación, etcétera.

La homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia, es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno ni referencia consciente a una norma, y mutuamente ajustadas *sin interacción directa alguna* y, *a fortiori*, sin concertación explícita —obedeciendo la forma de la interacción misma a las estructuras objetivas que ha producido las disposiciones de los agentes en interacción y que les asignan todavía, a través de ellas, sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella (Bourdieu, 1980/2008, p. 101).

Así la experiencia individual habla de las vivencias colectivas: “aunque somos seres individuales y somos ‘diferentes’, lo somos en maneras sociales regulares” (Maton, 2010, p. 53). El habitus intra-grupos o inter-grupos difiere en la medida en que las trayectorias sociales de los individuos varían unas de otras. De manera similar a los múltiples niveles de agregación de campo, el habitus, como lo expresa Reay (2004, p. 434) “parece que se trata de un concepto multi-capas: desde un habitus general al nivel de la sociedad, hasta un habitus individual con una noción mucho más diferenciada”. Por lo tanto la historia individual

constituye un habitus, pero también se puede hablar del habitus colectivo de una familia, o de un grupo, tan numeroso como se quiera, en el que participa un individuo.

“El habitus entendido como un cuerpo individual o como un cuerpo biológico socializado, o como lo social biológicamente individualizado a través de la encarnación en el cuerpo, es colectivo, o transindividual—y por lo tanto es posible construir clases de habitus” (Bourdieu, 1997/2000, p. 157)<sup>7</sup>.

Desde luego el interés investigativo puede ser describir regularidades en unos individuos, en uno o varios grupos, o quizá analizar si se producen efectivamente habitus esencialmente distintos. El presente estudio se interesa en especial por regularidades esenciales en las actividades escolares mediadas por internet que llevan a cabo los estudiantes universitarios.

### *Campo como juego*

Cuando existe una correspondencia entre lo que ofrece un campo y la subjetivación de las condiciones objetivas de la existencia de un agente —que es una de las posibilidades más frecuentes—, los modos de hacer, de significar y de orientarse como colectivo al interior de un campo no tienen que pensarse, se asumen como naturales, un cuerpo socializado que les reconoce va a su encuentro. Para comprender el funcionamiento del habitus en relación a un campo, Bourdieu utiliza la metáfora del *juego*, no sin reconocer algunas complicaciones importantes con esta figura:

La imagen del juego es sin duda la menos mala para representar las cosas sociales. Sin embargo, implica peligros. En efecto, hablar de juego es sugerir que hay al comienzo un inventor del juego, un nomoteta, que ha enunciado las reglas, el contrato social. Más grave, es sugerir que existen reglas de juego, es decir normas explícitas, generalmente escritas, etc., siendo que en realidad es mucho más complicado. Se puede hablar de juego para decir que un conjunto de personas participan de una actividad regulada, una actividad que, sin ser necesariamente el producto de la obediencia de las reglas, *obedece a ciertas regularidades* (Bourdieu, 1987/2000, pp. 71-72).

La actuación en un campo es juego, ya que los agentes (mal) reconocen los esquemas arbitrarios que los rigen, su consistencia con un habitus individual hace que se les otorgue implícitamente la condición de naturalidad y realidad, de importancia y deseabilidad—lo que no es más que una *ilusión* construida socialmente. Así que el jugador-agente —sea un

estudiante, un primer ministro, un director de empresa, un coleccionista, un malabarista de circo o un decorador de miniaturas, por mencionar cualesquiera— suelen estar “absortos”, “atrapados en el juego”, ellos no son quienes analizan, sino quienes encarnan el juego mismo en un devenir continuo; saben, al menos con suficiencia, desear, moverse y presentir las jugadas necesarias. “El espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él” (Bourdieu, 1994/1997, p. 25).

Tal cuestión no es diferente cuando se trata de haceres intelectuales. Un buen ejemplo lo proporciona Crossley (2001, p. 90) comparando el jugador de póker con el futbolista, ambos están de igual modo “situados dentro de las tradiciones arbitrarias del juego [...], cada acción es un avance estratégicamente complejo hacia fines específicos, y todo contenido dentro y a la vez construido mediante, una base habituada de pre-entendimiento del juego que se juega”. Es entonces que sólo alguien ajeno a un determinado campo —poseedor muy probablemente de un habitus divergente— cuestionaría la seriedad del juego, sea éste un espectador (como el investigador o investigadora) o un miembro en una situación desafortunada.

La vida social para Bourdieu es actuación cotidiana y ordinaria dirigida a determinados ámbitos o campos. La socialización entonces, no es una puesta en relación con el mundo y los otros de manera errática y significativamente diversa; es una cuestión más bien ordenada social e históricamente. La pertenencia a un determinado campo (asociado a la escuela, a un grupo político, a una empresa donde se labora, etcétera) es necesariamente ocupación de una determinada posición en una red jerárquica, en la que la actuación busca en lo elemental si no una mejora, al menos la conservación de la membrecía. La actuación sirve tácitamente al agente, su sentido se define por una funcionalidad compleja para el agente y la posición que ocupa. Esto remite a los componentes del habitus, *illusio* y *hexis*, los que se está en posibilidades de definir tras la exposición de las características y ubicación del habitus en la obra de Bourdieu.

### **Hexis e Illusio: componentes sintetizadores del habitus**

La actuación como participación en un juego específico, un campo, responde a un habitus producto de una socialización particular —que es a la vez participación en ciertos otros campos más o menos compatibles—, en la que se han aprehendido las maneras y los principios de lo que es adecuado hacer y lo que no, lo que es importante y lo que es

insustancial, lo que es esperable y lo que es impensable. La actuación que despliega un agente en un campo tiende a resultar adecuada de acuerdo a la posición que se ocupa; es una realización 'sensata', no sólo respecto a lo que se hace y a las maneras de hacerlo, sino en cuanto a una expectativa de ganancia viable de lo que esté en juego, y que se ha incorporado por quien la realiza a manera de deseo y creencia. Es por esto que la actuación como expresión de un habitus, presenta una lógica concreta que refiere a su vez a una lógica simbólica, lo que Bourdieu define como *hexis e illusio*, respectivamente. La hexis corresponde a las maneras esenciales de hacer, y éstas tienen a su vez un sentido, una orientación hacia el juego mismo, una illusio.

La hexis o corporalidad corresponde a la parte concreta de la actividad, a lo que se hace y sobre todo a las maneras de hacerlo. Refiere necesariamente al mundo biologizado o cuerpo socializado del que se ha hablado, y es la parte que si bien no muestra su génesis es comúnmente observable como manifestación práctica. La hexis corresponde a las disposiciones o proclividades hechas cuerpo, y siguiendo la explicación de García (1994, p. 54), puede referir a esquemas corporales que tienen un cierto correlato en las redes neurales, a una parte o aspecto comprensivo y global de la conducta (maneras de andar, moverse, comportarse, etc.); a las clasificaciones o taxonomías prácticas (arriba, abajo; izquierda, derecha; masculino, femenino) que son primariamente patentes o tienen sentido porque están enraizadas en la organización, la experiencia y la ordenación corporal de los agentes; así también refieren al porte o estilo con que se presentan y actúan los agentes (estilo, aire, ademán, garbo, paso, etcétera).

La illusio corresponde a una *creencia* tácita en el juego como arriba se expuso, y a un interés también implícito en participar dentro de un juego social, un interés tanto general, el compartido por todos los miembros y se relaciona con la membresía y la conservación del campo, así como intereses particulares que dependerán del agente y su posición y de las acciones que se analicen. La illusio corresponde a una disposición mental, es una forma particular de estar 'atrapado' (Bourdieu, 1995, p. 65) en un campo del que se forma parte; refiere a una fuerza o motivación que empuja la acción a fin de obtener ciertas ganancias que resultan al agente implícitamente asequibles, deseables y trascendentes.



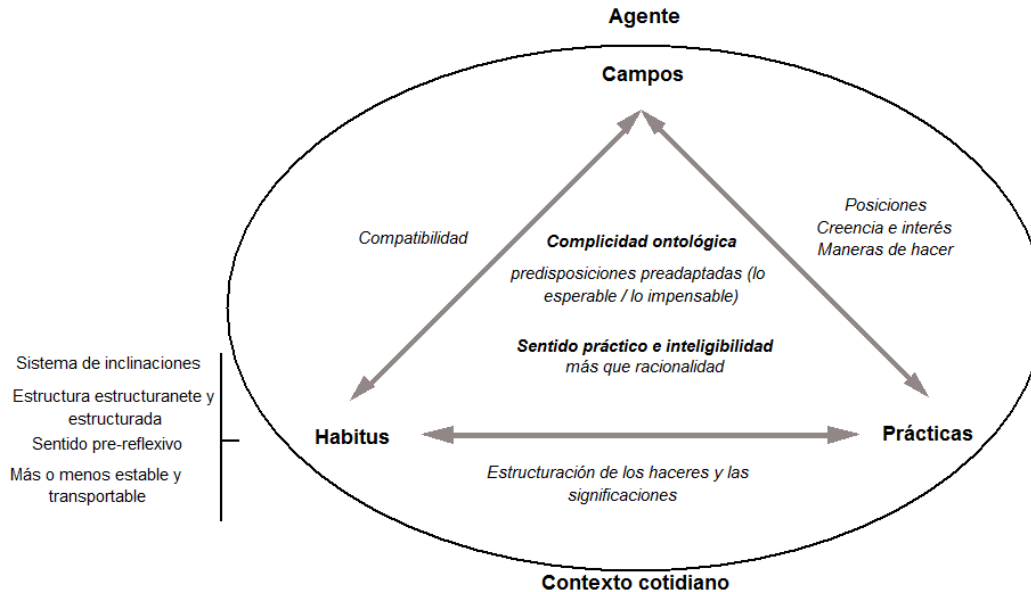
La *illusio* es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra *interés*, en un primer sentido, significaba precisamente lo que he englobado en esta noción de *illusio*, es decir el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan. *Interesarse* significa «formar parte», participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites (Bourdieu, 1994/1997, p. 141).

Los *haceres* de los individuos, responden a formas aprendidas y al mismo tiempo representan una significación de los espacios sociales de los que se forma parte. Los *haceres* revelan maneras distintivas, propias de ciertos grupos sociales, ya que están moldeados por la pertenencia a éstos; a la vez, no constituyen una banalidad, llevan inscritas una motivación de beneficio posicional.

Bourdieu enfatiza la corporalidad y las condiciones objetivas de la existencia sobre los aspectos simbólicos, lo que es producto evidente de la influencia fenomenológica de Merleau-Ponty (véase por ejemplo Merleau-Ponty, 1945/2005). La prevalencia de corporalidad sobre significación y sentido, es decir la *hexis* sobre la *illusio*, se explica porque el individuo aprehende al mundo por medio de los sentidos físicos y además, no existe experiencia, emoción o simbolización que no sea correlato de la experiencia del mundo a través del cuerpo. Asimismo, el cuerpo es un ente socializado que actúa en correspondencia sin requerir operarse desde la conciencia. De hecho es tal la “asimétrica prioridad” que atribuye Bourdieu a la incorporación de estructuras que el autor “llega a afirmar que las creencias corporales, las pulsiones y pasiones del cuerpo no pueden ser significativamente alteradas por la acción simbólica, sino únicamente por la transformación de las condiciones materiales de determinación del cuerpo” (Farías, 2010, p. 23).

El *habitus* se puede entender como el sedimento que contiene las maneras esenciales de hacer y percibir las cosas; constituido a través de la experiencia del cuerpo en el mundo y del mundo en el cuerpo —una lógica eminentemente práctica que asocia sentidos y significados de acuerdo a determinados campos. Es producto del pasado, fuerza que define el presente y el futuro y, a la vez, está necesariamente sujeto a revisión en cada actuación. Los elementos esenciales de lo expuesto pueden esquematizarse como sigue:

Figura 1. Habitus como explicación de las prácticas sociales. Relaciones teóricas básicas



El habitus pues, representa un entendimiento profundo de los fenómenos sociales, y por tanto el objetivo de abstracción en el análisis de las actividades sociales, se focaliza en develar las estructuras prácticas o hexis, así como las creencias e intereses específicos a manera de *illusio* que representan para un agente desde su posición y que son inmanentes a los modos de hacer. Para ello se requiere tomar en cuenta que las actuaciones, poseedoras de principios generativos se destinan a un espacio social definido en el que el agente participa, sobre el que finca intereses y deseos y en el que busca implícitamente ser entendido y valorado para bien de su posición.

No obstante su utilización como herramienta analítica, cuando se trata de estudiar las prácticas educativas o escolares asociadas a las tecnologías resulta poco frecuente la aplicación de la teoría del habitus. Esto contraviene la amplia aplicabilidad que posee el concepto. Si se utilizan las bases de datos digitales académicas para revisar las investigaciones en torno al habitus en el ámbito educativo y en otros campos y áreas del conocimiento, en los años recientes, se tienen los resultados que muestran las dos tablas siguientes.

**Tabla 2. Estudios centrados en el habitus. Ámbito educativo**

Objeto de estudio	Autores	Nivel educativo
Habitús de los profesores y/o instituciones educativas	Oliver y Kettley, 2010	E. Superior
	Cornbleth, 2010	E. Superior
	Guevara, 2010	E. Superior
	Jaw itz, 2009	E. Superior
	Thomas, 2002	E. Superior
Habitús específico de profesores y estudiantes	Morrison 2009	E. Secundaria
	Habitús musical: Wright, 2008	E. Secundaria
Habitús general de los estudiantes	Sánchez, 2009	E. Superior
	Lehmann, 2007	E. Superior
	Mills, 2008	E. Secundaria
	Bodovski, 2000	E. Básica
Habitús específicos de estudiantes	Habitús cognitivo: Marjoribanks, 2006; Nash, 2010	E. Secundaria
	Habitús profesional: Mandersonh, 2006	E. Secundaria
	Habitús de aprendizaje de inmigrantes: Glastra y Vedder, 2010	E. Superior
	Habitús y clase social: Meo, 2010	E. Básica
	Factores de la elección de educación superior: Hedges, 2001	E. Secundaria
	Experiencias en aprendizaje a distancia: Makoe, 2006	E. Superior
	Habitús matemático: Zevenbergen, 2005	E. Básica

**Tabla 3. Estudios centrados en el habitus. Otros campos y áreas del conocimiento científico**

Campo/Área	Autores
Cultura e Historia	Bauder, 2005
	Haugen, 2007
	Funnell, 2008
	Baker y Brown, 2008
	Jorgensen, 2010
	Karakatsianis, 2010
	Pimlott, 2011
	Raedeke, Green, Hodge y Valdivia, 2003
Religión	Bayat, 2007
	Winchester, 2008
	Fer, 2010
Estudios de género	Doucet, 2009
	Menesson, 2012*
	Richter, 2008
	Crossley, 2007
	Alayan y Yair, 2010
Deportes	Connolly, 2006
	Sánchez, 2008
Servicios médicos	Menesson, 2012*
Ciencias políticas	Castro, 2011
Urbanística	Bousofara, 2006
Moda y Artes	Kolb, 2011
	Barron, 2007

\*Pertenece a más de una categoría

Las investigaciones sobre habitus desarrolladas en las variadas áreas del conocimiento pueden ser cuantitativas o cualitativas, aunque priman estas últimas. Se aplican desde historias de vida, etnografías, entrevistas y grupos focales, así como encuestas y análisis

de bases de datos de registros públicos. Como característica sobresaliente se tiene que las investigaciones por lo común se basan en información verbal provista por los sujetos de estudio, es decir, sin observar directamente las actividades de interés. Los estudios dentro de la educación que efectivamente acceden a las actuaciones de los participantes, de tipo etnográfico, correspondientes a Mandersonh (2006) y Wright (2008), y se centran en un área de cafetería y en el aula donde se desarrollan sesiones de música.

Se identifica una investigación sobre prácticas asociadas a la tecnología, realizada por Guevara (2010), en Oaxaca, México. El autor entrevista a profesores universitarios sobre sus “trayectorias de acercamiento a distintos dispositivos tecnológico”; de manera que reconstruye la puesta en contacto con distintas tecnologías en el ámbito educativo y fuera de éste, lo que define como un habitus particular relativo a la “integración tecnológica del profesor universitario”.

### *Las prácticas sociales desde la teoría bourdieana y la definición del habitus internético escolar*

El habitus que interesa aquí conocer corresponde a la develación la hexis y la illusio que definen los haceres escolares con o en internet por los estudiantes universitarios. Tales actividades como ha sido confirmado por diversos estudios especialmente tipo encuesta, corresponden eminentemente a la realización de tareas (véase capítulo primero), con lo que se refuerza una imbricación de éstas con la actividad diaria y con una utilización tecnológica compleja que, como Burbules y Callister advierten (2001) resulta inapropiado predefinir.

La realización de tareas escolares mediadas por internet se entiende por tanto como manifestación y actualización de una estructura de acción y representación que tiene para el agente un sentido —de orden práctico y no-explicito—, en tanto que se orienta a un campo y se basa en la experiencia más o menos compatible con las maneras validadas dentro de éste. Así, hacer una tarea con o en internet habrá de contener regularidades más o menos estables tanto en sus modos operativo-prácticos, es decir corpóreos, como en los principios simbólicos que rigen tal actuación concreta que habrán de mostrar correspondencia con el campo específico al que se dirigen, recibir la influencia de la socialización en otros y necesariamente circunscritos a una cotidianeidad particular que define la actuación general del individuo.

Analizar lo que es internet para los estudiantes universitarios desde una perspectiva relacional y desde la teoría del habitus, corresponde a la búsqueda de comprender el trasfondo práctico y simbólico de la realización de las tareas escolares, cuestión de la que los estudiantes suelen no ser conscientes, en tanto que aquellas son producto de una socialización que las hace aparecer como naturales y a las que queda muchas veces simplemente darlas por sentadas. Para entender las regularidades prácticas y simbólicas, lo que se ha definido como *hexis e illusio*, la investigadora o investigador requiere realizar un trabajo interpretativo a partir del conocimiento detallado de lo que se hace y lo que se piensa, así como desde qué circunstancias se llevan a cabo.

Conocer el habitus es conocer como se ha incorporado la escuela y la tecnología, forjando esquemas de actuación y significación, y por lo tanto definiendo proclividades en los modos de hacer y orientar la acción. En ello, además, no se puede pasar por alto que se está hablando de agentes definidos espacial y temporalmente, que como estudiantes y sujetos sociales, enfrentan condiciones objetivas que son marcos de posibilidades para realizar y dirigir su relación con las tecnologías como internet, así como para actuar desde su posición en un espacio social educativo específico.

El habitus es para Bourdieu lo que permite hablar de sujetos sociales, en tanto que nadie puede definirse a partir de la libertad absoluta. Así con la noción de habitus, Bourdieu no niega la capacidad de agencia aunque, como se expuso, ésta no está totalmente abierta, sus posibilidades se arraigan en la experiencia. Por tanto, y como el propio autor lo hizo, la implementación de la teoría del habitus puede tanto enfocarse a la identificación de continuidades, o bien a la identificación de rupturas. Desde luego la definición dependerá del fenómeno y el objeto concreto de estudio.

Se muestra claro que el interés por las continuidades estaría motivado principalmente por un escaso conocimiento respecto a un fenómeno social; el interés por las rupturas en cambio, sería parte de una expectativa investigativa ante la observación de discordancias marcadas entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas que pueden presentarse en un determinado momento.

En el estudio sobre el habitus internético escolar es pertinente esperar expectativas subjetivas influenciadas por la relación con la tecnología al margen de la escuela, que se confrontan con las condiciones objetivas de ésta, cuestión de experiencias disociadas. Como *milenios* (por citar una etiquetación genérica), han forjado lógicas tecnológicas de

hacer y de percibir, las que necesariamente se imbrican al momento de realizar una tarea escolar con internet.

Sin embargo, también se debe tomar en cuenta que los sujetos de interés son jóvenes que han transcurrido tanto tiempo o más como estudiantes y miembros de un campo educativo, en comparación con su relación como usuarios tecnológicos, y que por lo tanto han incorporado fuertemente el juego de la escuela, restando con ello posibilidades de confrontación de esquemas. El caso de una disociación estaría relacionado con la concienciación de lo que se hace y del sentido que esto tiene. Quizá la realización de las tareas escolares sea una cuestión eminentemente irreflexiva, o bien sea común que los estudiantes vayan más allá y traten de develar por sí mismos aquello que orienta su actuar tecnológico hacia la escuela. Si los jóvenes, como de alguna forma varios autores han expresado (véase capítulo primero), utilizan internet para simular un esfuerzo que no se ha dado, no cuestiona en nada un interés profundo en satisfacer lo que formalmente se le ha pedido.

Por ser alumnos comparten ya la creencia general en el juego de la escuela, de alguna manera han dado por hecho la importancia de contar con un grado, de participar como miembros de una institución, de generar relaciones asociadas a dinámicas de aprender. La escuela y en particular la universidad les es un juego serio en el que hay que ser sensatos, actuar de manera razonable para obtener las ganancias que han visto posibles y en las que se han hecho inversiones importantes.

Entonces la illusio general es la illusio del campo, es una misma para todos los miembros. Pero existe una illusio según la posición y según el habitus que más o menos concordará con está y con las posibilidades de su mejora. Desde luego que si se estuviese realizando un estudio sobre el campo de la educación, habría que definir cuáles es la illusio y la hexis que caracterizan a los distintos grupos que integran a la institución o campo con respecto a sus actividades dentro de la educación en general o bien, específicamente en cuanto a la manera en que en ellas participa la tecnología. Con ello se buscaría obtener una definición del campo de tipo dinámico, una fotografía de sus fuerzas y contrafuerzas, de sus proclividades y su marco de posibles transformaciones.

El habitus internético escolar es mucho más específico, busca ante todo definir maneras de hacer y sentidos propios del grupo de interés, los estudiantes. Busca, desde su atención a estos agentes sociales comúnmente olvidados en la investigación y la política educativa, contribuir a comprender la situación de ser estudiante en un momento de amplia

disponibilidad tecnológica, que para muchos significa ya una bifurcación de la experiencia educativa y la experiencia tecnológica que reta y dificulta la acción de enseñar y aprender.

El conocimiento profundo de las prácticas escolares asociadas a la tecnología como internet, en términos de develación del habitus internético escolar es congruente con la exigencia que plantea un enfoque relacional, en cuanto a pensar los fenómenos sociales y tecnológicos desde la realidad que enfrentan día a día los individuos, una realidad eminentemente práctica y a la vez profunda. El habitus internético escolar de los estudiantes universitarios como lógica subyacente de los haceres mediados por la tecnología, debe resultar de amplio interés si se quiere tener mayor claridad sobre los retos educativos que, como parte de la vida diaria, las tecnologías como internet no sólo definen sino que a la vez ocultan.

## 4. Aspectos del método

El presente estudio busca conocer el hábitus internético escolar a partir de un acercamiento comprensivo a las prácticas de uso de internet en la elaboración de las tareas escolares de los estudiantes universitarios. La base conceptual-teórica y la perspectiva relacional asumida conllevan la necesidad de conocer el fenómeno desde su manifestación en la práctica diaria, considerando las percepciones de los sujetos y las situaciones en las que se produce. Por ello, el estudio se inserta dentro del paradigma cualitativo y fundamenta su estrategia de indagación en la etnometodología.

El trabajo de campo se desarrolla durante dos ciclos escolares semestrales. Para la obtención de la información se definen tres tipos de técnicas: la observación, las técnicas conversacionales, y el autoinforme. El acercamiento directo a las prácticas de uso de internet se lleva a cabo a través de observaciones con un dispositivo de software activado por el propio participante que permite registrar en video las acciones que se van desarrollando en pantalla durante una sesión en la que se realiza una tarea escolar. Como técnica conversacional se implementa la entrevista grupal y la entrevista individual, esta última en especial como complementación de la observación, aplicada tras la recuperación y análisis preliminar de las grabaciones de pantalla. El autoinforme a su vez corresponde también a dos modalidades: un *diario* de actividades escolares con internet, y al *relato* escrito para la recuperación de información contextual, en relación a internet, su utilización escolar y otras tecnologías presentes en la vida diaria. En este capítulo se expone la fundamentación teórica que orienta las decisiones operativas del estudio, y se incluye al final un apartado correspondiente a los aspectos de calidad: confiabilidad y validez.

### *Pertenencia al paradigma cualitativo*

Cómo ha sido expresado, la presente investigación asume una postura relacional ante el fenómeno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo. Al plantearse un fenómeno asociado a las tecnologías como internet en términos de un proceso relacional, se enfatiza la importancia de atender las maneras en que los medios tecnológicos son puestos en acción en el ámbito cotidiano, y se presenta como exigencia identificar los elementos simbólicos asociados a la actuación en la que interviene una tecnología.



Un proceso relacional tecnológico implica una serie de acciones directas en las que se entra en contacto con la tecnología de manera rutinaria; en ello se construyen significados respecto a la tecnología y, a la vez se construyen significados sobre aspectos del mundo social a partir de ésta; en otras palabras; la interacción social permite construir significados sobre la tecnología, y la relación con la tecnología permite a su vez significar las “cosas” del mundo social. Las maneras de utilizar una tecnología resultan tan diversas como el número de agrupaciones sociales, las situaciones de vida y las características de las rutinas de vida de los grupos; asimismo, las significaciones *respecto a, entorno, a partir de, o mediadas* por las tecnologías como internet son inagotables e indefinidamente entretejidas en el tapiz de lo social.

El interés específico por definir en qué consisten esencialmente las prácticas de elaboración de tareas con o en internet, en términos de un *habitus* específico, delimita el interés por identificar los elementos estructurales concretos y simbólicos de carácter escolar que orientan las maneras de hacer con o en internet. Para develar este *habitus* particular se hace necesario poner en el centro las prácticas escolares mediadas por internet, acercándose a los sujetos y sus actividades diarias de una manera flexible, por lo que el presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo.

La “investigación cualitativa” es una categorización amplia que se define en oposición a la investigación cuantitativa. De esta manera se distinguen rasgos en contraposición (Denzin y Lincoln, 2003): la investigación cualitativa privilegia la descripción y no la predicción, la inducción en lugar de la deducción, se orienta a la generación de teoría más que a su verificación, a la construcción más que a la enumeración, y considera al conocimiento insoslayablemente subjetivo.

Como paradigma, la investigación cualitativa necesariamente refiere a principios transversales de entendimiento de la de realidad, de los individuos y de su relación con la construcción de lo social. De estos principios derivan postulaciones respecto a las posibilidades de acceder al conocimiento, sobre qué es el conocimiento de lo social y el papel que juega el individuo que conoce. Según los posicionamientos trascendentales que se asuman, se presenta un horizonte de modos de conocer y, a la vez, un cierto espacio para la acción investigativa.

La investigación cualitativa se produce desde muy diversas áreas científicas —ciencias sociales, médicas, económicas, etc. No obstante, los estudios con este marco, como señalan varios autores (Atkinson y Hammersley, 2007; Creswell, 2007; Flick, 2007; Denzin

y Lincoln, 2003), comparten características esenciales en sus concepciones ontológicas y epistemológicas.

En cuanto a los aspectos epistemológicos y ontológicos, en la investigación cualitativa se parte de que existen múltiples realidades, correspondientes a las construcciones que elaboran los seres humanos a partir de sus relaciones e interacciones en el ámbito social. Es así que no existe *la* realidad, y tampoco es posible que alguna interpretación, cualquiera que sea, se encuentre desvinculada de quien la postula o enuncia. Desde una perspectiva cualitativa, objetividad y subjetividad son inseparables. Por ello, el conocimiento de lo social no puede restringirse a la observación, cayendo en un empiricismo; así tampoco se pueden contemplar finalidades positivistas, orientadas a la formulación estricta de leyes sobre los fenómenos sociales.

El estudio científico que se entienda como integrado a una perspectiva cualitativa es aquel que asume y muestra —desde la construcción del objeto de conocimiento y los cuestionamientos fundamentales— la necesidad de acceder a las manifestaciones fenoménicas tal como se generan, así como la importancia de conocer desde los propios sujetos las percepciones, significados y experiencias que se construyen sobre éstas. Además, la investigadora o investigador afronta el problema axiológico y epistemológico de su implicación —muy probablemente presente desde la formulación inicial del estudio hasta el reporte correspondiente. Por ello, al tiempo que busca comprender *lo otro* y *los otros*, se esfuerza por explicitar, controlar y minimizar su injerencia tanto como sea posible.

En cuestiones metodológicas, la manera de concebir la realidad y el conocimiento propios de la perspectiva cualitativa señalan un proceso investigativo de orden inductivo, privilegiando el sentido ideográfico más que nomotético, y la necesidad de priorizar una realidad social concreta, por encima de teorizaciones preestablecidas. La recolección de la información y la teoría atienden un proceso de ida y vuelta, a manera de diálogo que se profundiza y densifica: a medida que se avanza surgen preguntas, se focaliza y se recurre a las explicaciones que ayudan a comprender el fenómeno.

El desarrollo de estudios de orden cualitativo sobre las tecnologías y los jóvenes universitarios se convierte en un imperativo a partir de que refiere a un fenómeno social amplio, correspondiente a una alteración de las formas de vida de los grupos y las formas en que éstos se desenvuelven en las esferas de participación, tales como la educativa. La tecnología como internet es parte de un fenómeno asociado especialmente a las poblaciones recientes, y tratándose de jóvenes universitarios las afectaciones son

necesariamente en relación a sus maneras de ser, de hacer, y de asumirse como estudiantes, y con ello de relacionarse con lo escolar y lo educativo. Lo que sucede concreta y simbólicamente en torno a lo escolar y a partir de lo tecnológico no puede predeterminarse para luego medirse; por tanto resulta inadecuada una agenda investigativa centrada en la medición y el análisis estadístico, que lleva a un direccionismo reduccionista del fenómeno y limita las posibilidades de repensar el quehacer educativo.

La presente investigación tiene una visión del fenómeno inscrita en un paradigma cualitativo dado que, como se ha enunciado, se asume una relación entre tecnología y estudiantes: los sujetos no utilizan de una manera predeterminada la tecnología, sino que tienen la capacidad de generar prácticas complejas de uso de internet al realizar sus tareas escolares, a lo que se suman las características propias del medio relativas a la flexibilidad, movilidad y la multimedia. Como estudio cualitativo, el fenómeno educativo y social asociado a internet se aborda reconociendo la capacidad de agencia de los sujetos, quienes definen y construyen su relación con la tecnología desde su acción diaria y de acuerdo a una posición en un grupo de pertenencia. Además, se tiene la necesidad de aprehender este fenómeno desde su manifestación 'natural', atada a los individuos y sus condicionantes sociales.

Por lo anterior, las motivaciones que subyacen al estudio que aquí se presenta convienen con las señaladas por Creswell (2007, p. 40) respecto a la investigación cualitativa. Según este autor, entre las razones más importantes que llevan a definir a una investigación cualitativa, se tiene a las siguientes: a) exploración de un fenómeno a fin de proveer un entendimiento complejo y detallado, b) profundización de un fenómeno estudiado preferentemente de manera cuantitativa, c) conocimiento de los contextos o situaciones en los que se produce un fenómeno, d) desarrollo de teorías dado que éstas no existen o resultan parciales sobre ciertas poblaciones o grupos. La presente investigación busca acercarse a los modos como se realizan las tareas escolares con mediación de internet, a través de una observación directa y desde situaciones naturales, que comúnmente refieren a prácticas por fuera de horarios lectivos y al margen de los espacios de las instituciones educativas. Teniendo como objetivo el develar un habitus específico, se aborda el fenómeno de las tecnologías y los estudiantes desde un enfoque teórico que pretende comprender de manera más amplia y sustantiva lo que comúnmente ha sido postulado como uso tecnológico.

### *Definición de la estrategia metodológica*

Definido un marco general a modo de paradigma se hace necesario plantear una orientación procedimental específica. El paradigma cualitativo integra diversos tipos de estudios según las estrategias de indagación que se aplican. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005, p. 25), estas estrategias habrán de enfocarse a la satisfacción de las preguntas y objetivos investigativos, definiendo el tipo y la información específica que se requiere, así como las técnicas y herramientas para su obtención.

Siguiendo la comprensión de estos mismos autores, el diseño de investigación tiende un puente entre los paradigmas teóricos y la realidad empírica. La estrategia investigativa, sin ser determinante, ayuda a la investigadora o investigador a moverse en el ámbito empírico, clarificando los aspectos del mundo social con los que se entrará en contacto (personas, objetos, actuaciones, etcétera) y orientando en las técnicas adecuadas para la obtención de los materiales pertinentes, su análisis e interpretación; hace manifiestas además, cuestiones de legitimidad y representación (Denzin y Lincoln, 2005, p. 25).

En especial, la manera en que se construyen los objetos de estudio, las preguntas y los objetivos de investigación, orientan a determinada estrategia o método general, favoreciendo la implementación de ciertas técnicas. Sin embargo, la investigación cualitativa refiere a una importante indeterminación sobre los procesos y estrategias necesarias para acceder e interpretar la realidad. La metodología es un apoyo fundamental mas no puede ofrecer soluciones directas; se trata además de una ciencia en la que no existe univocidad teórica.

En la investigación cualitativa se presentan con una delimitación imprecisa diversas estrategias o enfoques metodológicos, que refieren, sin exclusividad, a una amplia gama de técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información. La taxonomía metodológica en la investigación cualitativa recibe diversos trazados, ordenamientos, jerarquizaciones y denominaciones, de manera que, como lo expresa Creswell (2007, p. 7), “no resultan escasos los sistemas de clasificación para los tipos de investigación cualitativa”<sup>8</sup>, lo que para Denzin y Lincoln (2005), refleja la riqueza y el dinamismo de este tipo de investigación.

Como parte de esta indefinición, Denzin y Lincoln (2005) hablan de estrategias de indagación en referencia a la denominación “histórica” (p. 25) de *métodos*; así mismo Creswell (2007) utiliza en equivalencia *enfoques metodológicos*. Como explicación de tal indeterminación, Denzin y Lincoln (2003, 2005) permiten comprender que las tradiciones

investigativas han logrado distinguirse como tales a partir de la identificación de patrones procedimentales en un gran número de estudios, que originados en un área científica específica han logrado trascender, pero que invariablemente quedan abiertas a reinterpretaciones y adaptaciones por parte de las comunidades de investigadores y teóricos. Es claro además que la propia realidad social y sus formas organizativas se van transformando, por lo que surgen distintos fenómenos difíciles de aprehender, que plantean retos y oportunidades de desarrollo de las estrategias metodológicas existentes.

En este trabajo se ha optado por la denominación de *estrategia de indagación*, y como se ha expresado ésta contiene la definición adecuada (según la construcción del objeto de estudio, las preguntas y los objetivos investigativos) del enfoque sobre el fenómeno social —con lo que de alguna manera se integra el estudio específico a una tradición investigativa—, y perfila en correspondencia estrategias específicas de acercamiento a la realidad empírica, conformación de materiales, y análisis e interpretación de éstos. A estos aspectos se dedican los apartados restantes del presente capítulo.

### **Fundamentos de la estrategia de indagación con orientación etnometodológica**

Como se ha venido presentando, esta investigación plantea su interés del fenómeno tecnológico y educativo, entendido como hacer que requieren un análisis de las formas de actuación de los jóvenes, quienes en su contacto en este caso con internet definen maneras específicas de hacer y ser estudiante. Las tecnologías como internet se consideran imbricadas en la vida diaria de los jóvenes, en sus actividades y significaciones. La investigación que aquí se presenta busca acceder a los aspectos prácticos y simbólicos que se generan a partir de la entrada en juego de la tecnología en los procesos escolares, en contextos cotidianos por fuera de los espacios institucionales. Al realzar la importancia del hacer práctico desde lo cotidiano, encuentra en la etnometodología una orientación fundamental para acercarse al fenómeno de interés y satisfacer los objetivos de conocimiento planteados. Antes de exponer de manera más amplia en qué consiste tal enfoque metodológico, se presenta una distinción en relación a enfoques que resultan especialmente cercanos.

### **Los enfoques creativos**

La etnometodología es entendida como parte de una perspectiva sobre los fenómenos sociales de corte creativo o interpretativo (Ritzer, 2003, p. 83). Bajo esta perspectiva el interés se centra en la acción social, de manera que se abordan los fenómenos sociales

desde la forma en que se manifiestan en la actividad cotidiana, reconociendo la capacidad de los actores en su producción, y oponiéndose al mismo tiempo a los enfoques determinista-estructurales de las teorías explicativas asociadas a un positivismo lógico-deductivo. Además de la etnometodología, los enfoques más destacados que comparten esta visión e interés, se tiene al interaccionismo simbólico y a la fenomenología. Más allá de una convergencia elemental, cada uno presenta intereses y énfasis distintivos.

La etnometodología y el interaccionismo simbólico, como lo sintetiza Caballero (1991, p. 13), convienen en asumir que la vida social es una construcción intersubjetiva, referente a actividades concretas y a construcciones simbólicas; sin embargo una y otra presentan orientaciones propias. La etnometodología se centra en las actividades, más que en los actores y sus creencias o relaciones; en las actividades que posibilitan los significados, más que en los significados por sí mismos. Más que buscar identificar aquéllos símbolos compartidos de una colectividad, la etnometodología se centra en las actividades mismas y su producción significativa. Una diferencia más que sobresale, es que mientras el interaccionismo simbólico busca hacer una interpretación de las significaciones compartidas y tiene una “tendencia al impresionismo y la vaguedad” (Caballero, 1991, p. 14), la etnometodología recurre a la obtención de materiales detallados, privilegiando lo observable a fin de realizar una interpretación con amplia fundamentación empírica.

Respecto a los estudios fenomenológicos, se tiene que éstos se enfocan en definir el mundo social desde la experiencia vivida y las percepciones de los individuos (Finlay, 2009, p. 22). Se preocupan por determinar “el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia” acerca de un acontecimiento concreto (Bisquerra, 2004, p. 317). Resulta enfático el interés por la interpretación subjetiva de los fenómenos sociales, es decir las maneras en que éstos son experimentados por los individuos (McPhail, 1995).

En contraparte a tales características básicas de la fenomenología, los estudios con un enfoque etnometodológico se orientan a conocer el mundo social especialmente a partir de las prácticas situadas que llevan a cabo los individuos; toma en cuenta las percepciones de los sujetos, mas considera que éstas son parte de la actuación, atadas insoslayablemente a una situación específica; además, los haceres —prácticos o simbólicos— poseen una estructura que se encuentra en el umbral de la conciencia, y por lo tanto exige un trabajo interpretativo (véase Garfinkel, 1967).

Se puede establecer como síntesis que el marco teórico del fenómeno de interés de esta investigación encuentra una importante correspondencia con el enfoque etnometodológico, ya que, a) se enfatiza la importancia de las prácticas sociales y el interés que se otorga a los significados es a partir de lo concreto, b) se busca develar una estructura construida y actualizable a partir de la relación con los otros y la actividad práctica, y c) los elementos constitutivos de *hexis e illusio*, representan maneras y posicionamientos específicos más bien inconscientes. Teniendo a la etnometodología como el enfoque de la presente investigación, el siguiente apartado se dedica a una exposición más amplia de éste.

### **Desarrollo y características de la etnometodología**

La etnometodología es original de Harold Garfinkel, y se reconoce a *Studies in ethnomethodology*, publicada en 1967, como la obra fundacional. Este trabajo aparece casi simultáneamente a otras obras con enfoque en la acción social, tales como *The phenomenology of the social world* de Alfred Schutz, en 1967, y *The Social Construction of Reality* de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, en 1966. De este modo, como lo señala Ritzer (1993), el origen de la etnometodología surge en medio de un importante interés por la ciencia social 'creativa', opuesta a la teoría de corte funcional-positivista que había dominado hasta entrados los años 60, especialmente en los EEUU.

La etnometodología sería una de las principales oposiciones a la concepción de una realidad y orden sociales externos y coercitivos con respecto a los sujetos (Martínez, 2002). Desde su surgimiento planteaba como exigencia partir de los supuestos elementales, que sin ser reconocidos en cuanto tales constituían interpretaciones teóricas sobre los fenómenos sociales; en palabras de Maynard y Kardash (2007, p. 1883), se postulaba "esencialmente una crítica de la sociología, no una propuesta interpretativa de lo social". Garfinkel rechazó que los sujetos simplemente se ajustaran a un orden social producido de manera ajena a ellos. Para el autor, los estudiosos sociales tradicionales, cometían el error de adelantar la explicación de un fenómeno desde sus propias prácticas científicas, y por lo tanto se enfocaban a poco más que su corroboración (como Garfinkel 1967, lo estipulaba: confusión de *tópico con recurso*).

La elección del término *etnometodología*, según la explicación que el propio Garfinkel (1968/1974) ofreciera en 1968, surgió durante un corto tiempo del que el autor disponía, antes de integrarse a la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), en 1945. En tal momento recibió una inesperada invitación para colaborar con Saul Mendlovitz, quien se

encontraba en la Escuela de Leyes de Chicago realizando un estudio sobre los procesos deliberativos que seguían los miembros de los jurados. Garfinkel revisaría cuidadosamente las grabaciones de audio y las transcripciones, e implementaría además entrevistas a fin de obtener más información sobre lo que hacían los sujetos. Garfinkel iría descubriendo que los miembros del jurado utilizaban ciertos procedimientos distintivos, se mostraban preocupados y se esforzaban por satisfacer una serie de nociones que consideraban necesarias para una *adecuada* descripción, evidencia o explicación; además, este razonamiento al que buscaban ajustar la actuación se hacía evidente, buscaban mostrarlo a través de descripciones expresadas tanto en la interacción deliberativa, como en la interacción de entrevista con Garfinkel.

En medio de la elaboración de algunos reportes preliminares sobre las deliberaciones de los jurados, cuenta el mismo Garfinkel (1968/1974), que se hallaba revisando algunos archivos en los que se encontró inesperadamente secciones como *etnobotánica* y *etnofísica*, cuando se le ocurrió entonces que así como los científicos de una determinada área tenían maneras distintivas y esenciales de hacer ciencia, los grupos sociales en general tendrían maneras distintivas de llevar a cabo los diferentes tipos de prácticas diarias, justo como lo había venido identificando en su análisis sobre los jurados. Por lo tanto, una denominación adecuada para sus trabajos sería la de *etnometodología*.

Tal denominación se mostró como la mejor opción ante la necesidad de un término, el que incluso, señala Garfinkel (1968/1974, p. 18) pudo haber sido remplazado por *neopraxiología*. Una definición formal la proporciona Heritage (1984, p. 4):

El término de 'etnometodología' refiere al estudio de un material en particular: el cuerpo de conocimientos de sentido común y de la gama de procedimientos y consideraciones por medio de los cuales los miembros ordinarios de la sociedad dan sentido, encuentran orientación, y actúan en las circunstancias en que se encuentran<sup>9</sup>.

Al enfocarse a definir cómo es que se produce lo social a partir de la acción de los sujetos, la etnometodología encabezaría una revisión de fundamentos teóricos sobre el orden social. Establecía además como exigencia una *indiferencia etnometodológica*. Con este término (evidentemente asociado al de *reducción fenomenológica*, de Schutz, 1967), se alude precisamente a un llamado al investigador social a suspender, "poner entre paréntesis", las creencias explicativas, incluidas las teorías, que posea sobre el orden social.



Para dar cuenta de lo social, la etnometodología se centra en el estudio de la actividad que realizan los sujetos en su ámbito cotidiano, oponiéndose a la utilización del método científico-experimental en las ciencias sociales (Gil, 2007, p. 189), y fundándose necesariamente en un contra-modelo del “homúnculo parsoniano” (Atkinson, 1988, p. 449): un actor capaz de actuar e influir en las maneras de ser y hacer de los colectivos (Garfinkel, 1967, p. 185).

En oposición a la tradición científica que establece explicaciones *a priori* sobre la vida social y la actuación de los individuos, la etnometodología se interesa por la actividad diaria entendida como una realización de actividades objetivas y del razonamiento práctico; por ello el individuo que se desea conocer es un actor situado, que despliega su actividad hacia las cosas del mundo y se pone en relación con los otros. Además, supone que la actuación contiene una estructura aprendida a través de la socialización con los grupos de pertenencia, y a la que se contribuye activamente.

Distintivamente, los estudios de corte etnometodológico se interesan por el mundo cotidiano y toman como objeto de estudio a las prácticas sociales rutinarias (Mella, 1998; Holstein y Gubrium, 2005, Ritzer, 2003). Tienen como objetivo principal el develar las maneras en que las actividades diarias son ejecutadas, y centran su interés en los cómo de la actividad más que en el qué se hace o se deja de hacer (Holstein y Gubrium, 2005, p. 445). No se busca evaluar las razones que expresan los sujetos sobre su actuación, sino conocerlas como elementos reveladores del mundo social (Atkinson, 1988; Holstein y Gubrium, 2005).

A partir de los 70 la etnometodología cobró importancia y se desarrolló en distintas direcciones. Caballero (1991) identifica cuatro áreas investigativas: a) los experimentos disruptivos de Garfinkel, b) el análisis conversacional desarrollado originalmente por Harvey Sacks, c) el enfoque cognitivo de Aaron Cicourel y, d) el enfoque situacional con figuras como Don Zimmerman, Melvin Pollner y Lawrence Wieder. En la clasificación de Ritzer (2003, pp. 306-309) se subsumen las categorías de Caballero, quedando sólo una diada: a) estudios de ambientes institucionales y, b) análisis conversacionales.

De manera transversal, los estudios etnometodológicos analizan las actividades de diversos tipos, “con la finalidad de dar cuenta de manera detallada y naturalista la competencia práctica de los sujetos en dominios específicos de la acción social” (Atkinson, 1989, p. 446). Los primeros estudios encabezados por Garfinkel se realizaron en ambientes no-laborales, como el hogar. Más tarde se generaría un interés por el análisis en las interacciones

producidas al interior de organizaciones tales como juzgados y clínicas médicas, centros de atención de llamadas de urgencia, etcétera (Ritzer, 2003, pp. 306-307).

Invariablemente, en los estudios etnometodológicos lo que se pone en el centro son las prácticas sociales, en escenarios naturales de la vida diaria. Por ejemplo, Atkinson (1998) cita una importante bibliografía de estudios sobre procesos legales, de la labor científica, encuentros pedagógicos y políticos, entre otros.

La etnometodología ha examinado muchas facetas y aspectos de la vida humana y del orden social; así, ha sido aplicada con éxito a una gran variedad de tópicos, que incluyen problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y estudio de anomalías psicológicas o sociales (Holstein y Gubrium, 2005, p. 483).

La diversidad de escenarios, temas y tipos de prácticas refleja la importancia que ha tenido la etnometodología como enfoque investigativo, por ello mismo se hace imposible una definición clara y estática de ésta. Tras menos de una década de la obra seminal de Garfinkel en 1967, Turner (1974) presentaba una recopilación de investigaciones con estrategias metodológicas, y expresaba ya una creciente diversidad, que rebasaba cualquier frontera contemplada originalmente. Empero, encuentra como característica de los estudios dentro de este enfoque el interés por el razonamiento práctico, presente en todo tipo de actividad humana, desde legal hasta científica, en el hogar o en lugares de trabajo como los juzgados. Los estudios que define Turner (1974) como ejemplificativos de la investigación etnometodológica incluyen el análisis de las narraciones y conversaciones (e.g. Cicourel, 1968; Schegloff y Sacks, 1973, Turner, 1970), prácticas de socialización (e.g. Zimmerman, 1969; Wieder, 1974), y prácticas organizacionales (e.g. Garfinkel, 1967; Sudnow, 1967).

Al igual que Turner y casi al mismo tiempo, Zimmerman (1978) manifestaba que ya no había una única etnometodología, sino distintas variantes. Es de destacar además que este último autor es ampliamente reconocido dentro de los estudios de *análisis conversacional* (original de Harvey Sacks; véase en especial Sacks y Garfinkel, 1970), la vertiente que más tensión ha presentado respecto a los fundamentos etnometodológicos, y que se ha llegado a percibir como un área en sí misma (véase, Ritzer, 2003; Atkinson, 1988; Ten-Have, 2004). Poco más de una década después, en una revisión de la evolución de los estudios etnometodológicos, Atkinson (1988, p. 445) señala la existencia de un grupo específico de etnometodólogos en EEUU y Europa, cuyos trabajos suelen ser colaborativos; no obstante,

agrega el autor, existe un sinnúmero de estudios que son inspirados en este enfoque aun cuando muchas veces no sean referidos como estudios etnometodológicos.

Ritzer (2003) expresa que la etnometodología seguirá generando distintas ramificaciones, dadas las posibilidades que ofrece: “después de todo, el objeto de estudio de la etnometodología es la infinita variedad de la vida cotidiana” (Ritzer, 2003, p. 306). La aceptación de la etnometodología sigue vigente. Entrado ya el presente siglo, Holstein y Gubrium (2005), afirman que el logro práctico del significado y su relación con la acción social “constituye un *momentum* de la investigación cualitativa” (p. 484), y explican que,

recientemente ha habido un interés hacia la etnometodología y lo que se logra, bajo qué circunstancias y a partir de qué recursos. El análisis de la construcción de la realidad está ahora re-enganchando cuestionamientos relativos a los amplios institucionales y culturales en los que se construye el significado y orden social (Holstein y Gubrium, 2005, p. 484).

Si bien se presenta una amplia gama de estudios manifiesta o tácitamente etnometodológicos, con apoyo en la revisión que Gil (2007) presenta se puede hablar de características esenciales de la investigación con este enfoque:

- Su objeto de estudio consiste en las actividades, las circunstancias y el razonamiento práctico.
- No da por hecho la acción social, ni busca interpretarla de acuerdo a un modelo que posee el investigador.
- El investigador se centra, en conocer los marcos interpretativos que subyacen a la actividad diaria, suspendiendo sus propios juicios y presupuestos.
- Tiene como finalidad develar la estructura que subyace en las actividades cotidianas que llevan a cabo los actores, la que es entendida como métodos, y asume que ésta es la que permite la actuación y dota a ésta última de sentido.
- Las enunciaciones, una actuación lingüística, son una acción, que refleja el contexto (reflexiva) y que requiere de éste para tener sentido suficiente (indexicalidad o indicialidad).
- Atiende en detalle los elementos de la acción y la circunstancia de producción.
- Al enfatizar la capacidad de agencia de los sujetos y centrarse consecuentemente en su estudio detallado, la pretensión de construcción teórica no se postula de alcances amplios.
- El objetivo va hacia el conocimiento en grupos reducidos, que en todo caso habrán de ser comparado con otros resultados respectivos a otros grupos sociales. Esto se contrapone al modelo experimental que se desentiende de un gran número de aspectos a fin de definir generalidades de la experiencia.

La revisión general sobre el surgimiento de la etnometodología, sus principios y evolución, resultan necesarios para una comprensión general de ésta; es también el marco que da sentido a las características que se han presentado y que permiten definir su pertinencia como enfoque metodológico.

### **Algunas observaciones a la etnometodología desde la teoría del habitus**

Se encuentra en el enfoque etnometodológico una correspondencia esencial con la teoría del habitus, consistente en la centralidad que otorga a las prácticas diarias y el razonamiento práctico, o formas de concepción práctica desde los propios sujetos o actores. Ya sea desde la teoría del habitus o desde la etnometodología, las prácticas diarias representan el *locus* de la producción, mantenimiento y re-creación de lo social, están orientadas por la esencia del pasado inscrito socialmente en los actores a manera de disposiciones hechas cuerpo, o esquemas interpretativos más bien inconscientes, y son posibilitadoras a la vez de estas disposiciones o esquemas para un futuro que se perfila desde el presente.

La importancia de las prácticas diarias tanto para la teoría del habitus como para el enfoque etnometodológico, se deriva de la concepción del sujeto social en términos de un individuo construido socialmente y que participa a la vez en la construcción de la vida colectiva. En ambas se postula a un agente que como tal ha incorporado las marcas de sus grupos de pertenencia y se esfuerza por participar en la organización, mantenimiento y actualización de aquello que le define como miembro y partícipe. La unidad de análisis por tanto, es esa puesta en relación que se manifiesta en la actuación cotidiana, es decir un sujeto situado y actuante en el mundo que le hace ser y le permite participar en él. No se plantea como posible, al menos no como de interés investigativo, un individuo al margen de toda situación social, el que sería en todo caso externo a los intereses de la investigación sobre los fenómenos sociales.

Según la etnometodología, los individuos se orientan en su actividad diaria a partir de tipificaciones de objetos, personas y experiencias. Estas tipificaciones corresponden a marcos de interpretación y percepción, son “categorías”, que además de permitir ver el mundo como algo habitual, rutinario, conocido y razonable, hacen posible la puesta en relación con los otros en la actividad diaria (Mella, 1998, p. 46).

Los marcos interpretativos constituyen un conocimiento de sentido común y son de orden práctico. Su aplicación a una situación específica exige adaptación y comúnmente no son

explícitos para el actor: el hacer y razonar prácticos es “un proceso que en gran parte se desarrolla bajo el umbral de la conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social” (Holstein y Gubrium, 2005, p. 449).

Evidentemente, la idea de marcos interpretativos o estructura subyacente corresponde a la propuesta de *stock de conocimientos* de Schutz: constructos ordinarios y categorías que tienen su origen en lo social. Los marcos interpretativos que integran el stock de conocimientos de los individuos, refieren a aspectos como los siguientes: imágenes, teorías populares, creencias, valores y actitudes. Y presentan las siguientes características (Mella, 1998, p. 48; Holstein y Gubrium, 2005, p. 484):

- se aplican a los aspectos de la experiencia,
- dotan de significado y familiaridad a lo cotidiano,
- permiten actuar en el mundo,
- organizan el flujo de la vida en formas aprehensibles,
- no son fijos, aunque poseen cierta estabilidad,
- se elaboran y al mismo tiempo se actualizan en la práctica y,
- se crean y recrean en la puesta en relación con los otros.

Se tiene que tanto para Bourdieu como para Garfinkel, las actividades diarias responden a una estructura que ha sido incorporada por los actores y que se actualiza en su misma aplicación. Esta es una convergencia fundamental, no obstante el énfasis es distinto. Según Bourdieu la actuación es poseedora de un esquema de percepción que modela las maneras de hacer y sus significados desde una posición social específica; en términos de Garfinkel la actuación se da a partir del ajuste de marcos interpretativos o tipificaciones.

El objetivo etnometodológico consiste en develar los modos en que los actores participan para construir un hecho social; es decir, los mecanismos que implementan para co-producir una acción, y se busca identificar cómo es que se produce, mantiene y reproduce el mundo social. Estos mecanismos, o etnométodos, representan la estructura de la inter-acción que se busca descubrir, y corresponden a esquemas interpretativos adquiridos y actualizables. El interés es pues la interacción cotidiana entre los individuos como productora de lo social.

Por su parte, Bourdieu se interesa en la actuación o actividad diaria como puesta en relación desde una posición específica; más que tratar de definir aquello que posibilita que los actores saquen adelante una actividad cotidiana interactiva, propone que la actuación — interactiva o no—, está motivada y definida por un habitus, el habitus es la estructura que

lleva a realizar determinadas prácticas de ciertas maneras y, además, estas prácticas poseen una intencionalidad relativa a la posición que se ocupa en un grupo social más o menos definido del que se forma parte.

Por lo tanto, si bien tanto Garfinkel como Bourdieu se centran en el análisis de las prácticas y reconocen que éstas poseen modelos de actuación y significación, el primero se interesa específicamente por las actuaciones interactivas, el segundo por las prácticas cotidianas en un sentido amplio; aquél busca los mecanismos que permiten entender al otro y a la situación comunicativa para poder desarrollar su actuación, éste enfatiza el sentido práctico más allá de la mera acción, como una estrategia no-consciente adecuada y positiva desde la posición social que ocupa el sujeto-actuante.

### **Las técnicas básicas definidas: observación virtual y entrevista semiestructurada**

Al centrarse en la actuación de los sujetos en un contexto diario las técnicas más comunes de la etnometodología suelen ser la observación y la entrevista. Pudiendo apoyarse en otras, ya sean documentales, de registro visual, etcétera.

La observación sugiere una actividad de la acción diaria que no obstante, al hacerse parte de la actividad científica, refiere a un proceso sistemático y organizado en el que el propio investigador suele ser el instrumento mismo de aplicación y quien, desde luego, puede sumar a la vista tantos sentidos como le sea posible (Flick, 2007).

Asociadas a la centralidad de la observación en la estrategia, se encuentran comúnmente exposiciones sobre el rol de la investigadora o el investigador (véase Atkinson y Hammersley, 2007; Creswell, 2007; Flick, 2007; Denzin y Lincoln, 2003). Se destaca la necesidad de tomar decisiones primordialmente de acuerdo a dos ejes: la evidencia de la función—rol encubierto o descubierto—, y el nivel de actividad respecto al grupo de estudio—desde participante total hasta no-participante. Las combinaciones posibles se amplían dado que puede haber distintos grados intermedios en cada eje; por ejemplo, siguiendo a Adler y Adler (1994), puede definirse una posición tanto encubierta como descubierta, y con participación ‘marginal’ o bien, con participación ‘total’.

La definición del papel de quien investiga resulta crucial en cuanto a las posibilidades de recolección de la información. Como señala Flick (2007, p. 151), “cuanto más público y menos estructurado sea un campo, más fácil será adoptar un rol que no sea notorio y no influya en el campo. Cuanto más sencillo sea un campo de vigilar, más difícil es participar en él sin convertirse en miembro”. Como expone el autor, la limitación de la injerencia, que

puede llevar a decidir encubrir el papel de la investigadora o el investigador, la mayoría de las veces conlleva también la limitación del acceso a actividades, escenarios, etcétera; además, al no hacerse evidente el papel de quien investiga se tiende a presentar mayores dificultades para recolectar y registrar la información.

La observación permite satisfacer un interés por conocer y describir la manera en que se manifiestan determinados fenómenos. Sin embargo, no siempre es posible observar todos los aspectos de éstos; algunas veces se requiere información directa de los sujetos para comprender lo que se observa y en todos los casos es necesario recuperar los significados desde los propios individuos. Por ello es que la técnica de la entrevista ocupa también un papel destacado. La entrevista constituye una fuente de datos de gran importancia, ya que genera información que sería muy difícil, incluso imposible, obtener de otra manera, sea esta sobre eventos y perspectivas o estrategias discursivas (Atkinson y Hammersley, 2007, p. 101). Además, es evidente que los datos producto de la combinación de las estrategias de entrevista y observación pueden resultar mutuamente iluminadores (Atkinson y Hammersley, 2007, p. 101).

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), la entrevista cualitativa se genera en torno a temáticas predefinidas, pero sin seguir una estructura determinada previamente. Su producción sucesiva permite la focalización y la profundización. Existen distintas modalidades de entrevista. Atkinson y Hammersley (2007) señalan que las entrevistas en un trabajo pueden variar desde 'conversaciones' espontáneas e informales en el curso de otras actividades, hasta modalidades formales que corresponden a citas planeadas y preestablecidas en un espacio y tiempo específicos.

En el caso de las entrevistas informales y espontáneas resulta difícil discernir en qué momento se trata de una entrevista como tal, o bien de la participación misma del investigador. Éstas pueden producirse en distintos escenarios naturales y, por lo tanto, quedan sujetas a las actividades y a la situación misma que se desarrolle; además debe tener en cuenta que los sujetos pueden verse impedidos de emitir una valoración reflexiva, dada la situación en la que generalmente se producen (Atkinson y Hammersley, 2007, p. 112).

Las entrevistas formales, aun cuando atienden una mayor planeación, no contienen preguntas exactas, sino que siguen una lista de aspectos a cubrir a manera de guía. No se tiene que seguir una secuencia específica y son lo suficientemente flexibles como para permitir la discusión y el desarrollo de una manera un tanto natural. Se pueden utilizar

preguntas directivas y no-directivas, lo que comúnmente se decide en el propio curso de la entrevista a partir de propósitos claros para la entrevistadora o entrevistador (Atkinson y Hammersley, 2007). Es posible además utilizar modos colectivos de entrevista, como los grupos de discusión o las entrevistas en grupo.

Con independencia de la modalidad, el propósito de la entrevista no es la contrastación o verificación de supuestos, sino el acceso a las ideas, creencias, valores, etcétera que el sujeto construye a partir de su experiencia. Así, el interés se centra en lo que el entrevistado conoce y las explicaciones que ofrece. Algunas veces se trata de encuentros dialógicos informales, espontáneos y en medio de situaciones cotidianas; en otras, constituyen un encuentro planeado, construido en sí mismo. De manera transversal, la entrevista se caracteriza por contemplar un propósito explícito para el entrevistador y, aunque es una técnica conversacional, el investigador busca actuar al mínimo —siendo más un escucha que un hablante— y al mismo tiempo obtener de su entrevistado o entrevistados participaciones lo más completas posible. Además, si bien se genera un aprendizaje mutuo entre entrevistado y entrevistador, la relación es dominada por éste último.

Al enfocarse el presente estudio en las prácticas escolares con mediación de internet, la observación y la entrevista representan las estrategias básicas de recolección de la información. Sin embargo se debe reconocer que se presenta un desafío procedimental importante, que exige tomar en cuenta consideraciones metodológicas tradicionales y, a la vez desarrollar estrategias que permitan enfrentar las circunstancias novedosas asociadas al espacio virtual. El uso de internet representa una geografía flexible; constituye además, la convergencia de los espacios virtual y físico. Como señalan Markham y Baym (2009), en los tiempos actuales, y más aún cuando se estudia internet, la práctica investigativa suele no ajustarse a una predefinición de los sitios o contextos específicos en los que se habrá de llevar a cabo un estudio.

El enfoque en las prácticas de uso escolar de internet, como se ha venido señalando, refiere en muchos de los casos a la conexión desde casa —aunque se pueden tener variantes, como por ejemplo desde el lugar de trabajo—, a las posibilidades de combinación con otras actividades y a la implementación de distintos recursos. Se trata de actividades que tienen su origen en el ciberespacio, que pueden referir o no a la combinación con aplicaciones de socialización y en el mismo equipo; pueden estar relacionadas o no con otras actividades en el ámbito material, y pueden desarrollarse en uno o distintos lugares físicos. Ante la



enorme dificultad de ser testigo presencial de las prácticas de interés, se resolvió llevar a cabo la observación a través de un software especial.

Una vez que tal software se instala en el equipo, la aplicación permite capturar vídeo y audio, tanto internos como externos; aunque se ha previsto un registro elemental, sin audio y sin webcam, de modo que la amplitud de los archivos resulte significativamente más manejable, además de que el participante puede no tener, o no estar dispuesto o atento a utilizar una cámara y un micrófono. La observación electrónica de este modo representa un “testigo” que registra de manera precisa y detallada sólo aquello que está en la pantalla, pero que no escucha ni tiene posibilidades de inquirir, pedir aclaraciones, etcétera.

La observación a través de esta aplicación pone a la investigadora en una situación peculiar, diferente a la que se generaría a partir de una observación tradicional. Constituye un rol de observadora no-participante, descubierta y a la vez con acceso a información muy focalizada desde espacios privados. La observación a través de tal aplicación brinda destacadas posibilidades de obtener información detallada y precisa sobre las acciones que se llevan a cabo en el ciberespacio y en el uso de aplicaciones del equipo de cómputo. En cuanto a la afectación de las prácticas, esperablemente se produce una menor interferencia con la activación de un programa de software, que con la presencia de un individuo que observa en proximidad física.

Como apoyo a la observación se contempla en este estudio la entrevista semiestructurada. Para aplicar esta técnica se requiere un análisis preliminar de las grabaciones de sesiones de realización de tareas que sean facilitadas por los mismos participantes, a fin de definir los aspectos sobre los que se requiere información complementaria y explicativa. Es además importante que con estas “conversaciones” se recupere la información que permita reconstruir los “ambientes” físicos y su entretrejimiento con la actividad registrada.

La aplicación de esta entrevista como apoyo a las observaciones a través del software produce una situación poco común, ya que se genera un rompimiento temporal entre la realización de las actividades por los sujetos y el atestiguamiento de la investigadora o investigador. Tal asincronismo no obstante, puede significar ventajas al otorgar tiempo para un análisis más puntual de las actividades y sus procesos, así como para definir las preguntas orientadoras de la entrevista que complementa lo observado.

Existe además otra consideración importante respecto al seguimiento del proceso tradicional de observación, y que está relacionado con el origen antropológico de ésta

técnica. La entrada al campo puede llevar a pensar en el encuentro físico del investigador con un espacio y tiempo específicos donde convergen los miembros del grupo de interés. La cuestión es que, como exponen Atkinson y Hammersley (2007), las prácticas culturales propias de las comunidades orales efectivamente pueden ser predominantemente sincrónicas y monoespaciales; pero no es tal el caso de las sociedades letradas, donde muchas de las interacciones entre los individuos de un colectivo pueden generarse de manera individualizada, desde diversos espacios y en distintos momentos. Estas prácticas “atomizadas” imposibilitan una observación global, de hecho, suelen referir a espacios privados y por lo tanto de gran dificultad para la investigación (véase, Cavanagh, 2007; Markham y Baym, 2009; Atkinson y Hammersley, 2009).

#### **Técnicas de apoyo: entrevista en grupo y autoregistros escritos**

Estudiar las prácticas de uso escolar de internet de los universitarios enfrenta a la imposibilidad de definir un contexto o espacio específicos donde éstas se hagan visibles como acciones colectivas. El fenómeno de interés refleja de manera ejemplar las nuevas formas de vida social, en las que no es necesaria la inmediatez geográfica y la sincronización temporal, como sería en una situación cara-a-cara, para generar influencias significativas e identitarias; refiere también a la participación de los propios artefactos (tecnológicos) que se hace cada vez más presentes en la actividad diaria y forman parte de la cultura contemporánea sin que tengan que realizar necesariamente una función directa de mediación entre individuos.

Dadas las características del fenómeno de estudio y las condiciones de acceso que plantea, se definieron dos etapas de trabajo de campo. En una etapa primera accedería a un grupo que formara parte de la población de interés, los estudiantes universitarios. En la segunda el estudio se centraría en determinados casos, de los que se recolectaría información detallada; a esta etapa corresponden estrategias de recolección de información similares; una destacada diferencia es la aplicación de entrevistas en forma individual y ya no colectiva. En la siguiente tabla se muestran las técnicas definidas para cada fase.

**Tabla 4. Estrategia de recolección de información**

Fase 1		Fase 2	
Técnica	Instrumento	Técnica	Instrumento
Entrevista en grupo semiestructurada	Guía de ejes temáticos	Entrevista individual semiestructurada	Guía de ejes temáticos

Observación	Software de captura de pantalla (una grabación)	Observación	Software de captura de pantalla (de manera intermitente a lo largo de un ciclo escolar).
Autoinformes:			
a) Diarios	Diario de registro	Diario	Agenda
b) Relato de internet en la cotidianeidad	Guía de elaboración	No aplica	No aplica
c) Relato escrito biográfico-tecnológico con presentación oral	Guía de elaboración	No aplica	No aplica

La entrevista en grupo, al igual que la entrevista individual, es una situación construida y no natural. El entrevistador se enfoca a las vivencias, prácticas, actitudes, opiniones, sentimientos, tareas, etcétera, que comparten los miembros de un grupo. De este modo el interés no está en las cuestiones estrictamente personales de los individuos con los que se ‘conversa’; lo que se busca obtener es una vivencia que es compartida y distintiva (Mucchielli, 1978, p. 17).

A diferencia de un grupo de discusión, la entrevista en grupo se centra en un tema que es propio de los participantes; además no busca la confrontación de ideas y percepciones. Su implementación gira en torno a un tema “propio de la vida del grupo”, y cada sujeto participa porque le atañe no sólo como individuo, sino en especial como miembro de una colectividad (Mucchielli, 1978).

La entrevista en grupo implementada en una etapa primaria, permite acercarse a las maneras de relacionarse con internet como estudiantes y definir los aspectos más sobresalientes en la realización de los trabajos escolares. Desde luego, la entrevista en grupo no equivale a la observación directa de las prácticas, aunque se acerca y, puede además, enriquecerse con otras estrategias. Para reforzar las posibilidades de recuperación preliminar de la información de interés, además de la entrevista en grupo, se define la utilización de autoinformes, éstos en dos modalidades: a manera de diario y en forma de relatos, ambos especialmente de manera escrita.

Como señalan Gaitán y Piñuel (1998, p. 44):

En los casos en que el sujeto haya de auto-registrar una auto-observación mediante una descripción o relato, se desarrolla lo que comúnmente se conoce como autoinforme. Puede referirse, por ejemplo, a acontecimientos en los que se inscriben conductas públicas o privadas del sujeto, a reacciones ante estímulos experimentales, o a interacciones con otros sujetos. También puede referirse a percepciones, experiencias o vivencias solo considerables por el sujeto, que pueden manifestarse (por ejemplo a partir de la introspección) como conceptualizaciones, emociones, atribuciones o valoraciones.

El informe en su modo de diario se utiliza para el registro de las actividades escolares —o ausencia de ellas— que se llevan a cabo con apoyo de internet, dentro de un periodo en que se desarrolla la asistencia regular a clases. El informe como relato se implementa para la recuperación de información contextual que permita una comprensión adecuada de la realización de tareas escolares con mediación de internet; con esta técnica se busca por una parte identificar el papel de internet y otras tecnologías en las actividades cotidianas, así como caracterizar la relación con internet y otras TIC en distintas etapas de vida.

#### **Aplicación de técnicas e instrumentos**

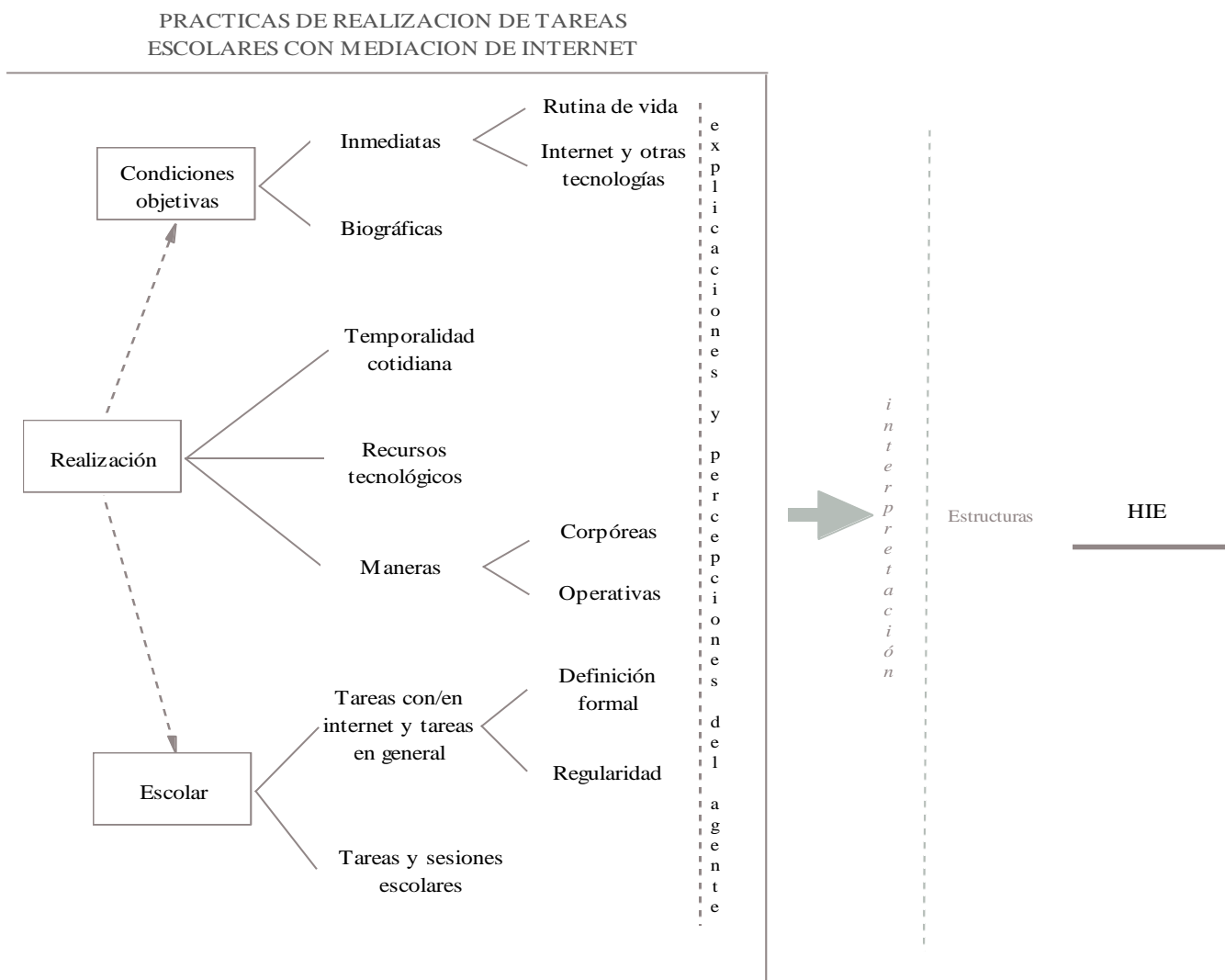
En una etapa inicial se busca un acercamiento a las prácticas que refieren a la mediación escolar de internet, situándolas en el contexto de actividades diarias escolares y no-escolares, con o sin uso de TIC. En esta fase se plantea una aproximación a los modos de realización de trabajos escolares con o en internet a través de la prueba de grabación de pantalla durante una sesión de trabajo. Para profundizar en el conocimiento obtenido se implementa una segunda etapa, dando seguimiento a un número reducido de casos especialmente seleccionados por un periodo de tiempo similar, y correspondiente al periodo escolar inmediatamente sucesivo.

El marco teórico define las prácticas de realización de tareas escolares con mediación de internet como actividades relacionales. A través de éste se reconoce el carácter cotidiano que poseen, y con ello su asociación a otros haceres rutinarios y a la utilización de otras tecnologías. Además, las tareas escolares con o en internet responden necesariamente a una necesidad planteada desde el aula y a la vez, a una orientación funcional hacia ésta misma, que es propiamente desde donde surge la formación universitaria.

Las prácticas a analizar para develar el habitus internético escolar contienen tres dimensiones elementales: a) las *condiciones objetivas* (rutinas de vida y otras tecnologías, ligadas a formas construidas en el tiempo); b) la *realización*, que corresponde a la esencia del interés pues es la actividad misma, considerando los recursos con los que se cuenta, la situación y los procesos específicos que la integran; y c) la *dimensión escolar*, que habrá de considerar la definición formal, es decir institucional, a la que busca responder la realización de una tarea con o en internet, dentro del contexto de las tareas en general y las sesiones de clase. En concordancia con la exposición teórica, para lograr el entendimiento de una práctica determinada, la actuación y las condiciones concretas cotidianas en las que se lleva a cabo deben complementarse con las consideraciones que puedan expresar los agentes. No obstante, la develación de los modelos estructurales es necesariamente un quehacer heurístico de la investigadora o investigador.

El acercamiento a las prácticas de interés a fin de definir el habitus internético escolar (HIE), se representa de manera deductiva en el esquema y tabla subsiguientes.

Figura 2. Esquema operativo general



**Tabla 5. Habitus internético escolar: definición operativa**

Dim.	Subdim.	Ejes temáticos	Técnicas	Instrumentos	
Condiciones objetivas contextuales	Inmediatas	Rutina general de vida de Percepciones sobre su ritmo de vida diaria Uso escolar de internet pero no en tareas, uso no-escolar de internet, uso general de internet y otras tecnologías en la rutina diaria	F1: Relato escrito Entrevista en grupo F2: Entrevista individual	Guías de elaboración y de entrevista	
	Biográficas	Trayectoria general de relación con internet y otras tecnologías	F1: Relato visual y oral F2: NA*	Guía de elaboración y presentación PP	
Realización	Condiciones específicas	Lugar, momento y condiciones técnicas de la realización de las tareas con mediación de internet	F1: Diario Entrevista en grupo F2: Diario Entrevista individual	Guías de elaboración y de entrevista	
	Recursos tecnológicos	Equipos, dispositivos, conexiones, programas,... que se utilizan para realizar una tarea con/en internet			
	Corpóreas	Condiciones físico-ambientales de realización		Software de grabación de pantalla	
Definición Escolar	Maneras Operativas	Procesos de realización	Observación Entrevista	Guía de entrevista a posteriori	
	Tareas-internet y tareas en general	Definición formal Regularidad	Definición del lugar que ocupa la realización de tareas con/en internet respecto a las tareas en general	F1: Diario Entrevista en grupo F2: Diario Entrevista individual	Guía de elaboración Agenda
	Tareas-sesiones de clase	Papel que juegan las tareas con/en internet dentro de las sesiones de clase	F1: Entrevista en grupo F2: Entrevista individual	Guía de entrevista	

NA: "no aplica", indica que no pertenece la aplicación del instrumento a alguna de las dos fases.

## Análisis de los datos

Según Creswell (2007), el análisis cualitativo surge con la preparación y organización de los datos (que pueden ser de diversos tipos; por ejemplo, textuales o iconográficos). Parte así de la construcción de una base de datos, sobre la que se aplica un proceso de "codificación y condensación de códigos" (p. 150): la información se reduce a medida que se definen categorías, que luego integran temas, para finalmente lograr abstraer representaciones con una perspectiva amplia a través de figuras, tablas, o discusión.

El análisis tiene como eje las preguntas y objetivos de investigación y se nutre de la teoría en la que se enmarca el estudio; esto no quiere decir que se deba seguir un esquema de clasificación riguroso, ni que se oriente a dar respuesta a cuestionamiento demasiado específicos. Resulta esencial que quien investiga se mantenga alerta a lo que "le dicen" los

datos, por lo que se trata de un proceso que exige habilidades pero también se apoya en la agudeza intuitiva de quien analiza, que deberá aplicarse bajo mecanismos sistemáticos y rigurosos.

Varios autores (Creswell, 2007; Darlington y Scott, 2002; Dey, 1993; Yin, 2011), convienen en que existe un proceso básico distintivo del análisis cualitativo de datos. Las exposiciones teórico-analíticas suelen enfatizar ciertas etapas sobre otras. Para ilustrar esto se tiene el siguiente cuadro.

**Tabla 6. Comparativo del proceso de análisis de los datos**

	Creswell, 2007	Dey, 1993	Yin, 2011	Darlington y Scott, 2002
Procesos-Etapas	Manejo de datos	-	Compilación	-
	Lectura y anotaciones Descripción	Descripción	-	-
	Clasificación	Clasificación	Desmontaje	Codificación
			Ensamblaje	Definición de relaciones
	Interpretación	Conexión	Interpretación	Identificación de patrones
Representación y visualización	Conclusión			

En la investigación cualitativa se desarrollan procesos analíticos paralelos e interrelacionados, de tal manera que en muchas ocasiones, conforme se recolecta información se tiene que realizar algunas tareas de manejo y administración de la información; así también, la investigadora o investigador generan información de contexto, a manera de notas de campo que pueden servir al análisis y a la planeación de aplicación de técnicas. De este modo, en la investigación cualitativa “el proceso de recolección, análisis y reporte están imbricados” (Creswell, 2007, p. 150).

De manera sintética, se puede establecer que el proceso de análisis cualitativo de datos contiene diversas tareas que distinguen las siguientes fases:

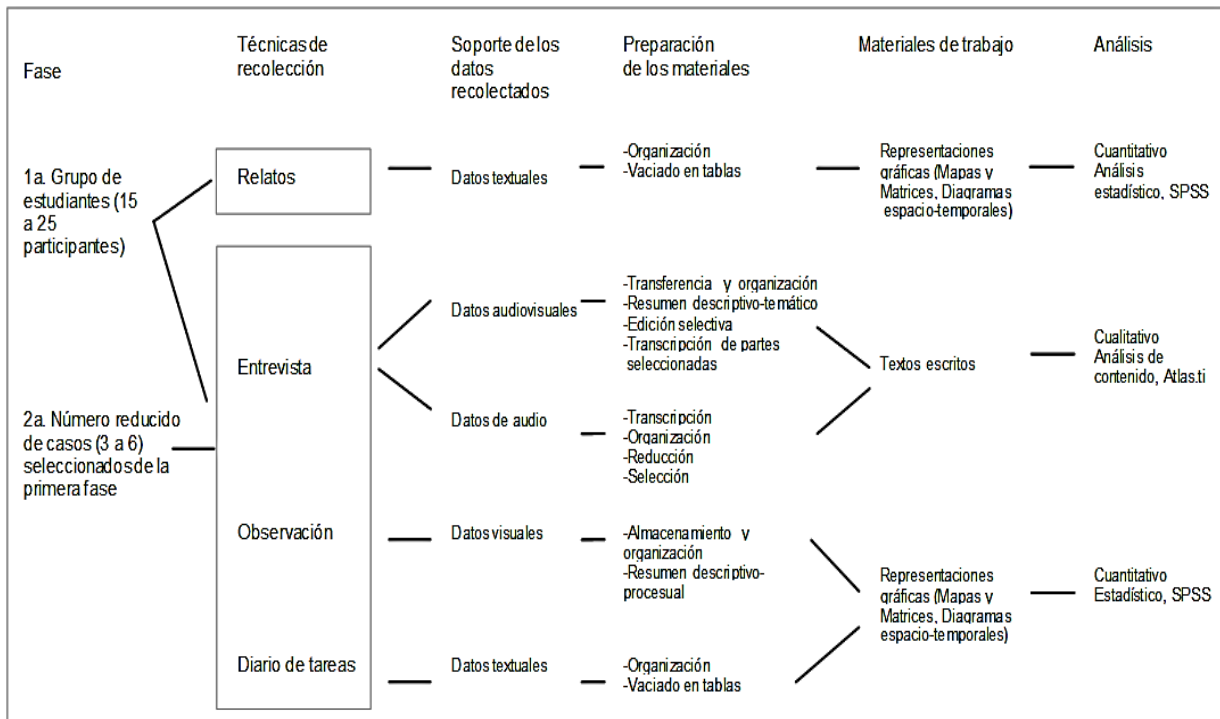
- a. Manejo de los materiales: incluye todas las actividades para conformar la base de datos sobre las que se aplicará el análisis. Pueden ser tales como generación y organización de archivos, edición y transformación (especialmente en lo que refiere a manejo de datos de vídeo y/o audio), transcripción, elaboración de tablas de índices, etcétera.
- b. Aproximación primaria a los datos: lectura en distintos órdenes de los datos que se conjunta con la creación de memos. El analista hace una revisión un tanto informal de los materiales y hace anotaciones (en el mismo material o aparte) de las ideas que vengan a su mente y que pueden sugerir ejes analíticos posteriores.



- c. Clasificación y conexión de los datos: es un esfuerzo formal que se logra a través de la desarticulación de los datos del corpus original, a fin de integrar categorías. El número de categorías iniciales puede ser bastante reducido, quizá no más de 10; se busca ir generando una definición conceptual lo más estricta y clara posible a medida que se desarrolla el análisis; se va produciendo una redefinición a través de un movimiento tanto hacia la generalización como a la especificación, de tal modo que las categorías iniciales van incluyendo otras subcategorías, y a la vez van integrando categorías de mayor alcance, que podrán ser entendidas como familias y temas (*codificación selectiva y codificación axial* , Yin, 2011, p. 148).
- d. Interpretación: esta etapa tiene una transversalidad sobresaliente. La labor de definición de relaciones categóricas que permite los reagrupamientos es ya una cuestión interpretativa; de hecho lo es también la etapa elemental de conformación de la base de datos. Como parte de un proceso inductivo, la interpretación de los datos deberá partir de un nivel denotativo, basado en la descripción, y sólo en la medida que se identifique el sustento necesario de relaciones categóricas complejas se estará en posibilidades de tener una mayor abstracción con una visión más amplia del fenómeno.
- e. El reporte final del análisis de los datos cualitativos sin duda buscará presentar un modelo teórico-interpretativo fundamentado rigurosamente en la información recolectada. No obstante, este tiene que ser producto de un constante proceso de representación (argumentativo-textual, de síntesis gráficas, etcétera), que como actividad de escribir debe generarse a lo largo del proceso analítico.

La fase básica del análisis de los datos, como se expresa arriba, refiere al manejo de los materiales, lo que queda sujeto a las estrategias de recolección. Para la presente investigación este trabajo primario del análisis queda representado en la figura subsiguiente:

Figura 3. Proceso general de recolección, manejo y análisis de la información



El proceso de clasificación debe basarse en la definición operativa presentada en las páginas anteriores, de manera que para la identificación del habitus internetico escolar el análisis de los datos debe atender las dimensiones eje del ámbito escolar, realización y de apropiación. Dado el carácter exploratorio del estudio, además de la orientación teórica para la generación de categorías, es indispensable que se generen otras a partir de los propios datos, lo que puede estar ligado también a la búsqueda de mayor sustento teórico. Con ello se quiere decir que la codificación será principalmente emergente y complementariamente preconfigurada, lo que además representa la condición distintiva de la investigación cualitativa tradicional (Creswell, 2007).

La identificación y denominación de las categorías pueden tener distintos referentes. Creswell (2007, p. 153) habla de tres tipos de códigos: código *in vivo*, nombres de códigos que reflejan con exactitud palabras utilizadas por los participantes; códigos teórico-conceptuales, refieren a conceptos formales que forman parte de la literatura científica de alguna área; y códigos creados por el investigador, denominaciones que define el investigador como mejores descriptores de la información. Además de estos tipos de códigos referentes a la fuente de construcción, se puede incluir una clasificación relativa al contenido de los datos (Bogdan y Biklen, citado en Darlington y Scott, 2002, p. 145), tales

como códigos de contexto, situación, perspectivas de los participantes, maneras de pensar acerca de personas y objetos, procesos, actividades, estrategias, métodos, etcétera.

### **Aspectos de calidad de la recolección y análisis de la información**

Los aspectos de calidad atañen a toda investigación, sea cualitativa o cuantitativa. La calidad se pierde por tres razones fundamentales: la fabricación, la desatención o la malinterpretación (Dey, 1993). Mientras que la primera requiere la conciencia del investigador, el resto puede bien ser producto de una mala preparación investigativa y por ello un tanto inconscientes. Así que resulta fundamental que desde la planeación de la investigación y sobre todo a partir del diseño metodológico se tengan en cuenta los aspectos relacionados con la calidad: confiabilidad y credibilidad.

En referencia a la recolección de la información Dey (1993, p. 232), propone los siguientes cuestionamientos básicos: ¿En qué medida se utilizan datos relativos a la observación directa del fenómeno? ¿En cuáles circunstancias se produjo el registro de la observación? ¿Qué tan confiables son quienes llevaron a cabo la observación? ¿Cuáles motivaciones pudieron influir en la manera de registrar la observación?

El diseño de la investigación que aquí ocupa presenta características que traducen en términos de calidad de la recolección: no sólo se recolectan datos en situaciones construidas (entrevistas-semiestructuradas individuales y en grupo), la observación a través de software tiene un papel central y permite un registro detallado, preciso, objetivo y disponible cuantas veces sea necesario para su análisis e interpretación. En lo correspondiente al análisis y la interpretación de los datos, Silverman y Marvasti (2008, pp. 257-276) proponen una serie de principios básicos para la calidad investigativa: a) el principio de refutabilidad, b) el método de la comparación constante, c) el tratamiento comprensivo de los datos, d) el análisis de los casos desajustados y e) el uso apropiado de tabulaciones.

Para evitar el “anecdótico” (selección de los datos que ejemplifican y apoyan una conclusión o interpretación del investigador), las interpretaciones habrán de tener una amplia evidencia empírica; no se trata de obtener casos que ilustran una hipótesis y despreciar los que no; la interpretación es el producto de la revisión exhaustiva. Una vez que se elabora una primera interpretación se tiene que someter a tantas pruebas como sea posible. Si no es posible seleccionar nuevos casos, sí se recurre de una manera exhaustiva a la información recolectada con el fin de contrariar la interpretación realizada; si es

necesario se reformula la interpretación para someterla a nuevas pruebas; de esta manera sólo al no lograr refutar una interpretación, se estará en posibilidades de predicar un conocimiento objetivo.

En estrecha relación con la refutación, una hipótesis debe extraerse desde distintas situaciones analizadas identificando fragmentos de varias fuentes, conversaciones etcétera. Esto señala la importancia de contar con transcripciones lo más completas posible, disponer los datos en una forma analizable, sin haberlos filtrado y con ello evitar tendencias interpretativas. El resultado de una constante comparación a través de una base de datos amplia produce lo que se denomina “tratamiento comprehensivo de los datos”.

No se trata de emitir interpretaciones para una “mayoría”, de lo que finalmente no es una muestra representativa en términos estadísticos. En la investigación cualitativa la exhaustividad es clave, un caso que no se ajusta a la interpretación extraída de una mayoría de casos analizados puede arrojar luz a una interpretación mucho más profunda y objetiva. Finalmente, las estrategias analíticas cuantitativas pueden ser de gran ayuda; los conteos derivados teóricamente y a partir de categorías emanadas de los datos proveen panorámicas y guías que pudiesen pasarse por alto en el análisis y sistematización de la información caso por caso. También “brindan una perspectiva de los datos al lector, sirven para revisar generalizaciones y remover dudas acerca de la precisión de los datos” (Silverman y Marvasti, 2008, p. 70). La confiabilidad refiere a la consistencia en los procedimientos aplicados en el análisis.

El investigador o investigadora debe estar consciente de ello y preservar todos los materiales de una manera organizada (todos aquellos que se produjeron como parte del trabajo analítico-interpretativo y, de manera importante, los registros de datos originales). Las tabulaciones, representaciones, grabaciones, transcripciones, etcétera, se ponen a disposición de la inspección de investigadores y lectores. Se tiene entonces la necesidad de que al momento de la recolección de la información se produzcan registros lo más detallados posible y con el menor grado de inferencia. Otro aspecto derivado de esto es que la transcripción de los registros orales sean exhaustivos, objetivos y precisos (es recomendable utilizar sistemas de códigos de transcripción como el DT1, DT2 o el CA, sobre los que existen muchos materiales disponibles en internet). Finalmente, en el reporte es recomendable aportar elementos de confiabilidad a través de la presentación de extractos suficientemente amplios y contextualizados.



## 5. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo comprende dos etapas sucesivas de acuerdo con los periodos semestrales enero-julio de 2011 y agosto-diciembre del mismo año. En el primer acercamiento se trabajó con 21 estudiantes, enfocándose a la definición del lugar de internet en relación a las tareas, uso de otras tecnologías y rutinas de vida diaria. En la segunda fase participaron tres estudiantes seleccionados del grupo de sujetos de la etapa previa, a quienes se dio un seguimiento más detallado para profundizar de manera comprehensiva en el uso escolar de internet, a fin de conocer las lógicas de actuación y significación que rigen las prácticas de realización de las tareas escolares mediadas por internet.

### *Descripción del trabajo en la primera fase*

La información a recolectar exigía contar con un grupo de alumnos que dieran cuenta de su relación con internet y cómo se produce ésta en la actividad diaria escolar y no-escolar. Para ello se definió como estrategia la implementación de un curso-taller a través del programa institucional de Formación Integral. De recibir al menos la demanda de siete alumnos, por medio de la adscripción a este Programa sería posible generar encuentros de manera paralela a la atención de las asignaturas por parte de los estudiantes.

Cada semestre, el Programa de Formación Integral ofrece a los estudiantes una variedad de cursos que se organizan en cinco áreas: Formación Humanista y Académica, Desarrollo Personal y Social, Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable, Cultura física y Arte, y Cultura General. El curso que se registró para los propósitos de esta investigación fue denominado “Internet como experiencia y espacio de posibilidades” y quedó integrado dentro del área de Desarrollo Personal y Social.

El curso-taller obtuvo la participación de 21 estudiantes informados sobre la investigación, 16 mujeres y cinco hombres, de diez distintas carreras de licenciatura y de doce grupos diferentes (las carreras suelen tener dos grupos de cada semestre académico), todos registrados en el segundo semestre (véase la tabla que sigue).

**Tabla 7. Participantes. Primera fase**

Participante	Sexo	Edad	Carrera	Turno	Grupo escolar*	Participante	Sexo	Edad	Carrera	Turno	Grupo escolar*
Raquel	F	19	Admon. de Empresas	V	1	Julieta	F	18	Nutrición	V	10
JC	M	20	Admon. de Empresas	M	2	Lucy	F	18	Nutrición	V	10
Mariana	F	19	An. Químico-biológicos	M	3	Enya	F	18	Rel. Ind.	V	11
Melisa	F	19	An. Químico-biológicos	M	3	Sandy	F	18	Rel. Ind.	V	11
Arturo	M	19	An. Químico-biológicos	M	3	Gloria	F	19	Rel. Ind.	V	11
Yadira	F	19	Contador Público	V	4	Nadia	F	18	Rel. Ind.	V	11
Tere	F	18	Contador Público	V	5	Roberto	M	20	Rel. Ind.	V	11
Celline	F	19	Cultura Física y Deportes	Mixto	6	Isabel	F	18	Rel. Ind.	V	11
Daniela	F	26	Derecho	V	7	Emanuel	M	19	Tec. de la Inf.	V	12
Karina	F	19	Dis. Textil	V	8	Isela	F	18	Tec. de la Inf.	V	12
Jazmín	F	18	Filosofía	V	9						

\*La repetición de número indica la pertenencia a un mismo grupo

### Sobre la aplicación de las técnicas en la primera fase

Las técnicas de entrevista en grupo y relatos escritos serían aplicadas en esta primera fase; además se complementaría con la realización de una presentación sobre la disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación que los participantes han tenido, así también se realizaría una grabación de sesión de uso de internet para la elaboración de una tarea escolar.

Las sesiones de reunión en las que se aplicó la entrevista en grupo se llevaron a cabo los sábados, en un horario de 11:00 a.m. a 01:00 p.m., en un aula específica ubicada en el Campus Universitario. En total se produjeron 16 reuniones, la primera de ellas se verificó el 29 de enero, y la última el 04 de junio. En este periodo queda comprendida la suspensión de una sesión por día feriado y dos más por vacaciones (abril 23, abril 30 y mayo 7, respectivamente). Para facilitar la aplicación de estas entrevistas, el grupo de participantes se dividió en dos partes, de once y diez miembros (ver tabla 8). En general, se produjeron reuniones sabatinas de manera continua con alternancia de grupos. Dado que el primero y último sábados fueron reuniones para apertura y clausura del curso-taller, en las que se convocó al total de los estudiantes, cada sujeto habría de atender en total a siete sesiones de entrevista grupal (ver tabla 9).

**Tabla 8. Agrupación de participantes. Primera fase**

G1	Enya	Emanuel	Daniela	Raquel	Mariana	Melisa	Arturo	Karina	Sandy	Isela	
G2	Gloria	Julieta	Nadia	JC	Ricardo	Lucy	Yadira	Tere	Jazmín	Celline	Roberto

**Tabla 9. Entrevista en grupo. Primera fase**

Fecha	Grupo	Fecha	Grupo
Enero 29	General	Abril 09	2
Febrero 05	1	Abril 16	1
Febrero 12	2	Abril 23	2
Febrero 19	1	Abril 30	(Vacaciones)
Febrero 26	2	Mayo 7	(Vacaciones)
Marzo 5	1	Mayo 14	2
Marzo 12	2	Mayo 21	1
Marzo 19	1	Mayo 28	2
Marzo 26	2	Junio 04	General
Abril 02	1		

De las siete reuniones a las que habría de atender cada uno de los 21 participantes, ocho estudiantes asistieron a todas, seis no se presentaron en una ocasión, otros seis no asistieron en dos ocasiones, y un participante no estuvo presente en tres reuniones (véase tabla 10). Así, los participantes tuvieron un promedio de 86% de asistencia.

**Tabla 10. Participación en sesiones de entrevista en grupo**

Participante	Sesiones atendidas de 7	Inasistencias	Participante	Sesiones atendidas de 7	Inasistencias
Raquel	6	1: Marzo 19	Julieta	6	1: Abril 23
JC	7	0	Lucy	6	1: Mayo 21
Mariana	5	2: Marzo 5, Abril 16	Enya	5	2: Marzo 19, Mayo 14
Melisa	5	2: Marzo 5, Abril 16	Sandy	6	1: Marzo 19
Arturo	5	2: Marzo 5, Abril 16	Gloria	7	0
Yadira	5	2: Marzo 26, Mayo 14	Nadia	6	1: Abril 09
Tere	4	3: Marzo 12, Marzo 26, Abril 09	Roberto	7	0
Celline	7	0	Isabel	7	0
Daniela	7	0	Emanuel	5	2: Mayo 14, Mayo 28
Karina	7	0	Isela	6	1: Mayo 28
Jazmín	7	0			



En la primera fase, además de las entrevistas en grupo se implementó la técnica de relato escrito. Se pidió a los participantes construir tres tipos de relatos, relativos a un diario de tareas, una narración de un día común de la vida diaria y uso de internet y otras tecnologías, y una presentación sobre las tecnologías que se han tenido. Los dos primeros se plantearon dentro de la primera parte del curso-taller. Hacia el final de éste los participantes prepararon una presentación iconográfica sobre su historia personal con internet y otras tecnologías, que realizaron ante el resto de los participantes del grupo correspondiente.

Se puede describir de manera más detallada la implementación de las técnicas de relato. En cuanto a la elaboración del diario de tareas escolares con apoyo de internet, se dejó a elección de los participantes que se llevara a cabo de manera electrónica con envío por correo o en documento impreso, o bien como manuscrito. Las entregas se definieron con una periodicidad semanal.

La mayoría de las entregas del diario fueron vía correo electrónico; salvo en lo que respecta a tres participantes (Daniela, Celine y Jazmín), quienes decidieron llevar anotaciones en una libreta, de la cual se obtuvieron fotocopias que luego se transcribieron en electrónico. La responsabilidad que mostraron los estudiantes fue un tanto variada, ya que en ocasiones la entrega-recepción se postergó, además de que hubo alumnos que reportaron de manera directa y técnica, mientras que otros prefirieron un relato más amplio y rico en percepciones personales. En general, se logró recolectar de cada uno de los participantes un registro de diario con cobertura de cuatro semanas; lo que se considera suficiente para analizar e identificar los ritmos, regularidades, tipos de tareas con mediación de internet, así como las formas principales de realizar éstas.

En relación a la implementación del relato sobre “las tecnologías de la información y la comunicación en un día común de mi vida”, se pidió que describieran las actividades que llevaran a cabo normalmente a lo largo de un día, dando especial atención a la “presencia” de internet y otras tecnologías de la información y la comunicación, incluidas las tradicionales como la radio y la televisión (véase anexo 3, p. 241). Los relatos obtenidos fueron en general de una cuartilla, aunque en tres casos se presentó una concreción excesiva, restringida a la mención de los medios tecnológicos.

Para el relato iconográfico sobre la historia personal que han construido con internet y otras tecnologías, se pidió a los participantes preparar una exposición en PowerPoint donde, a manera de línea del tiempo, fueran representando las TIC que han estado presentes en las diferentes etapas de su vida. Esto además se compartió presentándolo oralmente ante el

resto de los participantes del grupo correspondiente. La elaboración previa permitió un momento de remembranza y organización que luego se enriqueció con el relato espontáneo y a la vez rico en detalles y percepciones.

La aplicación de las técnicas de relato y conversación buscaron satisfacer los ejes temáticos planteados en el capítulo anterior. La atención a éstos se generó en las fechas de reunión que se indican en la tabla sucesiva.

**Tabla 11. Cobertura de temas por fecha y grupo**

Grupo	Sesión	Presentación	Familiarización	Condiciones objetivas inmediatas	Condiciones objetivo-biográfica internet y otras tecnológías)	Tareas escolares con y sin internet y percepciones	Tareas escolares y las sesiones de clase	Realización de tareas escolares mediadas por internet (entrega)	Cierre e invitación
1y2	1: En. 29	✓							
1	2: Feb. 05		✓						
2	3: Feb. 11		✓			✓			
1	4: Feb. 19			✓		✓			
2	5: Feb. 26			✓		✓			
1	6: Marzo 5				✓	✓			
2	7: Marzo 12				✓	✓			
1	8: Marzo 19				✓	✓	✓		
2	9: Marzo 26				✓	✓	✓		
1	10: Abril 02					✓	✓		
2	11: Abril 09					✓	✓		
1	12: Abril 16							✓	
Fer*	Abril 23								
Va*	Abril 30								
Va*	Mayo 7								
2	13: Mayo 14							✓	
1	14: Mayo 21							✓	
2	15: Mayo 28							✓	✓
1y2	16: Junio 04								✓

\* Fer: "feriado", Va: Vacaciones

En la actividad final, relativa a la grabación de la realización de una tarea escolar con internet acompañada de un breve escrito, se obtuvo una participación de 17 de los 21 jóvenes. En 14 casos se recuperó una videograbación, seis de ellos también entregaron una reflexión breve. Otros tres participantes elaboraron una narración ilustrada tipo presentación en PowerPoint; no grabaron la sesión por diversas razones: una joven, Daniela, se encontraba en su trabajo, donde no se les permite la instalación de software; una segunda participante, Celine, señaló no haber tenido el tiempo para cargar el programa de captura en video; en el tercer caso, el de Jazmín, la capacidad del equipo resultaba insuficiente para la instalación y ejecución de un nuevo programa.

Los materiales de video recolectados en la primera fase presentaron duraciones variadas, desde 22min hasta 01hr13min; las presentaciones elaboradas integraron de 12 a 22 diapositivas; los documentos escritos, relativos a la descripción de video o como reflexión, resultaron breves, aproximadamente de media cuartilla, pero al mismo tiempo contienen valoraciones en relación al uso escolar que el participante da a internet.

### *Descripción del trabajo en la segunda fase*

La segunda etapa de profundización fue implementada en el período escolar sucesivo al correspondiente con la primera fase de trabajo de campo, durante el ciclo agosto-diciembre de 2011. Se trabajó con tres estudiantes del mismo grupo de la fase anterior. En éste período se aplicaron técnicas similares a las ya implementadas: entrevistas individuales, el registro de agenda de tareas como autoinforme y la grabación de tareas con mediación internética a manera de observación virtual no participante.

### **La elección de los participantes**

En la segunda etapa de focalización en la realización de trabajos escolares con o en internet, se trabajó con tres participantes. Los criterios básicos de selección fueron los siguientes:

- a) En relación al uso de internet:
  - que utilizaran internet para realizar sus tareas escolares,
  - que dispusieran de equipos y conexión a internet desde casa,
  - que las maneras de realizar las tareas con internet que hayan comunicado resultaran de interés especial.
- b) En relación a aspectos personales y académicos:
  - que participaran de ambos sexos,
  - que formaran parte del grupo de edad promedio de los estudiantes de la UAA,
  - que fuesen de distintas carreras,
  - que presentaran una situación de vida predominante entre los estudiantes, universitarios: que no llevaran vida en pareja, que no tuviesen hijos a su cargo.
- c) Adaptabilidad al trabajo de campo:
  - que tuvieran la voluntad de participar,
  - que mostraran responsabilidad en llevar a cabo tareas acordadas,
  - que mostraran disciplina para elaborar informes escritos,
  - que mostraran habilidad para expresarse verbalmente.

En relación a estos aspectos se presentaron casos adversos, de manera que se fueron reduciendo las alternativas para la selección de los participantes. Respeto al primer tipo de criterios, uso de internet, se tiene que todos los participantes utilizaban esta tecnología para satisfacer tareas escolares. Las maneras más comunes de utilizar el internet con estas finalidades es en el hogar, ya sea en las mañanas o por la tarde-noche; la navegación en

páginas web para indagación de conceptos, temas y preparación de exposiciones resultaron los más comunes.

En cuanto al acceso a internet, se presentaron tres casos con un grado menor de accesibilidad: uno de ellos contaba con equipo de escritorio no renovado desde la preparatoria y con capacidad limitada para la navegación en internet y la instalación de software de grabación; otra participante presentó poca disponibilidad de internet, ya que permanecía en Aguascalientes los días de asistencia a clases, y viaja los fines de semana a casa de su padres situada en un municipio aledaño; esto hizo que decidiera dispensar del servicio de internet en el domicilio temporal y realizar sus tareas los fines de semana con su familia; un tercer caso fue el de una participante empleada de oficina con horario laboral de lunes a viernes por las mañanas, quien definió como suficiente sólo contar con internet desde su lugar de trabajo.

En cuanto a aspectos personales y académicos, en primer lugar se incluyó como criterio básico el que se contara con hombres y mujeres. La elección respecto a esto habría de darse dentro de las posibilidades que ofreció la conformación del grupo del curso-taller, donde se tuvo un amplio predominio de mujeres. Respecto al criterio de edad- semestre en curso, se buscó que los participantes coincidieran con lo esperado de acuerdo a las características predominantes de la población estudiantil institucional (véase tabla 7, p. 120); siguiendo a Mota (2010), la mayoría de los alumnos de la UAA no han interrumpido sus estudios ni han tenido que recusar algún ciclo escolar completo; contrario a esta situación con una edad con siete años por arriba del promedio esperado.

Si bien en la UAA por cada carrera suelen ingresar dos grupos, especialmente en un intervalo anual, entre quienes se registraron en el curso-taller se dieron casos de compañeros, de manera que se contó con 21 participantes de doce grupos y diez carreras diferentes (véase Tabla 7, p.120). Como parte de los criterios académicos, se consideró seleccionar sujetos no sólo de distinto grupo, sino también de distintas carreras, es decir que se realizaría una selección de entre diez posibilidades.

En relación a la preferencia de casos en una situación de vida común entre los estudiantes universitarios en general, es decir que vivieran como hijos de familia y con ello no contarán con responsabilidades como padres o cónyuges, se tuvieron dos casos contrarios: dos participantes mujeres quienes vivían con esposo e hijos.

Como aspectos concretos, se tomó en cuenta que durante la primera fase se hubiese mostrado interés en el curso, facilidad de comunicación verbal (oral y escrita), disposición a instalar y manejar un software de captura desde el equipo propio y, esencialmente, que tuvieran la voluntad de seguir participando en el estudio por un semestre académico más.

En consideración al conjunto de aspectos señalados como criterios, se invitó a participar en la segunda fase a cuatro estudiantes: Yadira, Nadia, JC y Omar. En la segunda semana del calendario académico agosto-diciembre de 2011, se realizó una reunión individual para tomar acuerdos sobre el trabajo a realizar, a la que no respondió Omar. Se invitó y trató de encontrar un cuarto participante a través de dos invitaciones sucesivas posteriores que no dieron un resultado positivo. De este modo se trabajó con los casos de Yadira, Nadia y JC, que en términos estrictos tienen un papel de informantes de tres grupos y tres carreras distintas.

### **Las actividades realizadas**

En la primera reunión individual con Nadia, JC y Yadira se hizo entrega de los materiales para el trabajo de aplicación, así también se tomaron acuerdos y se buscó clarificar las actividades a realizar. Se otorgaron dispositivos flash tipo USB en los que se almacenarían las grabaciones de navegación; también se facilitó una agenda de bolsillo que vendría a fungir como el diario de tareas implementado en la primera etapa, y se acordó que se utilizaría para registrar especialmente las actividades escolares que se realizaran por fuera de clase. En cuanto a aclaraciones y acuerdos, se confirmó que no se tuviesen problemas con la disposición y uso de software de grabación y se habló de fechas tentativas de reunión.

Se planteó a cada participante sostener reuniones en lapsos de aproximadamente quince días. En ellas se trataría de tener una grabación donde se hubiese capturado la realización de una tarea escolar con mediación de internet. A medida que se fueran verificando las reuniones se cubrirían los ejes temáticos planeados, se generaría una conversación en torno a la revisión de la agenda y las grabaciones que se hubiesen revisado previamente. Las entrevistas se realizaron dentro del campus universitario en tres sitios distintos: área externa de la cafetería norte, jardines de la institución y Biblioteca Central. En la tabla siguiente se muestran las fechas de entrevista con los tres participantes y los elementos eje de conversación.

**Tabla 12. Aplicación de entrevista individual**

Participante	Fecha de entrevista	Cond. Obj.	Agenda	Entrevista
Nadia	03 de sep.	-	-	-
Nadia	15 de sep.	Sí	Sí	Sí : VGP1
Nadia	03 de octubre	-	Sí	Sí: VGP2 y VGP3
Nadia	06 de octubre	-	No	Sí: VGP4
Nadia	07 de noviembre	-	Sí	No
Nadia	11 de noviembre	-	Sí	Sí: VGP5
Nadia	07 de diciembre	-	Sí	No
Yadira	15 de septiembre	-	Sí	Sí: VGP1
Yadira	30 de septiembre	Sí	No	No
Yadira	03 de octubre	-	Sí	Sí: VGP2 y VGP3
Yadira	05 de diciembre	-	Sí	No
JC	15 de septiembre	Sí	No	No
JC	03 de octubre	-	Sí	No
JC	04 de noviembre	-	Sí	Sí: VGP1
JC	01 de diciembre	-	-	Sí: VGP2 y VGP3
Total entrevistas: 15	Tiempo total de audio de entrevistas: 13hr10min	Total videograbaciones de pantalla (VGP): 9hr28min		

En seguida de las reuniones individuales iniciales, y como lo detalla la tabla inmediata anterior, se llevaron a cabo 15 sesiones de entrevista, en el periodo del tres de septiembre al siete de diciembre: siete en el caso de Nadia, cuatro con Yadira y cuatro más con JC. Además, se recuperaron once grabaciones: cinco por parte de Nadia, cuatro por parte de Yadira, y dos más por parte de JC. Dentro de estas reuniones, teniendo como guía la agenda de tareas, se abordaron las tareas escolares que fueron realizando los jóvenes durante el semestre; así también, a partir de la revisión previa de las grabaciones que se iban recolectando, se charló en torno a los procesos de realización de trabajos escolares con mediación de internet y se trataron aspectos contextuales.

### *Manejo y tratamiento básicos de la información*

Como se ha expresado, la información para esta investigación se recolectó a través de autoinformes, entrevistas en grupo y videograbaciones de pantalla. La diversidad de técnicas requirió el desarrollo de procesos especiales de administración y traducción.

En cuanto a los autoinformes, durante el desarrollo del curso se llevó un expediente por cada participante, de manera que las temáticas de, internet y otras tecnologías en la actividad diaria, las rutinas de vida, los datos de perfil personal y académico y tipo

regularidad de tareas, se integraron en un archivo especial, el que alcanzó una extensión de 150 cuartillas. Los informes de tareas obtenidos con formato sugerido durante la primera etapa, y a través de una agenda en la segunda, fueron vaciados en una tabla para observar las regularidades y contrastar la información proporcionada por los sujetos en las entrevistas en grupo e individuales.

Respecto a las entrevistas, las de tipo grupal fueron videograbadas y en primera instancia requirieron un trabajo de edición, en el que se eliminaron algunos periodos considerados irrelevantes, especialmente respectivos a los primeros minutos, en los que se establecía el rapport y se esperaba por un tiempo breve la llegada de algunos participantes. El tiempo acumulado de las videograbaciones editadas de las entrevistas en grupo fue de 10 horas y 26 minutos. Como trabajo de transcripción de las entrevistas en grupo a partir del material editado, se obtuvo un documento de texto de 235 cuartillas.

Las entrevistas individuales, correspondientes a la segunda fase del trabajo de aplicación del estudio, éstas fueron audiograbadas y, ya que en parte importante correspondieron a la ampliación de la información sobre las tareas realizadas con mediación de internet, así como respecto a la regularidad y función de las tareas, su diseño estuvo informado por las videograbaciones de pantalla y por la agenda de tareas —técnicas éstas que por sí mismas reciben un tratamiento aparte. Se realizaron 15 entrevistas, las que acumularon un tiempo de audiograbación de 13 horas y 10 minutos, y se transcribieron en 304 cuartillas.

En la transcripción de las entrevistas en grupo e individuales se utilizó el siguiente código básico:

- <x-x> → ininteligible
- <w-w> → palabras o comentarios omitidos
- / / → tono agudo
- // // → tono agudo y pronunciación rápida
- ||° → declinación del volumen de voz
- | | → pronunciación rápida y enfática
- Aa, Ee, etc. → (utilización de mayúsculas entre palabras) = énfasis
- mo-men-to (guiones entre sílabas) → aletargo en la pronunciación
- :) = sonrisa
- @ = risa
- @@ = risa prolongada
- .. = pausa corta
- ... = pausa larga
- \_\_\_\_ (subrayado) = fragmento que genera un traslape
- [ ] (entre corchetes) = fragmento traslapado

En lo que toca al manejo y tratamiento básicos de las videograbaciones de pantalla, la primera etapa se pidió a cada estudiante una única grabación. Dado que hubo variación en el software utilizado, se realizaron algunas conversiones de formato para una legibilidad en las aplicaciones comunes de videoproducción; en total se registró un tiempo de nueve horas con 28 minutos (véase tabla 12). Respecto a la segunda fase, las grabaciones correspondientes integraron un tiempo de captura de ocho horas con 21 minutos, sin variaciones de formato (véase tabla 11).

**Tabla 13. Participación en relación a la realización de tareas (primera fase)**

Participante	Grabación/descripción de realización	Comentario extra	Duración	Software	Participación
Arturo	Video	Sí	21min20s	Camtasia	Sí
Celline	Escrito con ilustraciones	No	NA	NA	Sí
Daniela	Descripción escrita	No	NA	NA	Sí
Emanuel	No	Sí	NA	NA	Sí
Enya	Video	No	30min50s	Camtasia	Sí
Gloria	Sí	No	29min18s	ATube	Sí
Isabel	Video	No	30min15s	ATube	Sí
Isela	NO	No	NA	NA	No
Jazmín	Escrito con ilustraciones	No	NA	NA	Sí
JC	Video	No	01hr06min26s	Camtasia	Sí
Julieta	No	No	NA	NA	No
Karina	Video	Sí	47min17s	Camtasia	Sí
Lucy	NO	NO	NA	NA	No
Mariana	Video	Sí	34min24s	Camtasia	Sí
Melisa	Video	Sí	42min43s	Camtasia	Sí
Nadia	Video	No	36min16s	ATube	Sí
Raquel	Video	No	1hr17s	ATube	Sí
Roberto	Video	NO	1hr1min5s	ATube	Sí
Sandy	Video	NO	31min20s	ATube	Sí
Tere	Video	Sí	31min27s	Camtasia	Sí
Yadira	Video	Sí	28min50s	ATube	Sí
		Total	09hr28min32s		18/21

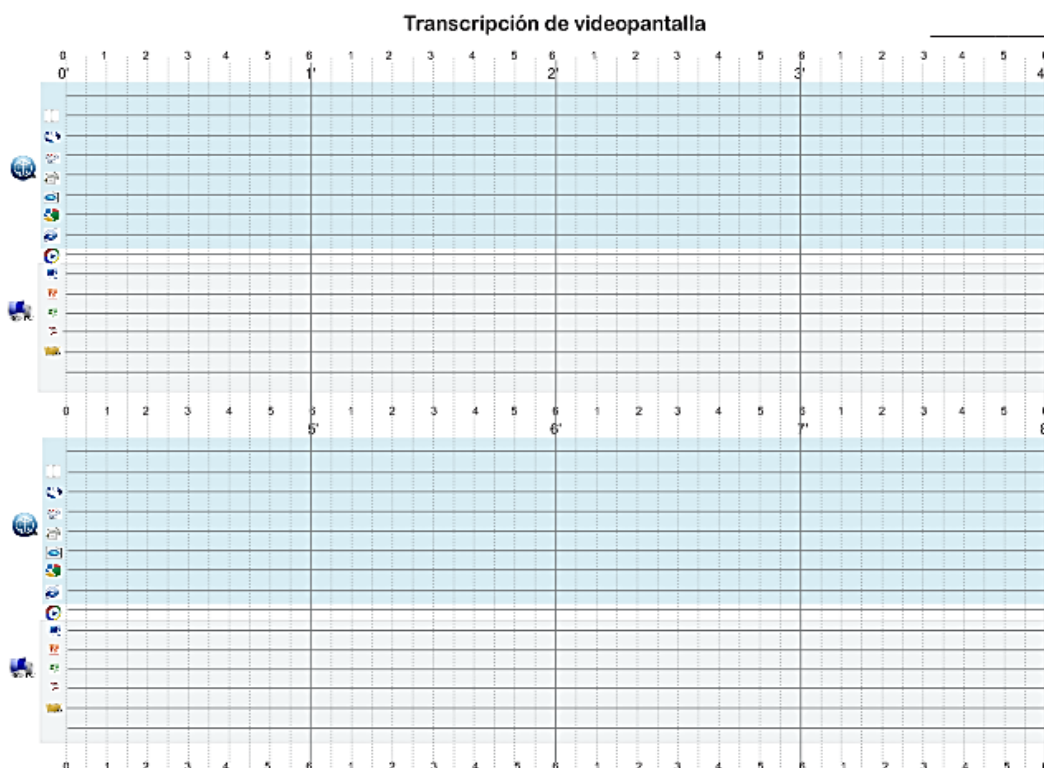
Las videograbaciones de pantalla fueron transcritas a través de un diseño expreso, donde se buscó traducir la temporalidad en espacialidad, es decir llevar el movimiento del vídeo a un espacio gráfico donde permitiera la observación global simultánea de los aspectos más importantes de la realización de las tareas escolares. Este sistema se definió especialmente a partir de la misma revisión de los materiales, pretendiendo un formato y una iconografía lo más adecuadas posibles y una suficiencia en la capacidad descriptiva.

Como base se elaboró platilla tipo tablatura (ver ilustración que sigue), la cual consiste en una serie de “pistas” de programas y aplicaciones de acuerdo a dos ambientes digitales: el entorno generado desde el propio equipo de cómputo y el entorno de la Red. Se contemplaron para aquél las aplicaciones de Office (Word, PowerPoint, Excel) el programa



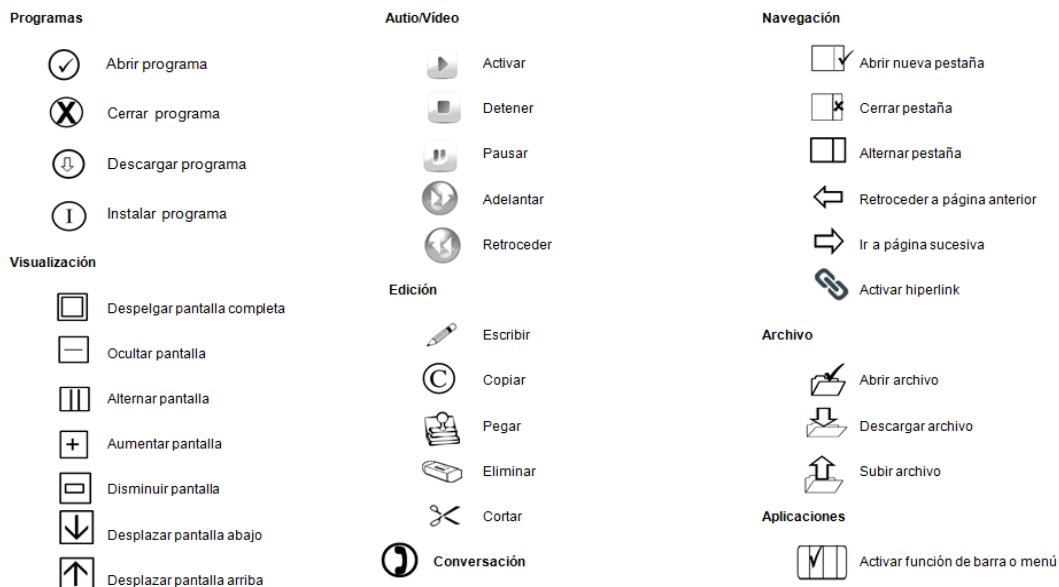
Adobe Acrobat, el sistema de archivos y documentos en disco duro, y se dejó una línea extra para aplicaciones poco comunes. En el entorno Web, las “pistas” se identifican de manera genérica y corresponden al navegador, motor de búsqueda, páginas web, wikis o blogs, correo electrónico, aplicaciones de redes sociales, reproductor de audio y video, y una trayectoria extra para aplicaciones o sitios extraordinarios.

Figura 4. Tablatura para registro de videograbación de pantalla



Sobre las pistas de la tablatura se representan las acciones de acuerdo a una distribución proporcional tiempo-espacio, con el color verde se ilustra la relación de las actividades con la escuela y con el rojo todas otras. Las acciones concretas en las distintas aplicaciones y programas se representan utilizando la siguiente iconografía:

## Iconografía de acciones



La transcripción de las casi 18 horas de videgrabaciones de pantalla ocupó 180 cuartillas, una cuartilla por hasta ocho minutos.

Sintetizando, la información se obtuvo en documentos de texto (relatos y diarios, en ambas etapas), en video (entrevistas en grupo en la primera etapa, y realización de tareas escolares con o en internet en ambas etapas) y en audio (correspondiente a las entrevistas individuales de la segunda etapa). El proceso de organización de estos soportes primarios de la información se inició con la propia consecución de los datos. Para el análisis, tanto los archivos de audio como los de vídeo se sometieron a transcripción gráfica, representando un reto especial el “traslado” de las videgrabaciones de pantalla. Si bien las videgrabaciones de las entrevistas en grupo registran movimiento, lo principal es el dato oral, y la imagen ayuda a describir con mayor exactitud lo que se dijo; en el caso opuesto están las videgrabaciones de pantalla, donde lo que se hace incluye, desde luego sin limitarse, lo expresado verbalmente.

Los documentos de texto recolectados sumaron 181 cuartillas; las entrevistas se transcribieron en 539 cuartillas; las 23 grabaciones, con una acumulación de tiempo de 17 horas con 49 minutos, se representaron gráficamente en 181 cuartillas a las que se sumaron 10 cuartillas correspondientes a tres casos en los que se entregó relato sobre la

realización. Se integró así un corpus de análisis de 900 cuartillas. La siguiente tabla muestra la síntesis del tratamiento básico de la información recolectada.

Tabla 14. Detalle del corpus de análisis

Recolección de la información			Soporte de la información primaria recolectada		Tratamiento de la información primaria	
Fase	Técnica de recolección	Instrumento de recolección	Tipo	Dimensión	Tipo de transcripción	Dimensiones
1ª y 2ª	Entrevista (en grupo e individual)	Guías (apoyo en agendas y en grabaciones de pantalla)	Videograbaciones Audiograbaciones	23hr36' de grabación en vídeo y audio (EG: 10hr26min +Ei: 13hr10min)	Video a Texto y Audio a Texto	539 cuartillas (235+304)
1ª y 2ª	Autoinformes (relatos y diarios)	Guías de elaboración y Agenda	Texto	181 cuartillas (Relatos de contexto=71 cuartillas, Diarios: 99 cuartillas, Reflexiones de realización 10 cuartillas)	—	181 cuartillas
1ª y 2ª	Observación virtual	Software de captura de pantalla	Videograbaciones de pantalla y relatos ilustrados	17hr49min37s (9hr28min32s + 8hr21min05s) de grabación de pantalla +10 cuartillas ilustradas	Video a Gráficos —	180 cuartillas (170+10)

Total: 900 cuartillas de texto y gráficos

Todos los materiales de ambas fases fueron clasificados, archivados y respaldados en formato digital y, en lo correspondiente, en forma impresa.

## 6. El habitus internético escolar

En éste capítulo se presentan los resultados del análisis de la información obtenida a lo largo de dos ciclos semestrales, a través de las entrevistas en grupo e individuales, los autoinformes a manera de relatos escritos y en forma de diarios, y las videograbaciones de pantalla de la realización de las tareas escolares. Se presenta en un primer momento una descripción de la convivencia con internet y otras tecnologías en las etapas previas al ingreso de los participantes a la educación superior, lo que constituye el habitus internético escolar primario. En seguida se expone la situación en torno a internet y otras tecnologías que se presentaron a los participantes como universitarios, así como el lugar en el que quedaron definidos éstos dentro de la actividad cotidiana. De este modo, en los dos primeros apartados se presenta las condiciones objetivas en las que se ha inscrito la relación con internet de los universitarios y que constituyen un espacio de posibilidades y a la vez limitaciones para el actuar académico mediado por ésta tecnología.

El segundo y tercer apartado se enfocan a la identificación y comprensión de los elementos esenciales del habitus: la *hexis*, como estructura que subyace en la acción práctica; es decir, los elementos esenciales presentes en la realización de las tareas escolares con internet, de acuerdo con un contexto específico. Y la *illusio*, como representaciones simbólicas que poseen los agentes y que constituyen el sentido de las prácticas que realizan; es decir, el sistema de creencias e intereses desde determinadas posiciones que orientan la realización de las tareas escolares con mediación de internet. En seguida se presentan una síntesis y las valoraciones finales del análisis realizado.

### *El habitus internético escolar primario: juego y socialización*

Desde una concepción bourdieana, la relación de los participantes con internet no puede ser espontánea o sólo respecto a sus vivencias como estudiantes universitarios. Por el contrario, está asociada fuertemente a deseos y proclividades que se construyeron en el pasado. Las condiciones objetivas que se presentan inicialmente en la relación con internet se constituyen en las anticipaciones, a manera de expectativas subjetivas como disposiciones, gustos y disgustos, que tienden a reproducirse en lo material y lo simbólico a lo largo del tiempo. Son éstas las que definen las estructuras de del habitus internético.

Las anticipaciones del habitus, especie de hipótesis prácticas fundadas sobre la experiencia pasada, conceden un peso desmesurado a las primeras experiencias: son, en efecto, las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia que, a través de la necesidad económica y social que hacen pesar sobre el universo relativamente autónomo de la economía doméstica y las relaciones familiares, o mejor, a través de las manifestaciones propiamente familiares de esta necesidad externa (forma de la división del trabajo entre sexos, universo de objetos, modos de consumos, relación entre parientes, etc.) producen las estructuras del habitus que están en el principio de la percepción y apreciación de toda experiencia posterior (Bourdieu, 1980/1990, p. 94).

Las primeras experiencias proporcionan, sin que sea de un modo determinado o mecánico (Bourdieu, 1997, p. 64), los marcos objetivos y subjetivos que orientan la actuación y significación futura. Así el entendimiento del habitus internético escolar exige identificar aspectos biográficos de relación con internet y otras tecnologías, en especial los agentes y los espacios sociales en torno a los que se origina y desarrolla de manera temprana.

### **El juego y la convivencia familiar en la niñez como antecedente del habitus internético**

Internet es una tecnología con la que los participantes entraron en contacto hasta la adolescencia, como estudiantes de secundaria. Sin embargo, siendo niños se definieron elementos importantes en la escuela y en el ámbito doméstico que fueron creando condiciones objetivas adecuadas para una relación cada vez más acentuada con esta tecnología.

El antecedente más directo de la vinculación con internet consistió en el manejo de la computadora, y se produjo dentro de las actividades formales de la educación primaria. La introducción a las nuevas tecnologías a través del manejo de los equipos de cómputo se dio en la materia de Computación, para la que se contaba con el laboratorio correspondiente. Esto se presentó en todos los casos —con excepción de Celline, quien estudió en una escuela rural sin la infraestructura necesaria—, y con independencia del tipo de institución en la que se hubiese estudiado, pública o privada. Como ejemplos se tienen las siguientes evocaciones:

Yo me acuerdo que estaba en la primaria y la computadora fue una IBM en la escuela, en el salón de cómputo [...] Yo me enseñé así a usar las computadoras, picándole (cursó la primaria en escuela pública) (Arturo, CA, p. 377).

Cuando ya estaba en quinto, sexto de primaria, fue cuando empecé con mi primera computadora (cursó la primaria en escuela pública) (Roberto, CA, p. 363).

Yo empecé a usar la computadora cuando entré a la primaria, en tercero de primaria. Fue cuando, por primera vez [usamos] los programas esos para niños. Ahí fue donde por primera vez me involucré (cursó la primaria en una institución privada) (Isabel, CA, p. 346).

Bueno, yo empecé a usar la computadora cuando estaba en la primaria, en la clase de Computación (cursó la primaria en una institución privada) (Enya, CA, p. 347).

Ahí ya empezaron a meter las computadoras [...], en primaria, [estábamos] chiquitos. [...] Desde segundo de primaria (cursó la primaria en una institución privada) (Raquel, CA, p. 350).

En especial a través de actividades recreativas con uso de programas como Paint y algunos juegos en los propios equipos, los participantes aprendieron a manejar en lo elemental las computadoras, y con ello forjaron una base de conocimientos indispensable para la navegación en internet que se daría más tarde. Esto, sin embargo, es considerado por los participantes como poco relevante. Así lo muestran las expresiones vertidas en las entrevistas en grupo, en las que se enfatiza reiteradamente un carácter de simpleza de las actividades formales dada su relación con el juego y el entretenimiento: “puros juegos, nada más [...], era lo único” (Raquel, CA. p. 350), “Paint y... Word, si acaso y ya, era todo” (Isela, CA, p. 355). Lejos de recordar las clases de Computación como algo atractivo o interesante, se observan consideraciones de insustancialidad: “como muy sin chiste” (Daniela, CA, p. 352), “casi no me llamaba la atención” (Enya, CA, p. 347), entre otras en el mismo tenor.

Esta vinculación temprana dentro de las actividades formales en la educación primaria, de ningún modo fue motivación para que se dispusiera de un equipo de cómputo en casa. Si era el caso de contar con una computadora en el hogar, ésta pertenecía en especial a una hermana o hermano mayor. El contacto de los participantes con el equipo resultaba escaso, y en torno al juego y la convivencia familiar:

Pues de lo que me acuerdo, cuando estaba en la primaria, fue cuando un tío nos vendió una computadora. [...] Y para lo único para lo que la usaba era para jugar, nada más. Y no, pues no causó tanto impacto, digamos. Nada más era como un hobby. En la primaria, nada más que no me acuerdo si fue en segundo o en tercero, pero sí fue en la primaria (JC, CA, p. 416).

[En] sexto de primaria fue cuando empecé con la primera computadora [en casa] y pues, principalmente la utilizaba para jugar (Roberto, CA, p. 420).

Mi primer equipo fue una computadora de escritorio, aproximadamente en el 2001. [...] Se compró porque mi hermana entró a la secundaria [...] Yo no la utilizaba mucho tiempo, sólo para jugar o dibujar en Paint (Lucy, CA, p. 423).

Mi hermano estaba en la secundaria [cuando se compró la primera computadora]. Yo, pues no sabía [utilizarla], más bien era para jugar Mario Bros y eso. Estaba en un cuarto especial, donde está el librero, ahí mis hermanos y yo jugábamos (Tere, CA, p. 432).

Ah, cuando la compramos, no teníamos el internet. Y jugábamos todo el día, todo el día, con tal de estar en la computadora. Cuando yo veía la compu, se las quitaba a mis hermanos, y luego se enojaban porque se las quitaba (Jazmín, CA, p. 409).

La convivencia familiar y el entretenimiento que algunas veces se daba a través de computadoras, se producía también por medio de las consolas de videojuegos. Como lo recuerdan JC y Roberto.

Cuando estaba la pasión, se podría decir así, de Nintendo64, yo me gané uno en una rifa y ahí jugábamos [JC y hermanos], ya hace mucho tiempo, en la primaria (JC, CA, p. 745).

Mi primer consola de videojuegos fue un Sega3, estaba así chiquito pero se veía muy feo, como si fuera... no sé... bueno, las computadoras ya se ven mejor en los videojuegos que ese. Estaba muy divertido, tenía un cablesote, y sentías que brincaba, hasta tú brincabas también (Roberto, CA. pp. 419-420).

Con mi hermano [jugaba], porque todavía no nacía mi otra hermana, entonces apenas éramos dos, ella venía en camino. Pero, o sea, teníamos como cuatro años y ya éramos totalmente adictos al Nintendo. Y mi papá [...] que, "ahora les traje este juego"; y ahí nos poníamos todos (Raquel, CA, p. 350).

Si bien la escuela y el propio hogar favorecían una vinculación lúdica con tecnologías novedosas como los equipos de cómputo y las consolas de videojuegos, los participantes siendo niños desarrollaron también gran parte de la interacción familiar a través de juegos tradicionales, como lo ejemplifican los siguientes extractos narrativos:

A mí de niña, chiquita, me entró la duda de qué era la computadora. Yo decía “ah, chihuahua, pues ¿por qué?, yo siempre jugaba con mis muñequitas”, y ya fue cuando mis hermanos me pusieron por primera vez Paint [...]. No querían jugar conmigo mis hermanos [...]; siempre estaban en la computadora, o viendo televisión. Entonces yo jugaba, y a veces me aburría. “Ven a jugar conmigo” [decía]. “No, no, no” [contestaban] (Sandy, CA, pp. 402-403).

Yo por ejemplo a los once años, pues no, ni siquiera por aquí de meterme a internet, ni nada de eso. Yo era más de muñecas, amigas y así; pero mucha tecnología, no (Isela, CA, p. 413).

Yo nunca he sido de Nintendos, ni de videojuegos. Me caen gordos. Me desespero. Como tengo una familia grande, tengo siete hermanos, pues era de ponernos a jugar, que a las comadres, que a la Barbie (Daniela, CA, p. 410).

A pesar de que principalmente se desarrollaron actividades en torno al juego a través de las nuevas tecnología en la educación formal y en casa, en la escuela no fueron de tipo interactivo y carecieron por tanto del sentido de integración social. Lo que contrasta con lo que se dio al interior del hogar, en aquellos casos en que se dispuso de tecnologías como la computadora y los videojuegos.

Es importante reconocer que en la primera etapa de vida los participantes estuvieron en amplio contacto con medios sobre todo tradicionales. Las remembranzas en las entrevistas en grupo dejan ver que se trata de una generación que conoció y utilizó en casa de los padres o de algún familiar, el teléfono de marcación analógica, los televisores de control manual, los videocasetes Beta y VHS, los audiocasetes y los walkman. Los teléfonos celulares, si los conocieron siendo niños, eran tecnologías distintivas de un grupo reducido de adultos, quienes debían pagar tarifas exacerbadas. Relatos de algunos participantes resultan especialmente ilustrativos, como los que siguen.



Desde que tengo memoria fue la televisión y el teléfono, y era de que, pues el teléfono los niños no lo tocan, nada más los papás. Y bueno, cuando estaba chiquita, era no tanto de ver programas, mi papá siempre era de que, las películas en Beta, y de todo, películas de Barbie, cosas así. [...] Teníamos los dos formatos (Beta y VHS). Después mi hermano empezó con Nintendo, ya éramos adictos, nos la pasábamos todo el tiempo. En cuanto a música sí me tocaron todavía como que muchos casetes. Y ya cuando salieron los discos, me encantaron porque también era como que, ay no, un chorro de casetes; pero ya bien práctico. Luego ya los discman, y los MP3 (Raquel, CA, pp. 406-407).

Lo primero que yo recuerdo es la televisión desde antes de entrar a la escuela, de las que tienen bolitas; mi papá ni nos la dejaba ver, nos la apagaba; más bien la utilizábamos para ver a veces noticias. [...]. Después, de lo que me acuerdo era la grabadora, me acuerdo que mis hermanos ponían casetes, casi siempre estábamos en el cuarto de mi hermano (Tere, CA, p. 432).

Yo todavía vi la televisión de blanco y negro con mi abuelita. De la radio, era lo que más, lo que más escuchaba yo. El teléfono del que me acuerdo, también de mi abuelita, era de descolgar y darle vueltas. De hecho me gustaba como sonaba (Arturo, CA, p. 434).

Bueno, mis primeras tecnologías, de lo que yo me acuerdo, son la regresadora de carrito, ésta que le metías el casete VHS. Y teníamos esa grabadora que parecía como estéreo, pero que era súper enorme; la cámara de rollito, que podías revelar 30 [sic] fotos solamente y si no lo hacías rápido se te echaban a perder todas. La televisión tenía unos pixeles [sic] enormes, se veían todos los puntitos. El Nintendo, que para mí, si no era Mario Bros no era videojuego. Y ya después, así como que lo mismo pero en una versión más avanzada, ya en vez de VHS o casetes, el DVD; la grabadora para casete, el reproductor DVD (Karina, CA, p. 434).

La niñez de los participantes estuvo marcada ampliamente por tecnologías tradicionales y presentó también, pero como iniciación, experiencias con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación referentes a las computadoras e incluso los videojuegos. La educación primaria brindó una importante instrucción de tipo lúdico, que permitió prácticamente a todos desarrollar las habilidades necesarias para el manejo de las computadoras que más tarde estarían conectadas a internet. No obstante, estas experiencias de aprendizaje formal se consideran poco relevantes. Como contraparte, los

participantes sí destacan un fuerte sentido de convivencia familiar en el uso de computadoras y los videojuegos en casa. Durante la infancia de los participantes aún no se emprendía un decidido equipamiento dentro de los hogares, correspondiente a dispositivos y artefactos novedosos, como sería más tarde. La adquisición de nuevas tecnologías que sobrevendría desde el hogar, sería ante todo parte de una expectativa sobre las necesidades de tipo académico; aunque en lo concreto tendió a conformar una extensión de los intereses en reafirmar los lazos sociales.

### **El habitus internético como un habitus escindido entre la socialización y la educación formal**

El habitus internético primario surge estrictamente en la etapa de la educación secundaria y en el propio espacio de la escuela, a partir de prácticas académicas relativas a búsquedas de temas y conceptos, y también a partir de prácticas sociales, como exigencia marcada por los pares. En correspondencia con el primer lustro del Siglo XXI —temporalidad en la que comienza la expansión de los servicios de internet en México—, los profesores procuraron que los estudiantes no sólo entregaran escritos en computadora, sino que también se pusieran en contacto con internet. Comenzaron a definir tareas que sustitúan las fuentes comunes para las generaciones de alumnos anteriores, referentes a libros e incluso recursos digitales como la enciclopedia Encarta. Para ejemplificar: “entrando a la secundaria fue lo del internet, fue donde empecé; pero no tenía correo ni nada, más bien fue para buscar información. No le sabía bien al internet, íbamos al público” (Tere, CA, p. 433). “Nos dejaban investigar conceptos, cosas así en internet” (Jazmín, CA, p. 467). “Iba al cibercafé, fue a finales de la secundaria cuando ya iba a investigar las tareas” (JC, CA, p. 419).

La promoción de este acercamiento se dio a partir de la voluntad individual de profesores, y no como parte formal del currículo o los programas académicos. Las tareas escolares consistieron básicamente en indagaciones de temas concretos que se debían entregar de manera impresa, y también en la creación de cuentas de correo, para que se contara con este recurso, y no para definirlo como medio de comunicación entre profesores y alumnos. Las indagaciones académicas fueron apenas esporádicas, y en varios casos hacia el final de la secundaria. Al recordar en los relatos ante grupo se reiteran expresiones como las siguientes: “de repente dejaban tareas en la secundaria que se tenían que hacer en la computadora” (Roberto, CA, p. 302). “Yo no conocía mucho de internet, ya bien hasta la prepa” (JC, CA, p. 394). “[En la secundaria] también fue cuando creé una cuenta de

Messenger, pero en realidad no la usaba mucho” (Isabel, CA, p. 403). “Nos dejaban investigar conceptos, cosas así, [...] pero era como una vez por año” (Jazmín, CA, p. 467).

En forma paralela, en el mismo espacio escolar surgía desde los pares la necesidad de utilizar internet, a medida que sinérgicamente se reflejaban los grupos de amigos en el espacio virtual. Sitios como MySpace y MetroFlog alcanzaban entonces una extraordinaria participación de cibernautas marcando la nueva era de internet, la Web2.0. De este modo, en una importante medida, la iniciación en internet por los participantes como adolescentes resultaba contemporánea de este fenómeno tecnológico y social. Al lado estaban los requerimientos académicos que planteaban a los alumnos por primera vez los profesores, y que referían al modelo de la Red mucho más estático, la Web1.0, ajeno a la interactividad y la producción en el espacio virtual.

La participación en plataformas de redes sociales como parte de la iniciación en internet, reconociblemente se produjo muchas veces como respuesta a una presión entre los mismos amigos, más que por deseo o atracción. Así lo ilustran las siguientes evocaciones vertidas ante grupo.

Empezaron [mis amigas y compañeras de clase] con que, “es que subí al MetroFlog una imagen; vela y coméntala”. Y ya, hice mi MetroFlog (Karina, CA, p. 378).

Mis amigos, [...] me decían, “no pues ya crea tu... ¿cómo?... MySpace, o algo así, y el MetroFlog”. [Luego] yo influí en mis amigos porque ya con eso del Facebook, “ah, ¿no tienes Facebook?! Créalo”; y ya ahí andaba ayudándoles (Isabel, CA, p. 403).

Y ya cuando estaba en la secundaria, igual una amiga me hizo mi Messenger y todo, pero como que no me llamaba mucho la atención estar ahí en la computadora platicando ni nada de eso, pero pues igual yo ya lo tenía (Enya, CA, p. 404).

Si no resultaban claros los beneficios que aportaría la comunicación a través de un medio desconocido con quienes ya se interactuaba en el espacio físico, sí se apreciaba una afectación negativa directa a la posición de amiga o amigo al dejar de compartir un espacio que se hacía cada vez más común y demandante. Como estudiantes se tenía también la necesidad de utilizar internet, pero las actividades que esto involucraba resultaban poco novedosas al ser sólo parte de una sustitución de fuentes tradicionales, y además eran un tanto ocasionales. Más que por la forma en que se elaboraran las tareas, por su profundidad, o tipos de fuentes e información, por ejemplo, el reconocimiento académico se obtenía por la entrega de los trabajos escolares que debían responder a contenidos

predeterminados por los profesores. En contraparte, la vinculación con internet de tipo social —pero también escolar, dado que refería a los amigos en la escuela— se convertía en una práctica diligente y atrayente, a medida que se enriquecían los espacios virtuales personales, y se reafirmaban y aumentaban los vínculos.

A diferencia de la actividad estrictamente académica, la participación en aplicaciones de redes sociales se convirtió con rapidez en algo rutinario y cada vez más recurrente, incluso dentro de la misma etapa de educación secundaria. De esto son ejemplos los siguientes extractos narrativos de las presentaciones ante grupo: “tenía muchos amigos, bueno desde que estaba en la secundaria [...] Y ya desde que empecé a usar el Messenger y me la pasaba horas ahí platicando” (Enya, CA, p. 405). “En secundaria yo ya tenía adicción por internet, que MySpace, que el Messenger, y luego que bajando música. Estuve más metida en el internet” (Raquel, CA. p. 408).

Es destacable que la satisfacción de los intereses como alumno y como miembro de un grupo social que se presentaban dentro del ámbito escolar, referían a un acceso técnico por fuera de la escuela. Los laboratorios de cómputo difícilmente contaban con conexión a internet, y las clases que se daban a quienes cursaban la materia correspondiente se enfocaban al manejo de paquetería Office. Los estudiantes tuvieron así que recurrir a los cibercafés para elaborar las tareas, lugar donde también empezaron a conformar las redes sociales en el ámbito virtual.

Quienes contaban con una computadora en casa a razón de que un hermano o hermana mayor habían cursado la escuela secundaria, o porque como en el caso único de Nadia, el padre la utilizaba, no tuvieron que permanecer en tales sitios para realizar las labores académicas asignadas. Bastaba con descargar información sobre el tema a una memoria USB, a la que finalmente se organizaba y se le daba forma de escrito para su entrega. Desde luego, las estancias en los cibercafés tenían que prolongarse para interactuar por medio de las aplicaciones de redes sociales.

Independientemente de la infrecuente necesidad de impresión de tareas y la elaboración de trabajos escritos a partir de indagaciones en internet, la necesidad académica en la etapa de educación secundaria fue determinante para la adquisición de equipos que encabezaron los padres de familia de los participantes. Así lo expresaron éstos en las entrevistas en grupo. Por ejemplo la respuesta de Julieta ante una pregunta de confirmación:

Entrevistadora: ¿Entonces fue en la secundaria cuando se dio esto de adquirir la computadora?

Julieta: Sí, en la secundaria.

Entrevistadora: ¿Y recuerdas cuál era la razón principal de adquirir la computadora?

Julieta: Pues para tareas, pero que yo me acuerde no hacía muchas tareas. Era así como jugar, así. O sea, yo pienso. Era jugar mis hermanos y yo, porque tareas así, muy poquitas.

O bien, expresiones en presentación de aspectos biográficos con las tecnologías:

Y luego las computadoras. Esta computadora [señala imagen en presentación digital] me la compraron como a los catorce años. Fue cuando me enseñé más a entrar a la compu. [...], fue cuando me empezaron a pedir trabajos y todo eso. Como me la pasaba mucho tiempo en el internet, mejor me la compraron. En el ciber pasaba mucho tiempo (Yadira, CA, p. 463).

Apenas compré la computadora como un año antes de salir de la secundaria. Me la compró mi papá, ya estaba usada. La compró porque ya al último estaba, ya..., dijo que ya estaba yo gastando mucho en el ciber y todo eso y..., ya, compró una. Estaba viejita, la compró en una de las casas de empeño. Que estaba ya gastando mucho, que [yo] necesitaba, que no sé qué (Jazmín, CA, pp. 410-411).

Evidentemente, la decisión de comprar una computadora por parte de los padres corresponde a una expectativa que asociaba la disposición tecnológica en particular con la obtención de beneficios académicos para los hijos. Buscaban principalmente proveerles de los recursos requeridos para su desempeño como estudiantes; una inversión que esperaban se tradujera en reconocimientos formales de aprendizajes. No obstante, aun cuando no haya sido considerada por los padres de familia, la interacción en plataformas sociales era ya un interés firme entre los hijos como usuarios de internet, y sería una fuerza importante y razón implícita que motivaría la tecnologización creciente dentro hogar.

El periodo como estudiantes de secundaria sobresale no sólo porque prácticamente todos los participantes contaron con un equipo de cómputo en casa; marca también de manera clara un periodo de transición hacia las tecnologías de nueva generación. Ciertamente la conexión a internet fue, cuando más temprano, hacia finales de esta etapa escolar; pero en este lapso se comenzaron a popularizar los dispositivos tipo flash para el almacenamiento de datos, los reproductores de música tipo MP3, y sobre todo, los teléfonos celulares, que encontraron en los jóvenes y adolescentes el mercado más importante. Así recuerdan algunos participantes su primer celular:

Mi primer celular fue de regalo de cumpleaños cuando tenía 12 años. [...] Me lo dieron cuando entré a la secundaria. Fue un Samsung color plata (Lucy, CA, p. 424).

Mi primer celular fue un Motorola, de esos que se abren. Luego se me perdió. Mi mamá no supo que se me perdió. Estaba en la secundaria tenía como 15 años. Y luego una amiga cooperó conmigo para comprarme otro (Celline, p. 427).

Al inicio, tenía uno [que era] nada más para mandar mensajes y hacer llamadas. [Fue] cuando entré a primero de secundaria, como a los 13 años. Pues sí, mi papá me lo compró, pues para localizarnos (Nadia, pp. 459).

Debe tomarse en cuenta que el periodo al que se hace referencia, los primeros años del presente siglo y un poco antes a la expansión de los servicios de internet, la telefonía móvil en México se constituyó como un área económica de grandes intereses y considerables inversiones de compañías como Iusacell, Movistar y Telcel, las que promoverían una penetración vertiginosa sobre todo en el mercado representado por los más jóvenes. Desde luego, los primeros equipos que utilizaron los participantes estaban lejos de permitir la navegación en la Red; sin embargo, se trataba de equipos que rápidamente lograron una amplia sofisticación multimedia: además de su función elemental, permitieron el envío de mensajes SMS, almacenamiento y reproducción de música, contaron desde un inicio con juegos y en seguida integraron cámaras fotográficas y de vídeo.

Cuando se observan los relatos presentados ante grupo sobre la trayectoria personal con internet y otras tecnologías, se dedica especial tiempo a la remembranza de los equipos celulares, se recuerdan las marcas y modelos, las anécdotas alrededor de la adquisición de un equipo, y se hace evidente la necesidad experimentada de una renovación constante. Para ilustrar se toman los siguientes extractos de relatos biográficos:

Era el 2002 más o menos, tenía 12 años, y pues la novedad empezaba a ser los celulares. Tuve mi primer celular. Me acuerdo que yo quería mucho el celular. Todos me lo pedían. Luego, pues el primero ya estaba muy feo, era blanco y negro, y me compraron ese [muestra imagen de modelo en presentación]; la sensación de esos eran los mensajes y traía un juego de una viborita. Después éste [un modelo distinto] que ya tenía cámara y MP3 e infrarrojo. Y todos “¡ay, infrarrojo!”. Y yo, “sí, se puede pasar [a ver], sin tocar”. [Luego] fui modernizándome un poquito más. Me acuerdo que cuando salió este otro celular [muestra imagen de modelo] yo casi quería llorar porque, bueno no llorar, es que me acuerdo que me lo habían prometido y escogí ese celular. Y ya se me hacía bien chido porque ya le cabían muchas canciones, ya tenía 256 megas. Y pues tan siquiera almacenaba más canciones. La cámara mejoró, y ya traía bluetooth. Y ya cuando ese pasó, compré este [muestra imagen distinta], casi eran lo mismo, no más por la cámara que es un poquito mejor (Roberto, CA, pp. 420-421).

Este azul, fue el primero que tuve y fue como a los 13 años. Me gustaba mucho porque traía un buen de juegos y, me la pasaba jugando. Ya después ese no me acuerdo qué le pasó, creo que lo perdí. Y luego me regalaron éste [señala modelo]. Con ese sí duré un buen tiempo. Y ya después [...], me regalaron uno de los primeros con Bluetooth, los otros tenían muy poca capacidad. Ya podía escuchar música y todo. Con éste duré como dos años, más o menos. ¡Bueno no!, como un año. Y después ya me gustó otro modelo y les dije [a los padres] que me lo compraran, pero se me perdió (Yadira, CA, p. 461).

El primero [de los teléfonos celulares] que me compraron me lo regalaron para un cumpleaños, estaba como en segundo de la secundaria. Ni tenía nada, era blanco y negro y todo. Y, se descompuso de la bocina, y después lo perdí. Luego entré a una disca tienda, y me compré otro. También lo tiré, y lloré porque yo pagué la tanda; no tenía ni imágenes, ni nada. Y después de ese, mi papá me compró otro más. Lo sacó en [una tienda departamental a crédito], porque dijo que ya me quería comprar uno mejor, y no sé qué. Y ese tenía infrarrojo. Y andaba yo que no cabía porque ya tenía infrarrojo, y ni siquiera tenía mucha memoria. Yo le dije a mi papá, “mira éste es el que quiero”. Y me dijo, “mira, ahorita no tengo; te lo voy a sacar [a crédito]” (Jazmín, CA, p. 471).

La identificación de las marcas y modelos señala una fuerte vinculación con el teléfono móvil, que se muestra anterior al propio internet y de forma más definitiva que los equipos de cómputo. Además, en los relatos se encuentra un especial apremio por tener el modelo

más actualizado, lo que se explica en gran medida por el estatus que en un breve tiempo alcanzó esta tecnología como elemento distintivo entre los pares. Karina, narra con especial claridad respecto a esto:

Primero fue así como que todos empezaron a llevar celular. Y yo así: “ay”. Y, “¿no tienes?!” Y ya se lo empecé a pedir a mis papás. Pero más que nada me lo compraron no porque se los pidiera, sino porque vieron que ya se usaba, y porque como yo vivía lejos y tenía que venir a la secundaria, y era muy noche; entonces pues querían estar en contacto conmigo y saber qué pasaba. [...]. [Después] con la simpleza esa de que, “mi celular está más chido, ya tiene cámara”. Y yo también quise otro celular. Y me compraron otro (Karina, CA, pp. 434, 436).

El teléfono celular constituye una tecnología que permitió a los participantes desde su adolescencia como estudiantes de secundaria, experimentar la sensación de estar siempre conectados con la familia y los amigos. Pero, además de la importancia funcional que pudieran tener como medio de comunicación con los familiares y las amistades, los equipos de telefonía celular se convirtieron rápidamente en elementos de distinción entre éstas últimas; de ahí gran parte de la importancia de poseer los modelos más avanzados.

El caso más tardío que se presentó en relación a la iniciación como usuario de telefonía celular, fue el de JC, y en éste también se observa la presión de amigos y compañeros (CA, p. 419):

El celular fue en la prepa. Ese fue digamos que, que la tecnología que más me habían influenciado los demás para que lo tuviera. Porque como tenían los demás dije, “no, pues tengo que tener”, y ya. En la preparatoria, en primer semestre.

Como sucedió en la participación en las aplicaciones de redes sociales, la vinculación con los teléfonos celulares fue ampliamente motivada por los pares, en especial dentro del mismo ámbito escolar. Además, la iniciación como usuarios de equipos de telefonía móvil, anterior a la disposición privada de internet, se trató del ingreso a una forma de vinculación tecnológica asociada a la renovación constante, que encontraba fundamento simbólico y concreto en la participación social generada eminentemente en el propio ámbito escolar.

**El habitus internético como un habitus escindido entre la socialización y la educación formal**



En el periodo como estudiantes de preparatoria se consolidó la disposición de internet desde el interior del hogar, especialmente en los primeros ciclos escolares. Esta temporalidad coincidió con una importante baja en los costos del servicio; no obstante, la infraestructura de banda ancha aún no sustituía completamente el sistema *dial up*, que lograba la conexión a través de la misma línea telefónica. Así lo ilustra el siguiente extracto de la entrevista en grupo donde varios participantes recuerdan las primeras condiciones de acceso a internet (CA, p. 491):

Entrevistadora: ¿Desde cuándo tienen internet en casa?, Roberto, podrías platicarnos...

Roberto: Cuando estaba en la prepa. Pero el primero que empecé a utilizar era el que tomaba el teléfono. Ahorita se conectan por módem, así inalámbrico. Pero antes se conectaba directo de la línea y también se cortaba, y cuando descolgaban la bocina se oía un sonido bien feo. Una canción se descargaba en seis minutos, y era cuando estaba bien rápido.

Lucy: También yo me acuerdo que antes salían unos discos, bueno no sé, de America Online, o no sé qué. Eran como de prueba, y me acuerdo que metías el disco y creo que te daban un mes de internet, o no sé qué.

JC: En la feria los daban, ¿no? Sí, yo me acuerdo. Me acuerdo que decía America Online. Yo ni los sabía utilizar y los tiraba.

Lucy: Nosotros [en casa] sí los utilizábamos. Es que no me acuerdo si se tenía que conectar o era nada más meter el disco. Nada más me acuerdo que era un círculo naranja y ya nos dejaban utilizarlo por un cierto tiempo, y era muy lento. Y ya hasta después ya pusieron el internet, pusieron con el Telecable, también súper lento.

Como preparatorianos, las indagaciones a través de internet resultaron más frecuentes que en la escuela secundaria. Contar con internet en casa a través de al menos un equipo de cómputo, necesariamente incidió en el establecimiento de éste último como fuente de información prácticamente única para los trabajos escolares. La utilización de libros, además de los que pudiesen haberse seguido como libros de texto es un tema ausente en los relatos, ya sea como recursos de disposición en el hogar o en las bibliotecas escolares.

De acuerdo a las entrevistas en grupo, durante la preparatoria las tareas escolares que se realizaban con internet siguieron siendo eminentemente indagaciones sobre temas concretos que recibían poca o nula retroalimentación. La diferencia consistió sólo en que resultaron más frecuentes. Al igual que en la secundaria, lo más importante era la entrega del trabajo, y su elaboración se basaba en satisfacer de la manera más directa y simple lo

solicitado por los profesores. Por citar ejemplificativamente: “en la prepa los profes decían, queremos una investigación, bien, nada de que Wikipedia y, ¿qué otro?, el Rincón del Vago. Pero sí, casi siempre lo investigué de Wikipedia, a pasar de que me decía que no (Nadia, CA, p.542). “Nada más copia, y pega, y ya” (Jazmín, CA, p. 467). “[En la preparatoria] era puro internet. [...]. Bueno a lo mejor ni sabías de lo que te estaban hablando. Hacías las cosas, pero inconscientemente” (Julieta, p. 282).

Mientras los aspectos académicos señalaban una necesidad más amplia respecto a internet y equipos de cómputo sólo como una cuestión de mayor recurrencia, los de índole social y familiar daban especial sentido a la cada vez más fuerte vinculación tecnológica. Los contactos en las aplicaciones de redes se hacían mucho más numerosos; además se podían incluir a familiares lejanos. El teléfono celular se hacía ya un acompañante constante que reforzaba el contacto con los amigos y la familia, además era un distintivo como adolescente. A la renovación de los equipos de cómputo y sobre todo de los de telefonía celular, se unió la adquisición y uso de reproductores portátiles y dispositivos de almacenamiento de datos con mayores capacidades.

En forma simultánea, las tecnologías tradicionales iban ocupando un nuevo lugar en la cotidianeidad de los participantes: los estéreos y las televisiones tendieron a ser excluidos de las habitaciones personales; en especial a partir de la capacidad multimedia de internet y los equipos de cómputo que integraba las funciones de éstos. Ver programas y películas en las transmisiones televisivas se volvió más esporádico y sólo en la sala de la casa en momentos de convivencia familiar, como los fines de semana o la cena en familia. Se mantuvo el gusto por la radio por su transmisión de música de moda, como forma de acompañamiento a labores físicas en casa o simplemente para el descanso. En el centro quedaron internet y el equipo de cómputo —que si bien pudo compartirse en la secundaria con otros miembros de la familia, como preparatorianos era ya de uso personal— y el teléfono celular.

Académicamente, internet se convirtió en el medio por excelencia y prácticamente único para acceder a toda aquella información asociada a la educación formal que no estaba dada en el aula. Las capacidades teóricas y técnicas de internet como espacio de acceso a una amplia y variada información, para alojar y compartir ideas, capaz de provocar los cuestionamientos y motivar la creatividad, no resultaron operantes ante una implementación utilitarista, producto de la navegación más bien estacionaria y superficial. Esta forma de vinculación académica con internet presentaba un amplio sentido dado que respondía a

labores que, si en algún momento buscaron acercar a los participantes a las nuevas tecnologías, no lograron desmarcarse de formas tradicionalistas.

A la par, el perfeccionamiento en el diseño de las aplicaciones de redes sociales —en especial referente a la que ha presentado Facebook desde su fundación en 2004, sustituyente por excelencia de plataformas anteriores—, la labor de los mismos usuarios con sus propias interacciones, y la capacidad de éstas de adaptarse a intereses sociales, sustentaron una impetuosa relación de los participantes con internet que contrastaba con la atonía en el vínculo con ésta tecnología como estudiantes. Además, el teléfono celular encontró una adecuación funcional y simbólica a los intereses como miembros de los grupos sociales, también al margen de lo académico. Se trataba de adolescentes que habían desarrollado maneras rutinarias con varias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, más personalizadas y flexibles que las tradicionales, y sobre todo que permitían una amplia interactividad.

La vinculación con internet en la educación preparatoria reflejaba ya una relación escindida: las interacciones en las redes sociales, fundamentadas en el intercambio personalista no pudieron posibilitar una apertura hacia la misma información que poseía la Red. El vínculo con la Web1.0 que promovía la escuela, más bien cerrado y estacionario, se mantuvo desmarcado de la Web2.0, la interacción en plataformas de redes sociales. A su vez, la vinculación social en la Red, aún cuando en gran parte se generó desde la convivencia en el espacio escolar, no acogió los aspectos de la educación formal como contenido.

De acuerdo con la teorización general de Bourdieu (1997), el habitus primario se produce a partir de la interacción en la familia y en los primeros grupos de socialización; y el habitus secundario se forja posteriormente, a partir de la incursión de los agentes en ámbitos e instituciones más especializadas, como la escuela. El habitus internético primario no encuentra correspondencia con ello. La especificidad de éste, hace referencia tanto a la escuela como al hogar como espacios pioneros de vinculación con internet. Además, no es posible hablar de un campo o espacio de socialización por fuera de la escuela.

Los participantes fundaron su relación con internet principalmente en el espacio social inscrito en la escuela; respecto a esto, el hogar aparece más bien en un segundo momento. Además, como elementos del hogar, ni internet ni los equipos de cómputo estuvieron presentes en las primeras experiencias de convivencia familiar. De este modo, las vivencias con los pares, sobretodo compañeros de la escuela, o bien hermanos, resultaron

trascendentes en la conformación de disposiciones en la relación que tendrían posteriormente los participantes con internet. Un vínculo en el que poco tuvieron que ver las generaciones de adultos, especialmente como profesores o como padres.

La relación con internet se vio primordialmente favorecida por el apoyo de los padres de familia, pero poco o nada tuvieron que ver éstos en las maneras y sentidos que tendría internet. La escuela propició una vinculación, pero en sí esta tecnología estaba marginada de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los padres de familia y los profesores acercaron a los estudiantes a internet con un propósito de educación formal; sin embargo, como parte de una generación en gran medida ajena a las tecnologías de la información y la comunicación, se vieron imposibilitados para transmitir sensibilidades y formas de apropiación de éste recurso. Internet encontró sólo un lugar reducido en el aprendizaje formal o en la vinculación con los familiares mayores.

El desinterés por la Red como espacio de amplias posibilidades para la formación educativa, encuentra correspondencia con la imposibilidad de heredar capitales intelectuales, gustos y sentidos acordes; más allá de la disposición de los servicios o los artefactos. El desciframiento de internet fue para los participantes la construcción de sentidos y funcionalidades a partir de los vínculos con sus pares. Las capacidades de información, interacción y producción en internet, no pueden ser aprovechadas por medio de una mera disponibilidad material o la generación de acercamientos precarios. De hecho, más probable resulta que la propia escuela y sus mecanismos tradicionalistas hayan transmitido en una etapa temprana una tendencia a la clausura del descubrimiento y el pensamiento reflexivo en el uso de internet.

Los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos). No basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Solo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo. Comprender un texto de filosofía, gozar una sinfonía de Beethoven o un cuadro de Mondrian, requiere poseer los códigos, el entrenamiento intelectual y sensible, necesarios para descifrarlos (Sociología y Cultura, p. 18).

La disponibilidad de internet y de equipos que permitió un habitus tecnológico, fue favorecida por los padres de familia. Sin embargo representó la entrega de un capital material vacío en maneras y sentidos de implementación; es decir, desprovisto de un cierto

capital intelectual que guiaran los haceres con estas tecnologías. La convivencia con los pares, con hermanos y sobretodo con amigos compañeros de escuela, constituyó el ámbito más significativo de la relación con internet. Las redes interactivas encontraron correspondencia con intereses fundamentales de estos grupos al permitir mantener y reforzar los vínculos derivados del ámbito físico. Así, el desciframiento de internet y la adquisición de disposiciones e indisposiciones, en torno a éste, más que herencia, significó para los participantes la construcción de un habitus a partir de la socialización.

### *La experiencia universitaria: reversión de expectativas sobre internet*

En lo concreto, el sentido académico de internet y de los equipos de cómputo durante la secundaria y la preparatoria había sido poco claro y hasta confuso: los profesores en la secundaria promovieron el acercamiento y el uso de internet, así como la entrega de los trabajos en forma impresa con elaboración en los equipos de cómputo. También sucedió de esta manera en la preparatoria, aunque respecto esta etapa los participantes reconocen oposiciones por parte de los profesores hacia el uso de internet. En especial se les manifestaba una consideración negativa por la implementación simplista de esta tecnología, dada la recurrencia a sitios de información poco confiable, y las maneras en que los alumnos realizaban los trabajos, como una mera traslación y arreglo de información. Además, las tareas que requerían la indagación resultaban poco frecuentes.

A pesar de estas condiciones objetivas de índole académico que presentó el habitus internético primario, al ingreso a la educación superior se mantuvo una fuerte asociación a manera de expectativa entre la práctica estudiantil y la disponibilidad de internet y los equipos de cómputo. Esta expectativa siguió constituyendo la justificante primordial de la adquisición tecnológica desde la familia. Así lo revela la renovación de equipos y en especial la compra de computadoras portátiles tipo laptop, asumidas como indispensables para ser estudiante universitario. Todos los participantes, con excepción de Daniela y Jazmín, un poco antes de iniciar los estudios universitarios, o bien apenas iniciados éstos, contaron con dichos equipos. Las computadoras de escritorio e incluso alguna otra laptop de modelo anterior quedaron para el uso de los hermanos menores o también de los padres, quienes recién incursionaban por propia iniciativa como usuarios de internet. Así se manifestó en los relatos ante grupo de los participantes, por ejemplo se tienen los siguientes:

Durante la preparatoria seguimos utilizando la misma computadora de escritorio. [...] El segundo equipo fue durante mi tercer año de preparatoria; mi hermano empezó en la universidad, así que mis papás optaron por comprarle la laptop. O sea que ya la de escritorio, como quien dice yo era la que la utilizaba más. El tercer equipo fue adquirido para mi beneficio, desde que entré a la universidad, también, casi al principio del primer semestre. La computadora de escritorio ahora es usada por mis hermanos [menores] (Celine, p. 426).

Y ya entrando a la universidad, la lap top. Es así como indispensable para hacer mis tareas. Como están mis hermanas en la preparatoria, siempre nos estábamos peleando por la computadora, porque todas teníamos tarea, y nos compraron dos laptops. Una es para mí, y la otra la comparten mis hermanas (Erika, p. 435).

Este equipamiento asociado a una finalidad académica se reitera en las entrevistas en grupo. Para ilustrar se tiene en seguida parte de las respuestas a la pregunta sobre cuándo adquirieron la laptop (CA, pp. 302-303):

Julieta: La laptop fue poquito antes de que entrara a la universidad. Yo pienso que la adquisición de ella fue nada más porque iba a tener un poquito más de utilización, porque ya iba a entrar a la universidad.

Entrevistadora: ¿Nos podrías platicar más sobre cuál fue la idea de comprar esta laptop?

Julieta: Pues porque ya iba a entrar a la universidad.

Nadia: Mi laptop me la regalaron cuando entré a la Uni. Cuando entré a mi carrera. Desde antes ya teníamos una lap [compartida], pero pues casi no me la prestaban para sacarla a la prepa, o así.

Entrevistadora: ¿Por qué compraron la laptop?

Yadira: Bueno, pues a mí me la compraron porque es muy cómoda; pero es muy pesada. Pero se supone que para eso me la habían comprado, para traerla a la escuela, traerla así como que a la mano. Porque una de escritorio, puedes estar ahí todo el día, pero no te mueves.

Entrevistadora: ¿Fue la escuela la razón de la laptop? (Asienten verbalmente o con un movimiento afirmativo de la cabeza).

Yadira: Sí, yo casi nunca me la traigo. Es más, creo que ya nunca me la he traído, porque está muy pesada. Y ya si tengo algo, lo hago en la noche. Prefiero en la casa terminar y ya me vengo libre.

Con la adquisición de equipos portátiles los participantes como estudiantes llevarían la tecnología a la institución educativa, y a la vez aprovecharían mejor lo que ésta les ofrecía, no sólo en infraestructura tecnológica de conexión, sino también como parte de las actividades dentro del aula. Como universitarios, internet esperadamente no sería un elemento marginal, sino que constituiría un recuso básico y distintivo de la actividad cotidiana como estudiantes. Sin embargo, las experiencias en el aula, así como la disponibilidad técnica de la conexión desde la institución, definieron una correspondencia dificultosa entre la actividad escolar formal y el uso de internet y los equipos de cómputo. Así se observa en la siguiente parte de entrevista en grupo (CA, pp. 298-299):

Entrevistadora: ¿Quién usa la lap en el salón?

Julieta: De hecho nosotros no podemos.

Entrevistadora: ¿No pueden?

Julieta: Bueno, nosotros en primero por ejemplo, muchos llevaban su computadora y los maestros, “¡no!, es que he tenido muchas malas experiencias y en lugar de estar escribiendo lo de la clase, están en internet”. Entonces ya nos dicen, que mejor no. Bueno, de nosotras nadie se llevó nunca laptop, para evitarse problemas, que nos regañen. O a veces que la traen, les dicen que la cierren...

Gloria: En el salón sí hay así chavos que llevan la lap, pero pues la usan para todo menos para lo que es. Y con eso de que hay internet, están que en el Face, en el Messenger. ¡Bueno!, pues es su vida; pero no ponen atención en la clase.

Entrevistadora: Veo que Roberto nos quiere decir algo...

Roberto: Bueno eso de la laptop, por ejemplo en primero, o sea sí nos sentábamos juntos y traíamos nuestras laps. Y a veces estábamos a risa y risa en plena clase. Y era porque estábamos platicando por el Face, el Messenger. O a veces, estábamos entre clases y decíamos, “bueno pues en medio de la clase, pues entro al Facebook”. Y ya entraba alguien así divertido, y nos poníamos a platicar, y no se podía acabar la plática cuando entraba el maestro. Y yo, “no profe, es que la quiero para estar en clase”. Y pues me quedaba ahí, en vez de estar poniendo atención, me quedaba en el Face.

Entrevistadora: Y, ¿qué creen que sucede? ¿Por qué estar así en la lap, mientras el profe da la clase?

Nadia: ¿De entrar al face y no poner atención?

Entrevistadora: Bueno, sí. Que estés al mismo tiempo tú comunicándote con un compañero, un amigo, por la lap, o viendo Facebook cuando estás en la clase... ¿por qué pasa esto?

Gloria: Es que aparte ya es como..., una obsesión.

Nadia: Bueno, no. Es que aparte hay clases que son muy, muy... o sea, muy estúpidas, son muy fáciles; y pues en lugar de estar poniendo atención, estamos chateando.

Jazmín: Es que también se ven cosas así como muy obvias.

Roberto: Lógicas.

Gloria: Mh-h. O sea que tú ya por lógica o por experiencia, o por x o y, tú ya lo sabes...

El anterior extracto de entrevista en grupo muestra una actitud más entusiasta de utilizar internet en los primeros semestres como universitarios a través del equipo personal y dentro del aula. Sin embargo, como también se hace referencia, esto resultó para los jóvenes inadecuado a las dinámicas de las clases recibidas, que demandaban ante todo poner atención a lo que exponían los profesores y tomar notas de ello. Además, la desaprobación explícita que hacían los profesores respecto al acceso a internet durante las sesiones de clase, desmotivaron la portación del equipo de cómputo y con ello la navegación en internet desde la propia institución.

Cuando se observan las valoraciones respecto a la interacción en redes durante las sesiones de clase, se identifica un posicionamiento que no es contrario a las maneras de enseñanza, pues no se descalifica la forma expositiva del profesor o tener ante todo que poner atención; lo que se desaprueba por los participantes es que no se les proporcionen conocimientos nuevos e interesantes para ellos. La manera de utilizar internet en el aula, manifiesta a su vez la proclividad de la implementación de esta tecnología especialmente como medio de interacción social, así como la indisposición a acceder a la información que pudiese apoyar los propios contenidos de la clase ayudando a hacerla más relevante.

Además de aspectos pedagógicos, se identifican elementos de conectividad que contribuyen a generar una indisposición en el acceso a internet desde la institución universitaria. Algunos participantes refieren a los problemas de la cobertura de la señal inalámbrica en ciertas áreas del Campus. También, la saturación de usuarios que se llega a tener ralentiza la transmisión de datos. Administrativamente se tiene que cada alumno requiere registrar su equipo personalmente para la disposición del servicio. Asimismo, como parte de una política institucional, se han establecido restricciones a ciertos sitios, especialmente asociados con la interacción social.



En relación a eso último, el artículo V sobre “El alcance de los servicios”, establece que, “los usuarios del servicio de internet no tendrán permitido el acceso para: descarga de música, software ilegal, videos, etc.; acceso a páginas de internet relacionadas con: juegos en línea, pornografía, ocio, apuestas” (UAA-Departamento de Redes y Telecomunicaciones, 2010). En congruencia, la institución define algunos protocolos de autenticación y filtrado, haciendo en ocasiones difícil acceder a sitios como Facebook y Youtube. Nadia (CA, pp. 456-457) ilustra esta situación en entrevista individual:

Entrevistadora: Bien, me gustaría darme una mejor idea de los lugares donde te conectas a internet.

Nadia: Pues, más que nada en mi casa.

Entrevistadora: En qué otros lugares, ¿aquí en la Uni no?

Nadia: Sí fui a que me lo configuraran [el equipo personal], en el [edificio] 55. Pero falla muchísimo. Por ejemplo, primero tienes que acceder a una página, y de aquí a que la abra, se tarda como cinco minutos; y luego ya para dar la clave, le pongo iniciar y se tarda otra vez. Por eso como que no me gusta aquí entrar a internet. Y luego cuando ya estoy conectada no me deja entrar al Face, o batallo así un buen. Cuando nos vamos a X [centro comercial ubicado frente al Campus], ahí sí [...] está muy rápido, como en mi casa, súper bien. Pero son muy pocas veces las que vamos.

Dada la desaprobación por algunos profesores o la nula utilidad en clase, la laptop llevada al aula no encontró lugar en las actividades de enseñanza y aprendizaje, incluso los participantes se encontraron que podía afectar la posición como alumno. Así que, aunque se había pensado como indispensable para las actividades de educación formal en horarios lectivos o en la misma institución, internet a través de la laptop continuó teniendo una funcionalidad especialmente desde el hogar, como recurso para elaborar tareas cuando así se requiriera y además satisfaciendo intereses distintos a los académicos.

A fin de observar la convivencia con internet y el lugar de éste dentro de otras tecnologías en el momento de la aplicación del estudio, se pidió a los participantes la elaboración de relatos en forma escrita donde contaran su vida diaria con las tecnologías tradicionales y las nuevas tecnologías. Aparecen en éstos, internet, los equipos de cómputo con conexión a internet, los teléfonos celulares (en algunos casos con conexión a internet), la radio o el estéreo, así como la televisión. Como ilustración de estos escritos, se tiene el de Ricardo (CA, p. 256):

Las TIC comienzan al levantarme para ir a la universidad, al mirar mi celular para ver la hora. En seguida prendo el radio en la estación [x, de música juvenil], o en algunos casos pongo canciones de la laptop mientras me alisto o realizo alguna tarea para irme a la universidad. Pero nunca olvido mi celular, le doy su uso común así como también escuchar música en él y utilizar la red móvil, principalmente para Facebook, Messenger. A veces me llevo mi laptop a la universidad ya que es útil para trabajos, a la vez entretenida, pero sin descuidar mis labores académicas. Al llegar a mi casa de igual forma, si tengo alguna tarea que realizar con la computadora, la utilizo, y si no pues también para escuchar música. Los medios que casi no utilizo son la televisión, así que solamente la utilizo para ver películas o en algunos casos series, para relajarme en los ratos libres que tengo. De igual forma a la hora de dormir pongo la alarma en mi celular y entro a Facebook móvil un rato.

Tomando en cuenta el conjunto de relatos, las actividades concretas y los lugares que se señalan respecto a las tecnologías son los siguientes:

- Internet a través de laptop o computadora de escritorio: para interactuar en aplicaciones de redes sociales, realizar tareas, acceder a información entretenida. Ver películas. Eminentemente en casa y algunas veces en la institución universitaria para distraerse junto con amigos.
- Equipos de cómputo: reproducción de música, elaboración de trabajos escolares en particular a partir del procesador de texto, algunas veces para tomar apunte en clase. Eminentemente se utilizan en casa.
- Internet a través de teléfono móvil: aplicaciones de redes sociales, especialmente chat. En la institución universitaria, en trayectos y en casa.
- Celular: comunicación con amigos, pareja y familia, vía telefónica y a través de mensajería SMS, como despertador, escuchar música individualmente y con amigos. En todos los lugares.
- Radio/Estéreo: acompañamiento de trayectos, aseo personal y deberes del hogar. En casa, en el auto.
- Televisión: convivencia familiar por las noches, acompañamiento al despertar y en el desayuno o la cena. En casa.

En los escritos elaborados por los participantes, invariablemente se menciona el equipo de cómputo así como la utilización de internet desde éste. La utilización exclusiva de los recursos alojados en las computadoras, sin conexión a internet, corresponde a la elaboración de tareas en procesador de texto y a la reproducción de música, haciendo las veces de estéreo. El acceso a internet desde los equipos de cómputo se muestra especialmente orientado a la participación en redes sociales, y a la elaboración de tareas

escolares en segundo término. En relación a esto, se hace referencia a la situación de elaboración de tareas sólo en procesador de texto, y de manera que la conexión a internet se implemente exclusivamente para estar, mientras tanto, en acompañamiento de amigos o compañeros a través de sitios de redes sociales.

El teléfono celular es la tecnología más presente en las actividades diarias de todos los participantes. Con éste despiertan, se comunican y se sienten en contacto continuo con la familia y con los amigos. Además, la versatilidad de los equipos ha posibilitado a los participantes disfrutar de música en todo momento y lugar. El acceso considerablemente amplio a internet desde el teléfono celular a través del mecanismo WiFi, relativamente reciente, se señala en cuatro relatos. La finalidad de internet que se menciona en estos casos es sólo para la participación en aplicaciones de redes sociales.

En las descripciones se observa además que la televisión y el estéreo o el radio, como tecnologías tradicionales, aún están presentes en las actividades diarias, pero comúnmente como elementos ambientales. Se muestra también que se han dejado atrás tecnologías como los reproductores de DVD y los videojuegos, que pudieron haber tenido un amplio interés durante la adolescencia y que en la juventud apenas se mencionan.

Los estudiantes se vinculan con ciertas tecnologías en los haceres formales escolares. Para las exposiciones de clase por profesores o por equipos de estudiantes, en ocasiones se utiliza como apoyo visual cañón y equipo de cómputo; así también en los primeros semestres se tiene de manera transversal la asignatura de Computación y se hace uso de los laboratorios correspondientes. Con esto se busca actualizar e incrementar conocimientos básicos computacionales que se ofrecen desde las etapas educativas previas.

Por lo anterior, en lo transcurrido como estudiantes universitarios, se observa una adaptación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la constante convivencia con internet, los equipos de cómputo y los teléfonos celulares. Sin embargo no están absortos en éstas; mantienen una importante vinculación con tecnologías tradicionales, en especial la radio y la televisión. Se trata de una generación que heredera gustos y proclividades divididos, sea por los maestros y los padres por una parte, y los pares, por otra. El habitus internético escolar primario se había generado, aunque débilmente, dentro de las actividades de aprendizaje formal, y fueron éstas el sentido

esencial expreso que había orientado y justificado la disponibilidad de los equipos de cómputo y los servicios de conexión.

Por ello el habitus primario integraba como expectativas una adaptación definitiva de internet que habría de producirse en la formación profesional. No obstante, las condiciones objetivas que se les presentaron como universitarios, constituyeron una reproducción de una lógica escolar donde se reiteraba un lugar marginal de ésta tecnología. Así, las proclividades que los estudiantes habían venido generado desde los pares se mantuvieron apartadas de los contenidos escolares, y los contenidos escolares siguieron encontrando escasa relación con internet.

Toda vez que el habitus enfrenta condiciones objetivas idénticas o semejantes a aquéllas de las cuales es producto, está perfectamente adaptado a ellas sin necesidad de hacer ningún esfuerzo de adaptación consciente e intencional (Bourdieu, 1995, p. 89).

Pese a las inversiones en infraestructura tecnológica y el propio modelo educativo que se estipula oficialmente, y como parte de la reproducción de una lógica de la cual no logra desprenderse, la institución universitaria no ha podido encausar a través de sus prácticas pedagógicas las disposiciones internéticas de los estudiantes; incluso ha definido un acotamiento a medida que persisten los mecanismos de enseñanza y aprendizaje basados en la exposición y lo memorístico, y se presentan problemas de conectividad y restricciones en el servicio. Los participantes con sus pares, como constructores iniciales difícilmente han podido vislumbrar maneras más profundas de relacionarse con internet desde su posición como estudiantes.

### *Hexis: la lógica de la realización de las tareas escolares*

Para conocer la estructura de la actuación estudiantil con mediación de internet en la etapa universitaria, misma que se relaciona con la forma en que se ha forjado la relación de los participantes con esta tecnología, se identifican los elementos esenciales concretos subyacentes a la realización de las tareas escolares, lo que corresponde a la definición de una *hexis*, el componente corpóreo del habitus.

El habitus como sedimentación de las experiencias pasadas, refiere a una corporeidad en el sentido amplio que maneja Bourdieu (1997/2000), es decir mente y cuerpo como una unidad. La hexis se trata del correlato primario de orden físico y corpóreo de los principios de percepción y significación, producto de la participación en lo social. Es aquello que

permite a los agentes distinguir y al mismo tiempo distinguirse como miembros de un grupo, haciéndoles aptos para ocupar determinada posición. Se trata de un conocimiento encarnado —comúnmente ajeno a la conciencia— que define las formas de ser, relacionarse y actuar como sujeto social.

Al referirse la hexis a los esquemas de actuación del cuerpo en el mundo, se revela por ende en las prácticas sociales que se llevan a cabo. Así la definición de la hexis de interés es posibilitada a través del análisis de la realización de las tareas escolares, haceres que se producen y reproducen a partir de ciertas condiciones objetivas.

### **El contexto de las tareas escolares mediadas por internet**

Las tareas escolares con mediación de internet quedan naturalmente circunscritas a las tareas escolares en general y responden a estipulaciones formales particulares. De este el análisis de éstas toma en cuenta los aspectos contextuales de regularidad de designación, los medios implementados y los tipos de tareas que llevan a cabo los participantes.

### ***Las tareas escolares como parte de los cursos regulares***

Quienes participaron en el estudio pertenecen a un sistema escolar presencial organizado en ciclos semestrales. Estos ciclos comprenden distintas dinámicas y subperiodos. Para clarificar esto se puede tomar cualquiera de los periodos de aplicación del estudio. Tomando el calendario académico enero-julio de 2011 (correspondiente a la primera etapa del estudio), se tiene el inicio de cursos el 24 de enero y la clausura para el 4 de junio; sigue un periodo exclusivamente para entrega de trabajos y presentación de exámenes finales con duración de dos semanas, del 6 al 18 de junio. Así, la atención a sesiones de clase queda establecida para un periodo de 22 semanas.

En la práctica docente es común que los profesores designen una y hasta dos de las últimas semanas de los cursos para brindar asesorías enfocadas a la elaboración de trabajos finales. Con esto el tiempo de clases se reduce al menos en una semana. Además se tienen dos semanas por período vacacional (24 de abril al 8 de mayo) y una semana por el total de días feriados. Con lo anterior el periodo de atención a clases se reduce a 18 o 17 semanas efectivas.

Además, el ciclo escolar presenta dos periodos intermedios de aplicación de evaluaciones parciales, en los que los estudiantes suelen acordar con los profesores no tener asignación de tareas. También los distintos Centros y Departamentos organizan, en forma separada,

eventos de conferencias y talleres a lo largo de una semana. Estos eventos representan la suspensión de clases. Fuera de las ausencias del personal docente —cuestión referida no pocas veces en las entrevistas—, como estimación final se tiene que son de 12 a 13 semanas, aproximadamente tres meses, como el periodo escolar en el que verdaderamente se generan y realizan las tareas escolares.

Tomando en cuenta los diarios elaborados por los participantes, se tiene que el ritmo de tareas es variado. Hay estudiantes que reportan una elaboración eventual de éstas; otros tienen como trabajo regular la elaboración de reportes y resolución de ejercicios prácticos. Una o dos veces por semana indagan conceptos específicos, sea para cuestionarios o bien como algo concreto sobre lo que el profesor preguntará en clase. Si se tiene que definir un ritmo de asignación-elaboración de tareas mediadas por internet, lo más acertado sería pensar en una a dos ocasiones por semana. Tomando la estimación realizada sobre el tiempo efectivo de clases, se tiene entonces que un período escolar semestral esperablemente comprende entre 14 y 28 trabajos tipo tarea. Por lo que se comprende que los diarios de tareas contengan frecuentemente expresiones como, “hasta ahorita han sido pocas tareas”, “casi no nos han dejado” “no es normal, es de repente”.

El rango identificado de tareas en un ciclo académico define el marco en el que se producen formalmente las oportunidades de relación entre los participantes como estudiantes e internet. Reconociblemente se trata de prácticas de aprendizaje con una regularidad más bien escasa. La evaluación de las tareas se basa en que sean o no entregadas o presentadas. También pueden tener una pequeña participación en las calificaciones de los cursos, según lo determinan algunos profesores. Comúnmente van desde ser simplemente un requisito para poder presentar examen escrito, hasta 10% o quizá 20% de la calificación. Esto se debe a que las evaluaciones tienen como instrumentos por excelencia a los exámenes escritos y, en un segundo lugar a los trabajos de fin de cursos.

### *Las tareas mediadas por internet y las tareas en general*

Internet forma parte de una variedad de medios que pueden intervenir en la elaboración de las tareas escolares. Otros corresponden a notas de clase, fotocopias, libros, y antologías, materiales que los profesores establecen específicamente y muchas veces ellos mismos facilitan.

De acuerdo con lo vertido en los diarios, los tipos de tareas en los que interviene internet son los que se sintetizan en el siguiente cuadro-resumen:

Tabla 15. Tareas escolares con mediación de internet

TIPO DE TAREA	FINALIDAD CONCRETA	RECURSOS DE INTERNET	MODO DE PRESENTACIÓN	MATERIAS EJEMPLIFICATIVAS	REQUISITOS PARA LA EVALUACIÓN
Indagación de conceptos o temas específicos	Preparación de una exposición Pasaporte para examen Complementar reportes de prácticas de laboratorio Participación en clase Compleción de cuestionarios y guías de lectura	Páginas web Imágenes Google Librería de Google (para acceso a libros de texto) Diccionarios y traductores inglés-español	Presentación digital en clase Documentos escritos en computadora o a mano con entrega formal Notas en libreta	Diseño Derecho Química Nutrición Fisiología Metodología Derecho Teorías de la Comunicación Inglés Histología Psicología Administración Contabilidad Finanzas (cálculo de pólizas) Cálculos estadísticos Cálculos matemáticos	Presentar a grupo Entregar escrito Participar en clase si lo solicita el profesor
Ejercicios prácticos	Practicar lo visto en clase Pasaporte para examen	E-mail para recepción de material enviado por el profesores	Escritos a mano		Entregar manuscrito o Nada
Implementación de un blog	Practicar composición escrita Intercambiar materiales	Blogger	Envío por correo electrónico Obtención de información	Composición literaria, Sistemas Operativos	Crear un escrito breve semanalmente Ninguno
Obtención de imágenes	Complementar temas de clase	Google	Proyección digital	Diseño Arquitectura	Exponer
Uso de software (Word, Graphics, etcétera)	Manejo de software	E-mail para recepción de presentaciones Pow erPoint dadas en clase por el profesor	A mano o en computadora	Finanzas Computación Economía	Entregar documento

La indagación de conceptos o temas específicos es el tipo de tarea en las que interviene fundamentalmente internet. Tiene que ver principalmente con entrega formal de documentos, exposiciones en clase, compleción de cuestionarios y guías de lectura, o simplemente para hacer una nota en la libreta y participar si el profesor inquiere al inicio de clase.

Fuera de la indagación de conceptos o temas, la mediación de internet es como vía de distribución de materiales por los profesores a los estudiantes, también como repositorio de trabajos presentados que se suman a los contenidos a evaluar en exámenes escritos. Los materiales de intercambio que se muestran como más comunes están asociados a notas de clase, síntesis elaboradas por los docentes, o los relativos a alguna exposición en clase que hacen llegar los estudiantes a los compañeros y a los profesores.

La eminente funcionalidad de internet como fuente de información o como vehículo para la distribución de contenidos representa una implementación de tipo instrumentalista. Capacidades técnicas que posee esta tecnología en torno por ejemplo a la interacción, el

diálogo y la producción no tienen lugar en este tipo de actividades. Por otra parte, la inclusión de recursos asociados a la interacción y la producción no significa por sí misma que las actividades trasciendan el direccionismo, el trabajo aislado y la pasividad en el aprendizaje; incluso es posible un reforzamiento de esto.

Las tareas escolares con mediación de internet que realizan los participantes a lo largo de los ciclos sitúan a esta tecnología como mero instrumento para la obtención de resultados predeterminados, no poseen una naturaleza particular que las diferencie de las tareas en general.

Las tareas encontradas en las que no participa internet referidas en los diarios y las entrevistas, son las siguientes:

- Proyectos de investigación (se recurre a la biblioteca tradicional especialmente)
- Representaciones de organigramas, diagramas de flujo y mapas mentales (a partir de materiales en fotocopias, principalmente provistos por los profesores; suelen tener la opción de elaborarse a mano)
- Reportes semanales sobre laboratorio (con opción de elaboración a mano)
- Transcripción en computadora de las notas de clase tomadas en el curso
- Ensayos o análisis de textos o artículos proporcionados por los profesores en fotocopias.
- Resúmenes de partes de libros o artículos provistos por los profesores en fotocopias.
- Ejercicios prácticos establecidos por el profesor y distribuidos en fotocopias.
- Repaso de notas tomadas en clase para participación verbal en ésta, en caso de que lo solicite el profesor.

Contrario a lo que se pudiera esperar, los proyectos de investigación, específicamente de la materia de Metodología de la Investigación, guardan muy poca relación con internet, ya que los profesores plantean desde un inicio que se habrán de utilizar básicamente monografías y enciclopedias especializadas de la biblioteca tradicional. En esta misma asignatura —impartida en los semestres iniciales y parte del tronco común de las distintas carreras— los estudiantes conocen las bases de datos digitales y en algún momento es posible que lleguen a utilizar libros de la biblioteca virtual; prácticamente no se recurre a los artículos en revistas arbitradas disponibles en electrónico vía internet.

En las representaciones gráficas puede o no utilizarse algún software. En ocasiones los profesores establecen la elaboración a mano a fin de evitar reproducciones automáticas. Cuando los profesores proporcionan los materiales (para la elaboración de ensayos,



resúmenes, ejercicios prácticos, etcétera) destaca que los estudiantes se circunscriben a ellos, sin contemplar la necesidad de indagar en internet al respecto.

Los tipos de tareas que refieren los participantes se distancian del diálogo, la colaboración, el descubrimiento y la creatividad. Refieren a objetivos cerrados para los que internet suele ser sólo un medio entre otros posibles, y no a elementos que en sí mismos promuevan una mediación rica para el aprendizaje y el conocimiento con aprovechamiento de la Red. Además las tareas escolares en general están comprendidas en un margen reducido de tiempo y representan por su valoración académica aspectos marginales de la enseñanza y el aprendizaje. Tal es el marco de las tareas escolares con mediación de internet, cuya realización fue registrada para el análisis que en seguida se presenta.

### **Rasgos generales de la realización de las tareas escolares con mediación de internet**

Para la definición de la estructura concreta que subyace a las prácticas de los estudiantes universitarios en las que interviene internet, se desarrolló un análisis procesual de las tareas escolares con o en la Red. Como se detalla en el capítulo anterior, se recolectaron 23 videograbaciones de pantalla (14 correspondientes a la primera etapa de aplicación y nueve a la segunda).

Lo primero que destaca en los registros tanto de la primera como de la segunda etapa, es que la realización de las tareas escolares con o en internet refiere a prácticas que sólo ocasionalmente se orientan a estas labores de forma exclusiva. Antes de presentar una descripción de las características y los modos específicos de realización de las tareas escolares, cabe apreciar la distribución temporal entre las actividades escolares y las actividades extra-escolares que muestra cada uno de los registros.

### ***Comparativo temporal entre las actividades formales y las actividades alternativas***

Comúnmente, hacer las tareas escolares con mediación de internet corresponde a trazar recorridos que se entretajan con actividades de un carácter distinto, y que suelen ser en torno a la socialización. Para mayor claridad, las actividades observadas en los registros que se mostraron asociadas a una actividad designada por el profesor, alguna tarea escolar propiamente, pueden ser denominadas *actividades formales*; las actividades disociadas de lo académico, pueden ser referidas como *actividades alternativas*. Véanse las siguientes tablas y gráficas.

Tabla 16. Tiempo total y tiempo según actividad

Registro	Duración	Actividad(es) formal(es) (%)	Actividad(es) alternativa(s) (%)	Reproducción continua de música
Enya	00hr30min50s	100	0	
Raquel	01hr17min00s	100	0	
Arturo	00hr21min20s	95	5	
Yadira	00hr28min50s	93	7	*
Melisa	00hr42min43s	84	16	
JC 2	01hr06min26s	81	19	
Tere	00hr31min27s	73	27	*
Karina	00hr47min17s'	72	28	*
Mariana	00hr34min25s	60	40	
Nadia	00hr36min16s	25	75	*
Sandy	00hr31min20s	15	85	
Isabel	00hr30min15s	4	96	
Gloria	00hr29min18s	1	99	
Roberto	01hr01min05s	0	100	

Figura 5. Tiempo dedicado según actividad, primera etapa

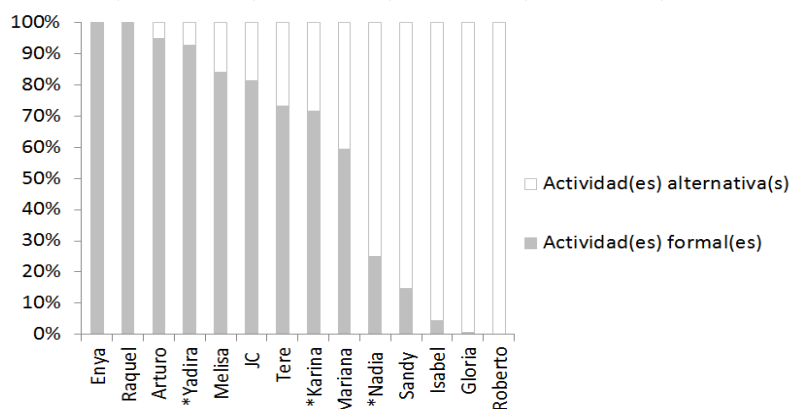
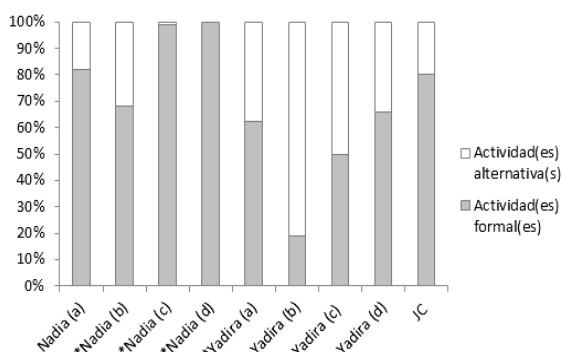


Tabla 17. Tiempo total y tiempo según actividad, segunda etapa

Registro	Duración	Actividad(es) formal(es)	Actividad(es) alternativa(s)	Reproducción continua de música (actividad alternativa)
Nadia (a)	00hr15min50s	00hr12min55s	00hr02min55s	
Nadia (b)	00hr16min00s	00hr10min50s	00hr05min10s	*
Nadia (c)	00hr16min00s	00hr15min55s	00hr00min00s	*
Nadia (d)	00hr16min00s	00hr16min00s	00hr00min00s	*
Yadira (a)	00hr24min00s	00hr15min00s	00hr09min00s	*
Yadira (b)	01hr54min15s	00hr22min15s	01hr32min00s	
Yadira (c)	01hr01min20s	00hr30min55s	00hr30min25s	
Yadira (d)	00hr50min35s	00hr33min10s	00hr17min25s	

Figura 6. Duración proporcional de actividades, segunda etapa



Evidentemente, los tiempos totales de los registros varían ampliamente, pues las grabaciones dependieron de los participantes, y pueden corresponder o no la sesión completa de uso de internet y los equipos de cómputo. Ajustándose a lo que muestran estos materiales, se tiene que las trayectorias difícilmente se apegan en forma estricta a la actividad formal. Como se muestra en las tablas y gráficas anteriores, se presentan tres tipos básicos de trayectorias: 1) las que refieren únicamente a actividades formales (respectivas a Enya, Raquel y Arturo en la primera etapa, y a Nadia (c) y Nadia (d) en la segunda); 2) las que reflejan actividades formales y actividades alternativas (Yadira, Melisa, JC, Tere, Karina, Mariana y Nadia en la primera etapa, y todas las de la segunda etapa, excepto Nadia (c) y Nadia (d)); y 3) las trayectorias que se integran sólo o casi exclusivamente por actividades alternativas, como manifestación de una actuación que suspende o posterga la actividad formal planeada (Sandy, Isabel, Gloria y Roberto, todos en la primera etapa). Estas trayectorias por tanto pueden identificarse como *enfocadas*, *alternantes* y *postergantes*, respectivamente.

Antes de la exposición detallada de cada una de las trayectorias resulta conveniente caracterizar las actividades que contienen éstas.

### Las actividades formales

Las tareas escolares o actividades formales que muestran los registros se organizan en las tablas que siguen; como se observa, un solo registro puede referir a más de una tarea.

Tabla 18. Tareas escolares correspondientes a los video-registros, primera etapa

REGISTRO	ACTIVIDADES FORMALES RELATIVAS A LAS TAREAS ESCOLARES	RECURSOS EN LA MEDIACIÓN DE INTERNET QUE SE OBSERVARON	TAREA ESCOLAR	TIPO DE TRAYECTORIA
Enya	Indagar sobre mantenimiento industrial	Wikipedia, Rincón del vago, Renovatec	Entrega de trabajo impreso	Enfocada
Raquel	Síntesis de la novela El Señor de las Moscas	Wikipedia	Entrega en impreso	Enfocada

Arturo	Obtención de imágenes de células madre	Facebook, Wikipedia, Chat en MSN, Páginas web: Morfologiaunefa, Gacetamedica: Correo electrónico personal	Reporte de prácticas de laboratorio	Enfocada
Yadira	Revisar ejercicios de Contabilidad con compañera	Facebook	Repasar contenidos en clase y prepararse para examen	Alternante
Melisa	Ejercicios de gramática y vocabulario en inglés	Correo electrónico	Repasar contenidos vistos en clase	Alternante
	Descarga de guía de examen enviada por profesora	Sitio Google	Prepararse para examen	
	Descarga de apuntes enviados por profesora (30pp, en pdf)	Correo electrónico de la materia de Morfología	Repasar lo visto en clase y prepararse para examen	
JC	Redactar plan de análisis de una microempresa	Wikipedia, rincón del vago, Bases de datos de Biblioteca digital de la UAA: INEGI, E-Libro, principalmente. GoogleMaps	Entregar en impreso documento de no más de una cuartilla	Alternante
Tere	Descarga de apuntes enviados por profesor	Correo electrónico	Estudiar para examen	Alternante
	Composición de un párrafo en el idioma inglés	Traductor de Google	Contestar libro de texto, que se revisa en clase	
Karina	Descarga de apuntes Descarga de imágenes de vestidos de novia	Hotmail Google Imágenes y varias páginas web como enlace	Preparación para clase Presentar en clase	Alternante
Mariana	Descarga y transcripción a libreta de ejercicios de física mecánica	Correo grupal	Elaboración y revisión en clase	Alternante
	Indagación de conceptos sobre Genética Molecular	Google Libros Páginas web: Genéticamedica, Google Libros	Reporte de prácticas de laboratorio	
Nadia	Envío de presentación mostrada en clase en equipo	Correo electrónico personal Facebook (del equipo de trabajo) Chat en MSN	Disponer de los contenidos que serán parte de examen	Alternante
	Descarga de notas de clase enviada por maestra al correo del grupo	Correo electrónico grupal	Disponer de los contenidos que serán parte de examen	
	Descarga de apuntes enviados por maestra (6pp. en pdf, referentes a una unidad del programa de estudios)	Utilización de correo electrónico grupal	Disponer de apuntes para examen	
	Descarga de presentación mostrada en clase por equipo de compañeros	Utilización de correo electrónico grupal	Disponer de los contenidos que serán parte de examen	
Sandy	Indagación sobre mantenimiento emergente	Facebook	Entrega de documento impreso	Postergante
Isabel	Indagación sobre el mantenimiento productivo total	No se implementa	Participar en clase	Postergante
Gloria	Indagación sobre administración de la producción	No se implementa	Participar en clase	Postergante
Roberto	Indagación de un tema específico	No se implementa	Entrega en impreso, no más de una cuartilla	Postergante

Tabla 19. Tareas escolares correspondientes a los video-registros, segunda etapa

PARTICIPANTE	ACTIVIDADES FORMALES OBSERVADAS RELATIVAS A LAS TAREAS ESCOLARES	RECURSOS EN LA MEDIACIÓN DE INTERNET QUE SE OBSERVARON	TAREA ESCOLAR	TIPO DE TRAYECTORIA
Nadia (a)	Descargar formato de CV enviado por compañera Confirmar envío-recepción	Correo electrónico, Facebook	Difundir convocatoria labora como práctica en quipo de reclutamiento y selección de personal	Alternante
	Enviar formato de CV y cartel promocional en Pow erPoint de convocatoria para puesto laboral	Correo electrónico, Facebook	Difundir convocatoria labora como práctica en equipo de reclutamiento y selección de personal	
Nadia (b)	Descargar software Derive e instalarlo	Páginas w eb: softonic, Uptodow n	Contar con software para revisar ejercicios matemáticos	Alternante
	Localizar y agregar como contactos 15 estudiantes universitarios	Facebook	Difundir convocatoria labora como práctica en equipo de reclutamiento y selección de personal	
Nadia (c)	Resumen del libro La Empresa Sensual	No se implementa	Elaborar y entregar vía correo grupal en presentación Pow erPoint	Enfocada (con acompañamiento musical)
Nadia (d)	Indagación sobre Profepa y elaboración de presentación	Correo electrónico Páginas w eb: Wikipedia, Profepa	Entregar en documento y Presentar a grupo, en quipo	Enfocada (con acompañamiento musical)
	Enviar presentación realizada en clase en equipo	Correo electrónico	Disponer de los contenidos que serán parte de examen	
Yadira (a)	Contestar temario de Economía	Facebook, Páginas w eb: Monografías, Wikipedia, Rincondelvago, Inventia, Eumed	Entrega cuestionario den impreso	Alternante (con acompañamiento musical)
	Contestar cuestionario	Facebook Google Libros	Entregar cuestionario en impreso	
Yadira (b)	Contestar cuestionario	Facebook, Google Libros, Páginas w eb	Entrega en impreso	Alternante
Yadira (c)	Búsqueda de información sobre manejo de Excel	Páginas w eb: lsisfaces, Aulafacil, Law ebdelprogramador, Aprendaenlinea, Estudiargratis, Trucosdeexcel	Realizar ejercicios de clase de Computación	Alternante
Yadira (d)	Contestar cuestionario a partir de notas	Facebook	Entrega de cuestionario	Alternante
JC (a)	Mejorar el contenido de manual de una empresa	Correo electrónico Wikipedia, Yahoorespuestas, blogspot Páginas w eb: angelfire, grupozacatecano, trabajo, soriana, monografías	Elaborar Manual de una empresa con entrega en impreso	Alternante

De las tablas anteriores se tiene que las tareas escolares que presentan los registros se concretan en los siguientes tipos:

- Repasar notas de clase para examen
- Hacer ejercicios prácticos como repaso de temas vistos en clase
- Elaborar plan de análisis de una institución o empresa
- Exponer en clase
- Realizar reportes de laboratorio
- Contestar libros de texto
- Indagar temas específicos para participación en clase
- Indagar temas específicos para entregar en documento impreso
- Síntesis de libros o parte de ellos
- Difundir convocatorias o proyectos
- Descargar software como apoyo al aprendizaje
- Contestar cuestionarios
- Elaborar manuales

Se pueden distinguir los rasgos generales que presenta la mediación de internet en tareas escolares. Para el repaso de notas de clase para exámenes se implementa el correo electrónico (Karina, Nadia, Melisa). Por medio de este recurso los profesores hacen llegar notas de clase, resúmenes y guías que ellos mismos elaboran; también los alumnos envían a sus compañeros de grupo archivos PowerPoint de exposiciones realizadas previamente, lo que es indicado por los profesores ya que se trata de materiales que se convierten en contenidos a ser evaluados a través de exámenes escritos. Destaca que se implementa una sola cuenta de correo grupal, o bien una cuenta correspondiente a una materia específica, de modo que tanto profesores como alumnos acceden a ella para subir y descargar archivos. En ocasiones, la aplicación de redes sociales de Facebook sirve para preguntar sobre el envío de algún material; esto se produce solamente entre compañeros, los profesores no forman parte de los contactos agregados.

El repaso de ejercicios prácticos corresponde a la utilización de software instalado en la computadora, facilitado por el profesor de la clase de Inglés (Melisa), de manera que en este registro la tarea escolar queda disociada de internet. Una grabación más (Yadira), muestra la interacción en Facebook entre dos compañeras que revisan resultados de cuentas para la materia de Contabilidad, esto constituye una estrategia de las estudiantes para prepararse mejor ante la proximidad del examen. En un tercer caso (Mariana), la estudiante se apoyó en internet para la descarga de documento con ejercicios que habrían de contestarse y revisarse en clase.

El caso de la entrega de un plan de análisis (JC) refiere a un escrito libre y breve, de media cuartilla, donde el profesor pide la redacción de las características de una microempresa conocida y seleccionada por los propios alumnos. En la trayectoria se accede a varias bases de datos a través de la biblioteca digital institucional; también utiliza Google Maps. Se hace una revisión rápida de información por propia cuenta del alumno y que no es parte de alguna definición formal establecida por el profesor, así como tampoco se muestra estrictamente necesaria para satisfacer la tarea.

La exposición de imágenes (Karina) en clase se apoya directamente de Google Imágenes. Este motor de búsqueda sirve también para ilustrar reportes de prácticas de laboratorio. Respecto a este último tipo de tareas, los estudiantes además intercambian archivos de imágenes a través de correo electrónico, lo que a su vez se solicita por medio del chat de Facebook. La manera en que también se apoyan los participantes para los reportes de laboratorio (Arturo) es a través de páginas web y Google Libros para la localización de definiciones de conceptos. El traductor de Google (Tere) es una herramienta que permite la composición de un párrafo en inglés que se transcribe en el libro de texto de la materia de éste idioma.

La indagación de conceptos y temas específicos como el tipo de tarea más presente en los registros recolectados (Isabel, Enya, Gloria, Roberto, Mariana, Sandy, Nadia (d), Yadira (c)), se lleva a cabo ya sea para entregar en forma de impreso, o bien como notas en cuaderno para participar en clase. Se utilizan páginas web localizadas a través de buscadores, en especial Google, y generalmente se accede a los primeros resultados, con escaso refinamiento de palabras de búsqueda, y suele emplearse información de uno o unos cuantos sitios. Destaca el acceso a *Monografías*, *Rincondelvago* y *Wikipedia*, de donde comúnmente se traslada la información a documento en Word. En las grabaciones de Isabel, Gloria, Roberto y Sandy no dan comienzo a la tarea escolar.

Dos casos refieren a la síntesis de libros. En uno de ellos (Nadia (c)), la participante previamente hizo la lectura entre clases, subrayó el libro y pasó a su cuaderno de apuntes las notas seleccionadas. En la grabación se muestra el traslado de las notas manuscritas a presentación tipo PowerPoint que enviaría al profesor a través de correo electrónico. La implementación de este programa fue estipulada por el profesor como alternativa a la elaboración en procesador de texto. Sobresale también que se define el envío en electrónico en sustitución de la entrega impresa. El segundo caso (Raquel) de síntesis a partir de una lectura de monografía refiere a una novela. La participante decidió buscar en

Wikipedia la información para elaborarlo; se va realizando un parafraseo de la información en ésta página web para la entrega en impreso.

La forma en que interviene internet en la tarea sobre la difusión de convocatoria laboral (Nadia (a), Nadia (b)), resulta excepcional. Se trata de un trabajo en equipo donde las compañeras deciden implementar el correo electrónico y Facebook para estar en contacto con posibles candidatos (estudiantes de la misma institución), habiendo obtenido previamente las direcciones de correo grupales y personales a través de visitas personales a varias aulas en el campus.

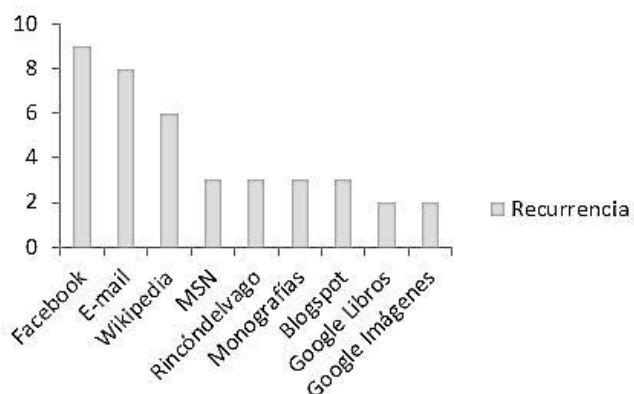
La descarga de un software específico (Nadia (b)) se presenta como una actividad definida por el profesor de Matemáticas. La finalidad pretendida consistió en que los estudiantes contaran con una herramienta para la verificación de los resultados de ejercicios que elaboran como repaso fuera de clase. Sin embargo, se presentaron problemas en la instalación y finalmente el programa fue facilitado por el profesor.

Para la elaboración de cuestionarios (Yadira (a), Yadira (b), Yadira (d)) se presenta la implementación de internet a través del acceso a Google Libros y otras páginas web proporcionadas en los primeros hipervínculos como resultados de motores de búsqueda. Además, el correo grupal electrónico permite poner a disposición de los alumnos el cuestionario. Facebook puede servir para publicar las preguntas, e incluso para recomendar alguna liga. Respecto a la tarea enlistada finalmente, correspondiente a la elaboración de un manual de organización (JC (a)), sobresale de manera general el empleo del correo electrónico para compartir archivos entre miembros del equipo de trabajo, y la consulta rápida de páginas web para obtener algunos conceptos.

Si se considera la reiteración de los recursos de internet asociados a las tareas escolares que se muestran en las trayectorias, se tiene la siguiente representación en la que sobresalen Facebook, el correo electrónico y Wikipedia.



Figura 7. Principales recursos de internet en las tareas escolares



Como se ha señalado, las actividades formales muchas se acompañan de actividades de carácter distinto. En relación a éstas últimas se abordan a continuación las cualidades generales.

### *Las actividades alternativas*

Las actividades alternativas —es decir disociadas de alguna tarea escolar— que se observan en los registros se muestran en los cuadros que siguen, en relación a cada etapa de aplicación.

Tabla 20. Actividades alternativas, primera etapa

PARTICIPANTE	ACTIVIDADES ALTERNATIVAS	RECURSOS DE INTERNET
Enya	Ninguna	-
Raquel	Ninguna	-
Arturo	Muy brevemente: chatear con dos contactos	Chat de Facebook y de MSN
Yadira	Brevemente: chatear, explorar publicaciones Escuchar música como acompañamiento	Chat de Facebook y de Msn, Tw itter
Melisa	Explorar publicaciones de contactos, inspeccionar cuenta de correo	Facebook, correo electrónico
JC	Explorar noticias Escuchar radio en línea	Páginas w eb: spn en español (radio), medio tiempo
Tere	Explorar noticias Escuchar música como acompañamiento	Portal Yahoo
Karina	Explorar publicaciones, escribir felicitaciones, explorar cuentas de contactos	Facebook
Mariana	Explorar publicaciones de contactos, ver video música	Facebook, YouTube
Nadia	Compartir fotografías, chatera con cuatro contactos, escucha música,*revisa archivos de música	Chat de Facebook y de MSN, reproductor de Ares

Sandy	Explorar publicaciones y estado de contactos, inspeccionar cuenta de correo	Facebook, MSN, correo electrónico
Isabel	Explorar publicaciones de contactos, revisar situación académica	Facebook, Sistema de Información Institucional (e-siima)
Gloria	Explorar publicaciones de contactos y chatear, explorar correo	Facebook, correo electrónico
Roberto	Chatear con un contacto, explorar noticias, ver videos (musicales y de autos), descargar música	Facebook, MSN, Portal Yahoo, Televisa deportes, YouTube, Ares

**Tabla 21. Actividades alternativas, segunda etapa**

PARTICIPANTE	ACTIVIDADES ALTERNATIVAS	RECURSOS
Nadia (a)	Chatear con tres compañeras del salón	Facebook
Nadia (b)	Explorar publicaciones Escuchar música como acompañamiento	Facebook Ares
Nadia (c)	Solo acompañan la descarga y escucha de música	Ares
Nadia (d)	Solo acompañan la descarga y escucha de música acompañamiento	Ares
Yadira (a)	Chatear con tres contactos, explorar publicaciones de contactos, escuchar música como acompañamiento	Facebook, MSN
Yadira (b)	Inspeccionar correo, lectura de un mensaje del Centro Cultural Universitario, búsqueda de ofertas de empleo, chatear con tres contactos, explorar publicaciones de contactos, compartir una frase	Correo electrónico, página web Portal del empleo, Chat de Facebook y de MSN, Twitter
Yadira (c)	Explorar publicaciones de contactos, explorar el estado en línea de amigos, chatear con dos contactos, inspeccionar correo, buscar software actualizado de Excel	Facebook, Chat de Facebook y de MSN, páginas web: softonic, Microsoft, correo electrónico
Yadira (d)	Chatear con cuatro contactos	Chat de Facebook y de MSN
JC	Explorar noticias de juegos panamericanos, ver tv en línea, explorar noticias deportivas	Páginas web: Medio tiempo, Record, Olé, Portal MSN, Uno tv

A partir de las tablas anteriores se tienen de manera sintética que las actividades alternativas que intervienen en la realización de las tareas escolares con o en internet, son las siguientes:

- Explorar publicaciones, publicar o chatear en plataformas de redes sociales
- Inspeccionar cuenta de correo personal
- Escuchar o descargar música
- Explorar noticias e información no especializada
- Ver videos
- Escuchar radio en línea
- Ver televisión en línea
- Revisar situación académica
- Buscar y descargar software
- Buscar empleo

La actividad alternativa por excelencia que se presenta en las trayectorias refiere a la socialización, sea a través de la exploración de la información de la cuenta en Facebook, el chat en esta plataforma o bien en el chat de MSN, también en cuanto a la revisión de mensajes de correo electrónico en la cuenta personal. La atención a productos musicales, en vídeo o audio solamente, es una actividad claramente lúdica, pero forma también parte

de una actividad propia como jóvenes. La información noticiosa representa el acceso a sitios de amplia popularidad, y no a un gusto especializado.

Figura 8. Actividades extra-tarea



Las actividades alternativas que por excelencia se encuentran junto con la elaboración de las tareas escolares refieren ampliamente a las plataformas de redes sociales, concretamente Facebook, sea que se trate de explorar publicaciones, chatear o publicar. En la primera etapa sólo tres de los 14 registros no refieren a esto como actividad alternativa: Enya, Raquel y JC. Los dos primeros corresponden a registros enfocados y sólo el de JC representa una trayectoria alternante. De este modo, los registros alternativos y los postergantes casi invariablemente refieren a la exploración de las últimas noticias publicadas por los contactos o a interactuar de manera sincrónica y privada con algunos de ellos.

Facebook es también un espacio para publicar, subir imágenes y acceder a otras cuentas personales. Los contactos suelen ser amigos, al menos conocidos personalmente, a veces se trata de familiares. En las conversaciones que con ellos se sostienen se intercambian saludos, se hacen preguntas puntuales, se relatan brevemente sucesos entre amigos y, sobre todo se generan acuerdos para irse de fiesta; refieren por tanto a las actividades y los momentos de convivencia en el espacio físico. No suelen presentarse diálogos de manera clara, precisamente porque el referente de las interacciones no corresponde al espacio virtual. Persiste el uso del chat de MSN, aunque en mucha menor medida que el de Facebook. Twitter es un sitio impopular entre los participantes (sólo se presentó en el registro de Yadira).

La inspección de la cuenta de correo personal es una actividad presente en varios de los registros (Melisa, Gloria, Sandy, Yadira). Se trata de un recurso asociado a Facebook.

Aparecen múltiples notificaciones de las publicaciones más recientes de los contactos, las que se mezclan con invitaciones a eventos o promociones institucionales. La comunicación entre profesores y alumnos se minimiza al optar por cuentas de correo grupales para las cuestiones académicas.

Escuchar música como acompañamiento de la realización de las tareas escolares es una actividad también destacada. En siete registros (Nadia, Nadia (b), Nadia (c), Nadia (d), Yadira, Yadira (a), Karina) de cuatro participantes estuvo presente de manera continua. En dos de los casos se contó también con la activación de micrófono (Nadia, Karina), de modo que se aprecia el seguimiento de las canciones de reguetón, pop y banda que a veces se tararean, dando un especial ambiente de movilidad a la actividad escolar y otras actividades en el ciberespacio. La música que se escucha es compartida entre amigos, y algunas veces también se descarga libremente de internet, a través del programa Ares (Roberto, Nadia (c)). Como una extensión de esto, se accede a Youtube para ver videos oficiales de los últimos lanzamientos musicales (Mariana, Roberto).

La exploración de noticias de espectáculos y deportivas (JC, Tere, Roberto) son parte de las actividades presentes en las sesiones en que se llevan a cabo las tareas escolares, en ello se accede a sitios populares: portales de Yahoo, Televisadeportes, entre otros. También, por algunos momentos se ven deportes en vivo en televisión en línea, o se activa unos minutos la radio (JC), se busca software actualizado (Yadira (c)) en los primeras ligas, pero no se realizan descargas por identificarse versiones sólo de prueba.

A través de este reconocimiento

## **Las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet**

### *Primera etapa*

Trayectorias enfocadas

Las trayectorias que se encontraron como enfocadas en la primera etapa corresponden a Enya, Raquel y Arturo, quienes sólo realizan precisamente actividades formales, están circunscritas a alguna tarea escolar.

### *Enya*

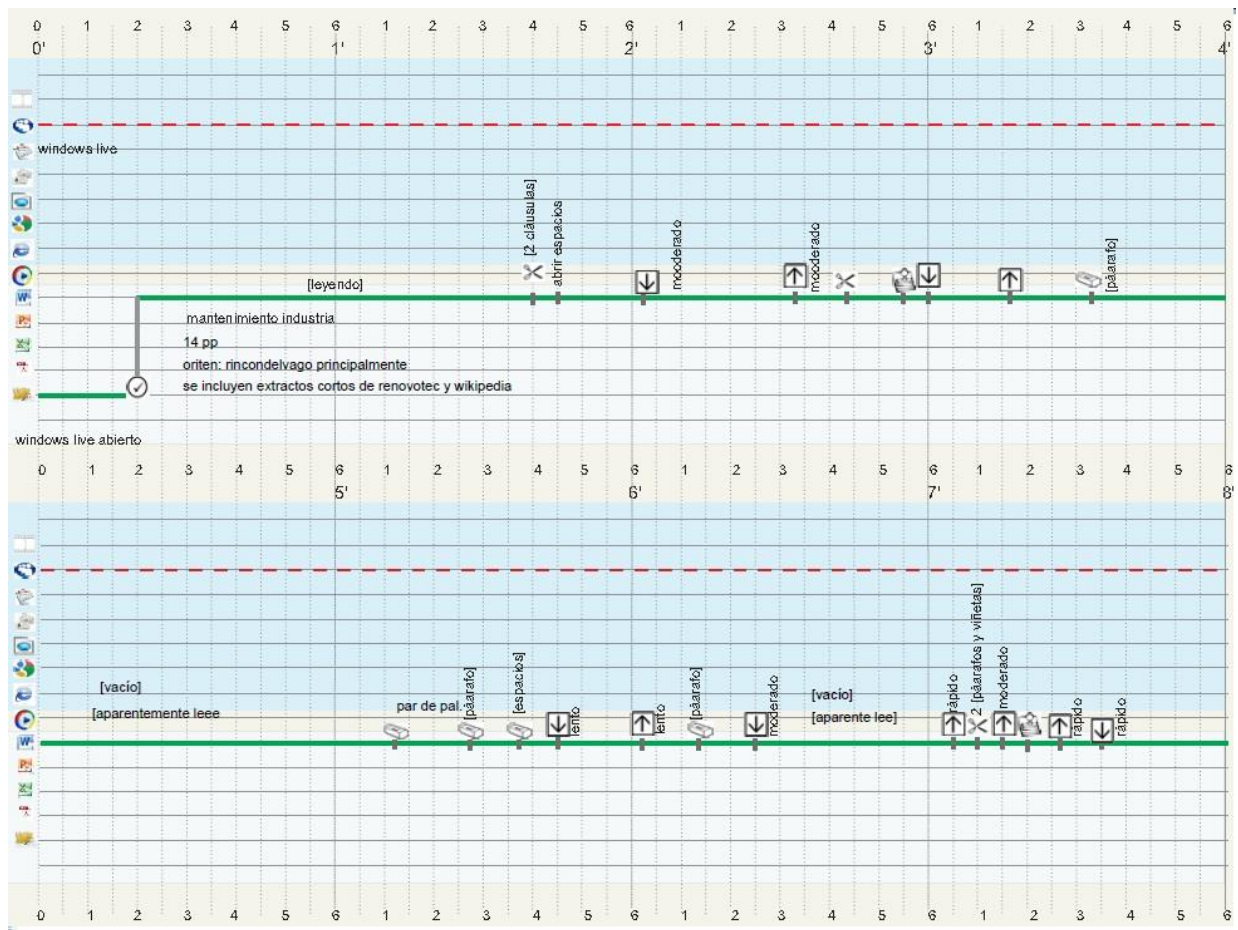
Al comienzo del registro de Enya, la participante abre un archivo en Word que ha guardado en su propio equipo. Este contiene 14 páginas. En el análisis se hizo una observación del

contenido que presentan éstas a través de búsquedas simples por medio del mismo motor utilizado por la participante, Google, en los primeros días posteriores a la recolección del material, de modo que se pudo definir que se trata del traslado directo y total de información bajo el título homónimo al concepto a indagar, “mantenimiento industrial”, alojado en el sitio Rincondelvago. La información publicada en este sitio corresponde originalmente a un artículo en una revista científica que está disponible a través del portal de Redalyc, cuyo hipervínculo es parte de los primeros resultados de búsqueda, si bien, en un lugar secundario al sitio del Rincondelvago. La información tomada de Rincondelvago es una versión incompleta del archivo original donde no se muestra autoría.

El archivo Word que abre Enya se integra también, aunque en menor proporción, por extractos precisos de Wikipedia, derivados del artículo sobre “mantenimiento productivo total”; contiene algo más tomado de “indicadores de mantenimiento” de la página empresarial Renovatec. En un principio en el archivo Word donde se elabora el trabajo escolar se conserva aún el formato original con hipervínculos y tablas anidadas. El documento presenta información repetitiva: lo que se publica en Wikipedia resulta exactamente igual en algunos párrafos a lo recolectado del sitio Rincondelvago.

El registro obtenido muestra que Enya está conectada a internet, mantiene el chat de MSN activado en estado de “ocupado”; en esta aplicación no se produce ninguna interacción, pero desde luego se está al tanto del ingreso de algún contacto. Salvo por esto, internet no se relaciona más con la elaboración de la tarea. Enya se enfoca a dar formato al texto, siguiendo una serie de acciones que consisten básicamente en recorrer en distinto orden el contenido, a un ritmo moderado, seguido por detenciones durante unas decenas de segundos, como si se leyese. La elaboración que se evidencia refiere a la familiarización con la información, la localización de repeticiones, la extracción a través de la eliminación de líneas e incluso párrafos completos, y la homologación de formato. Todo en ausencia de la producción escrita por la misma participante. Esto se muestra en los primeros minutos y se mantiene durante los casi 31 que integran el registro obtenido. Véase la ilustración que sigue.

Figura 9. Extracto de trayectoria-Enya



(CA, p. 99)

En la figura que se muestra arriba, correspondiente a la transcripción de los primeros ocho minutos de videograbación, se observan las acciones repetitivas de cortar, pegar y eliminar dentro del mismo documento de texto donde se ha vaciado la información a partir de internet. Estas acciones se van realizando con el deslizamineto lento o moderado del documento que indican una lectura un tanto rápida y nunca de forma lineal.

**Raquel**

Raquel habría de realizar la lectura de la novela El Señor de las Moscas de Willimam Golding. Abre el buscador Google e introduce el título de la obra. Véase la ilustración de los primeros minutos que se tiene en seguida.

Figura 10. Extracto de trayectoria-Raquel



(CA, p. 121)

En los resultados de la búsqueda, aparece como primer hipervínculo Wikipedia, en segundo lugar un sitio para la descarga gratuita de la obra en formato pdf, y en un tercer lugar se muestra el acceso a través de Youtube a la adaptación cinematográfica dirigida por Harry Hook en 1990. Raquel activa el link de Wikipedia y sólo implementa este sitio para realizar el trabajo escolar. En este caso no hay ninguna otra aplicación activada.

Se toma aproximadamente 23 minutos para leer la síntesis que contiene el sitio Wikipedia, lo que se observa con deslizamientos lentos de la pantalla de principio a fin del artículo. En seguida despliega un documento nuevo en Word y titula “Síntesis de El Señor de las Moscas”. El resto de la grabación corresponde al parafraseo de la información localizada en la Red, alternando repetitivamente entre Wikipedia y el documento de texto. Para la elaboración de las conclusiones, Raquel encuentra en el apartado “análisis y antecedentes”, en el artículo de Wikipedia, que la novela “se relaciona con la civilización y la barbarie”, por lo que la participante retoma como idea más general el concepto de “organización” e introduce una búsqueda en Google que la lleva nuevamente a Wikipedia y el artículo sobre el término. La definición que encuentra le ayuda a crear un par de líneas, así cierra el trabajo con una extensión de una cuartilla. Esta trayectoria enfocada, es un tanto aletargada, con tiempos bien definidos para atender la información en Red y para realizar el parafraseo derivado.

*Arturo*

Arturo busca ilustrar un reporte de prácticas de laboratorio de Histología. Aunque genera algunas interacciones con contactos en Facebook, esto es de forma muy breve por lo que se trata de una trayectoria eminentemente enfocada. También constituye uno de los pocos casos en los que aparecen las aplicaciones de redes sociales como recursos de internet par realizar la tarea escolar. En éste registro se interactúa en torno a la tarea con dos compañeras de clase, se utiliza el chat de MSN y el chat de Facebook.

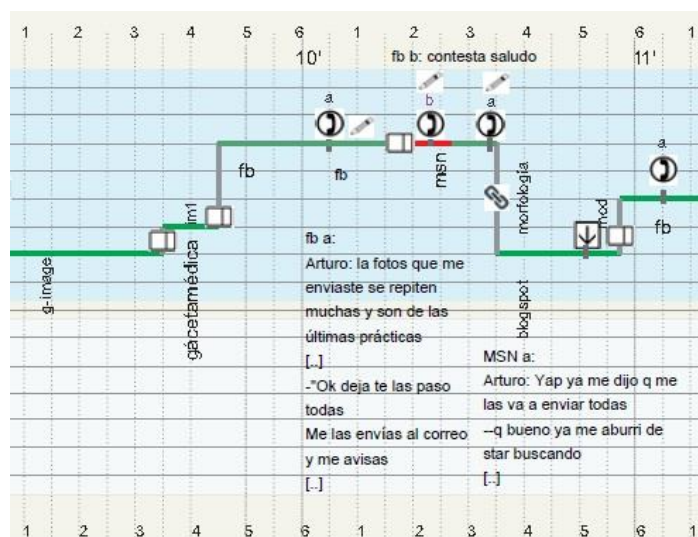
En un comienzo, el participante abre un archivo comprimido con 15 imágenes de células que ha recibido de una compañera de clase a través del correo electrónico, con quien además está conversando a través de MSN. Este archivo originalmente fue recibido de una tercera persona, también compañera. Tras una breve visualización de las imágenes recibidas, Arturo comenta con el contacto en MSN que no se encuentran todas las imágenes que se ocupan para ilustrar el reporte. Su interlocutora le contesta que no tiene conocimiento al respecto, pues la compañera que se las había hecho llegar le aseguró que estaban todas. Arturo regresa a visualizar las imágenes y confirma que faltan varias, por ello reitera a su compañera el estado incompleto del archivo. Para ayudar a Arturo, ésta le facilita un link tipo blog, Morfologiaunefa, y le comunica, “ahí está la página. Nomás las bajas”. Arturo lo revisa y vuelve al chat en MSN para expresar que en la dirección sólo hay dos ilustraciones de las que necesita.

Decide entonces abrir su cuenta de Facebook y contactar directamente a la compañera que hizo el archivo original de las imágenes. Busca entre los 39 contactos en línea e inicia la conversación. Mientras espera contestación archiva las imágenes que había estado visualizando. También accede a Google Imágenes e introduce como búsqueda “vena y arteria de mediano calibre”. Visualiza algunos resultados. Alterna a Facebook ya que le ha contestado su compañera. Le comunica a ésta la necesidad de tener todas las imágenes del reporte que tienen que elaborar. La compañera accede y Arturo le pide se las envíe a la cuenta personal de correo, y se lo haga saber de inmediato. Intercambia a MSN, donde un amigo le ha saludado y Arturo le contesta plantándole la posibilidad de ir a nadar en un día próximo. De inmediato retoma la conversación en esta misma aplicación para comunicar a la compañera de quien había recibido el archivo con las imágenes que está a punto conseguir todas: “ahorita me va a enviar todas”. Su compañera le muestra su satisfacción: “qué bueno porque ya me aburrí de estar buscando”.



Esta parte puede retomarse especialmente para ilustrar la trayectoria descrita, ya que en estos momentos se alcanzan a observar las características sobresalientes del registro: la alternancia constante y la centralidad de la interacción con contactos.

Figura 11. Extracto de trayectoria-Arturo



(CA, p. 138)

En la gráfica se observa cómo Arturo apenas visualiza una imagen alojada en el sitio de Gacetamedica, que es un vínculo de los resultados de Google Imágenes, y rápidamente alterna a Facebook (minuto nueve con 45 segundos) para dar continuación a la conversación que ha iniciado para solicitar el envío completo de las imágenes. Enseguida cambia al chat MSN (minuto diez con 17 segundos), contesta saludo y retoma la conversación sobre el archivo recibido previamente; además activa nuevamente el hipervínculo recomendado y, apenas comienza a deslizarlo a un ritmo moderado, cuando regresa a Facebook en espera del aviso de envío (minuto once con cinco segundos).

Después de un par de minutos, regresa a MSN para expresar la necesidad de esperar la recepción del archivo que ambos necesitan: “sólo espera, me las va a comprimir en zip y luego me las envía, yo te aviso”. Mientras tanto, y como algo que se muestra más como una espera que como una intención clara de búsqueda, Arturo despliega nuevamente la información del vínculo de blogspot y continúa deslizándolo lentamente como si lo siguiera explorando; luego regresa a los resultados de Google Imágenes, recorre la página hacia abajo. Sin activar alguna imagen, introduce una nueva búsqueda, y al desplegarse los resultados alterna a Facebook. Revisa si le ha escrito algo nuevo quien ha de enviarle el archivo con las imágenes requeridas. No hay nada nuevo.

Regresa a la dirección blogspot por unos momentos, alterna a los resultados de Google Imágenes. Arturo no activa las páginas que contienen artículos donde se alojan las imágenes de células que se han desplegado como resultado de búsqueda. La pantalla se mantiene inmóvil por más de cuatro minutos y luego la grabación se detiene.

### Trayectorias alternantes

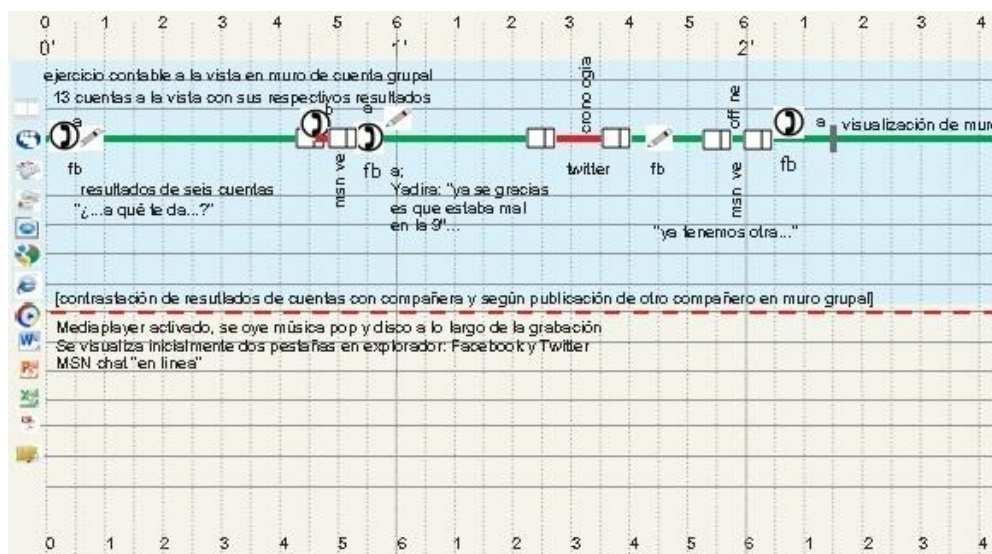
Las trayectorias que refieren a actividades formales y también alternantes resultan ser las más comunes. Se presentan en siete de los catorce casos: Yadira, Melisa, JC, Tere, Karina, Mariana y Nadia.

#### Yadira

Aunque en gran medida Yadira muestra acciones relativas a la actividad escolar, el recorrido que describe se combina por momentos con actividades de tipo social, sean éstas la interacción o la exploración de la información publicada; además, a lo largo de todo el registro se tiene un acompañamiento musical. En cuanto a los recursos de internet que se hacen intervenir para satisfacer la tarea escolar, nuevamente la interacción en Facebook representa la actividad central.

Obsérvense los primeros minutos en los que se define con claridad la actividad escolar y la manera en que se implementa internet.

Figura 12. Extracto de trayectoria-Yadira



(CA, p. 48)

Yadira se encuentra con una compañera en el chat con quien compara resultados de ejercicios contables. Ambas además tienen como referente los resultados que un compañero ha publicado en el muro de la cuenta grupal de Facebook. La interacción con este contacto se mantiene a través del chat en Facebook, aunque en determinados momentos se ve suspendida a partir de la recepción y atención de algún mensaje en el chat de MSN —pese a que en ésta última aplicación no aparece en línea (lo que se indica en la ilustración como conversación “b” sobre línea roja, segundo 45)—, o bien por la exploración de publicaciones en Twitter (obsérvese minuto uno con 25 segundos).

En las breves “interrupciones” señaladas sólo se atiende lo publicado como lectura rápida, manera que caracteriza en sí la trayectoria respecto a la acción alternativa. En el resto del registro se observan tres ocasiones similares de alternancia, y sólo en una de ellas y por alrededor de cuatro minutos Yadira comenta con una amiga sobre un problema surgido en el salón de clases con un compañero.

A lo largo de la grabación (como se representa con línea punteada en la ilustración anterior) se tiene la reproducción continua de música, con estilos como pop y disco que acompañan las acciones de Yadira. Para la actividad escolar desarrollada en el chat de Facebook, escribe los resultados que va obteniendo tras las operaciones realizadas en calculadora de mano y la anotación en cuaderno. Transcribe varias cifras en el chat de Facebook, su compañera de igual modo anota resultados que va obteniendo. Se enfrenta especialmente al problema de que varios de los cálculos no coinciden con su interlocutora; además hay diferencias con lo publicado en el muro de la cuenta grupal. Hacia el minuto 19 Yadira considera que la transcripción y la contrastación están resultando demasiado arduas, de modo que se propone una reunión personal para el siguiente día, antes del inicio de clases por la tarde: “oye, ¿qué te parece si mejor mañana nos vemos a las tres y hacemos esto? [...], para más fácil” (CA, p. 50). Solo contrastan un resultado más y en seguida la grabación concluye.

### **Melisa**

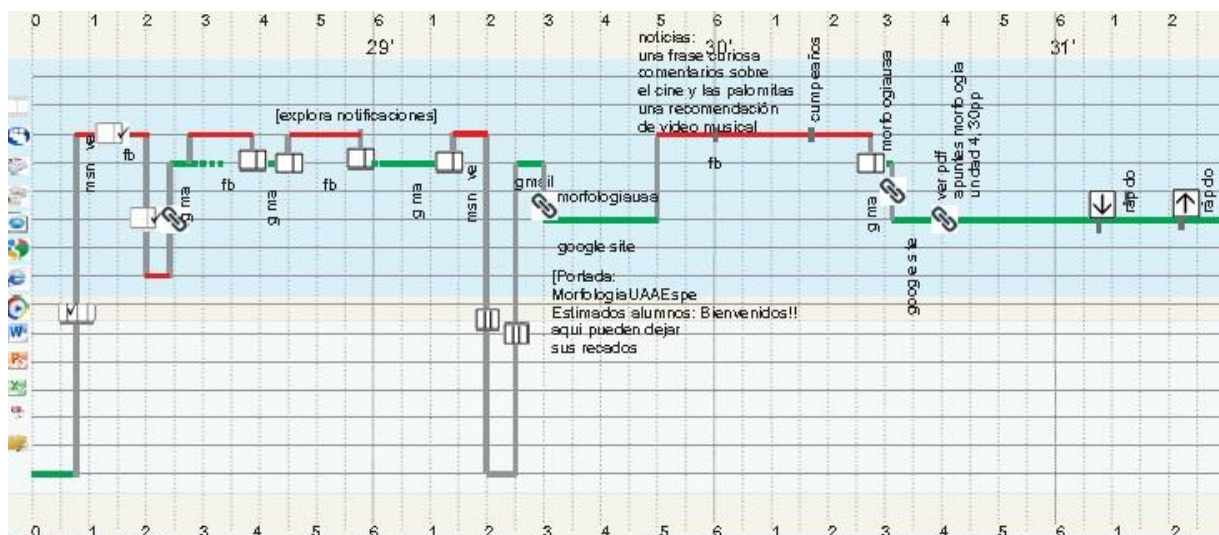
El registro de Melisa se asocia con tres tareas escolares: realizar ejercicios de gramática y vocabulario del idioma inglés, descargar apuntes para lectura previa a clase y descargar una guía de examen. Los materiales a obtener son enviados respectivamente por dos profesoras, en un primer caso a través de Google Sites y en un segundo por medio de la

cuenta de correo grupal. Las actividades alternativas se asocian eminentemente con Facebook y en un grado menor con el chat de MSN.

La grabación dura cerca de 43 minutos. Los primeros 28 corresponden al repaso de temas vistos en clase de Inglés, a través de ejercicios que se realizan en el programa New American Inside Out proporcionado por el profesor de la asignatura. Mientras realiza esto, Melisa no accede a internet en ningún momento, se limita a la interacción con el programa, el que además al estar activado no permite la visualización de otras aplicaciones.

A continuación de este repaso, el recorrido se orienta hacia la descarga de los materiales de texto, mostrándose una marcada alternancia con otras actividades, en especial Facebook. Aunque en ningún momento se realiza alguna publicación en aplicaciones de redes sociales, la exploración de la información toma un tiempo considerable y se produce de forma constante e intermitente en relación a las actividades formales. Esto se evidencia en el siguiente extracto.

Figura 13. Extracto de trayectoria-Melisa



(CA, p. 106)

En la ilustración que antecede se muestra el acceso a la cuenta personal de Google (minuto 28 con 23 segundos), desde donde Melisa activa la liga que direcciona al sitio Google MorfologíaUaa. Le precede la revisión de publicaciones en Facebook, y antes de la visualización del archivo en pdf correspondiente a los apuntes de una unidad y con una extensión de 30 páginas (minuto 30 con 40 segundos), regresa a Facebook y a MSN Live. Así, la acción de obtener el material publicado por la profesora se ve atravesado por la exploración de noticias relativas a alguna frase célebre, comentarios en torno a ir al cine y

la recomendación de un vídeo musical; también por la atención a las notificaciones de agrado respecto a algo publicado por la participante y a los avisos de cumpleaños; también se identifican los contactos en línea en MSN.

Dedica enseguida un tiempo breve a la visualización del material escolar deslizando rápidamente el documento hacia abajo y arriba, de modo que no se lee; apenas se percata de la extensión del material y los apartados principales. Regresa por un tiempo equivalente a Facebook para observar los contactos en línea. Nuevamente alterna al sitio donde se encuentran los apuntes de clase para descargarlos a su equipo de cómputo y mientras se transfiere la información, abre el correo del grupo donde otra profesora ha enviado una guía de examen en documento Word con una extensión de una página. Al desplegarse el documento de manera automática, Melisa nuevamente sólo lo recorre abajo y arriba de manera rápida. Cierra la cuenta de correo grupal y abre la cuenta personal. Regresa al documento Word y lo imprime. Revisa después la bandeja de entrada de la cuenta personal de correo y elimina mensajes no deseados. Alterna nuevamente a Facebook un par de minutos más para atender mensajes publicados y solicitudes de contacto. La grabación termina poco antes del minuto 43.

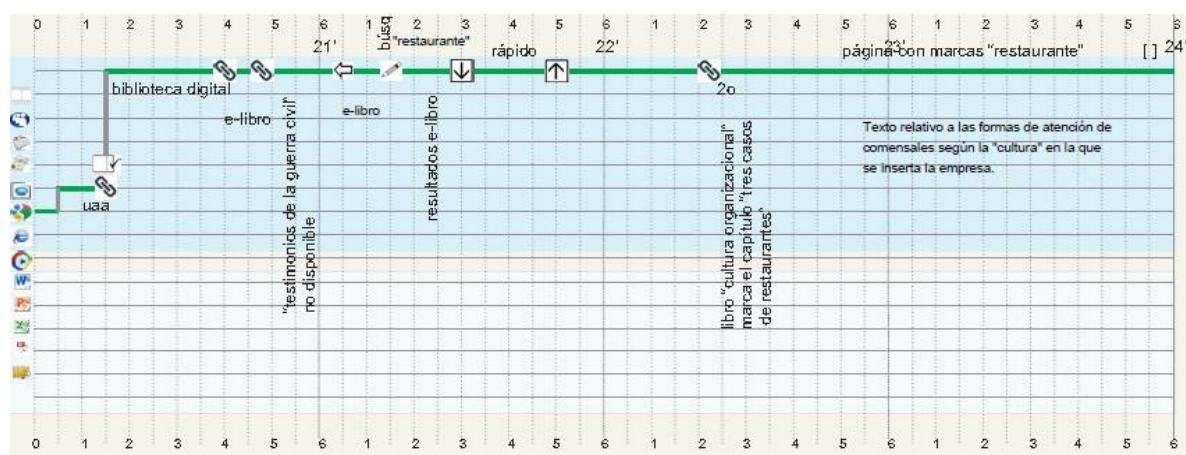
## *JC*

La trayectoria de JC muestra una concatenación pausada entre las acciones formales y las acciones alternativas; es decir, no se muestra un atropellamiento entre éstas, sino periodos definidos de acciones dentro de uno y otro tipos. En la trayectoria de JC destaca la no utilización de aplicaciones de redes sociales. También sobresale la centralidad de la actividad formal en las bases de datos de la biblioteca digital institucional.

La actividad escolar se inicia hacia el minuto diez de la grabación. Le antecede la exploración de noticias deportivas en las páginas de ESPN en español y Mediotiempo, así como la activación de la estación de radio del primer sitio. El participante explora los últimos resultados de fútbol, activa ligas, regresa a la página inicial y visualiza rápidamente los cartones. Abre un documento de texto y lo titula "Microempresa de alimentos", enseguida detiene la transmisión de la estación de radio en línea. Sin anotar más que el encabezado, JC inicia una búsqueda a través de Google de "microempresas". Activa el tercer vínculo y de inmediato decide cancelar la apertura. Refina búsqueda: "orígenes del restaurante". Encuentra un resultado homónimo en el sitio Ricondelvago en el segundo hipervínculo, accede y desliza lo que se muestra como un artículo hasta llegar al final. Regresa y repite

la búsqueda, y ahora accede a la primera dirección electrónica correspondiente a un artículo sobre restaurantes en Wikipedia. Apenas se toma unos segundos en este sitio, desliza la página hacia abajo y rápidamente decide introducir una nueva búsqueda: ingresa ahora a la página de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y sigue los vínculos para utilizar la biblioteca digital. Por casi 20 minutos desarrolla una serie de acciones en varias bases de datos, faltas éstas de un objetivo claro: con accesos descuidados y salidas apresuradas, recorridos rápidos para visualizar información que, a partir de una búsqueda simple bajo el término de “restaurante”, refiere a localizaciones de extractos de texto en obras poco pertinentes. Véase la siguiente ejemplificación.

Figura 14. Extracto de trayectoria-JC



(CA, p. 78)

Al ingresar a la base de e-libro (minuto 20 con 40 segundos), activa la apertura directa de una obra totalmente desvinculada del tema que indaga (sobre la Guerra Civil Española) que se muestra como ejemplo de obras disponibles; no es posible la visualización y regresa al buscador de E-libro. Reitera la búsqueda de “restaurante”, recorre rápidamente los resultados de arriba abajo y accede a un libro en electrónico sobre cultura organizacional que aparece en el segundo lugar del listado (minuto 22 con 21 segundos). La página con las marcas correspondientes a la coincidencia del vocablo de búsqueda se mantiene a la vista por cuatro minutos. El localizador ha llevado a JC a un texto sobre dos formas distintas de atención de los comensales en el servicio de restaurante. Parece que JC lo lee siguiendo las marcas de resaltado de texto.

Regresa a los resultados en E-libro correspondientes a la búsqueda de “restaurante”, los recorre arriba abajo; regresa enseguida a la página del catálogo y como si se tratase de una mera exploración de las opciones accede a otras dos bases más, Netlibrary y E-textos,

para regresar al inicio de inmediato. Elige una cuarta opción, la base de datos INEGI. Los resultados a los que accede aquí a través de la reiteración de la búsqueda de “restaurantes”, desconcierta aún más sobre la finalidad de la indagación, pues descarga sin mayor cuidado el primer archivo de resultados relativo a un documento de tres páginas sobre el código de algunas encuestas aplicadas a los restaurantes; JC muestra desinterés explorando rápidamente dos de las tres páginas para retornar de inmediato al listado de bases del portal insitucional.

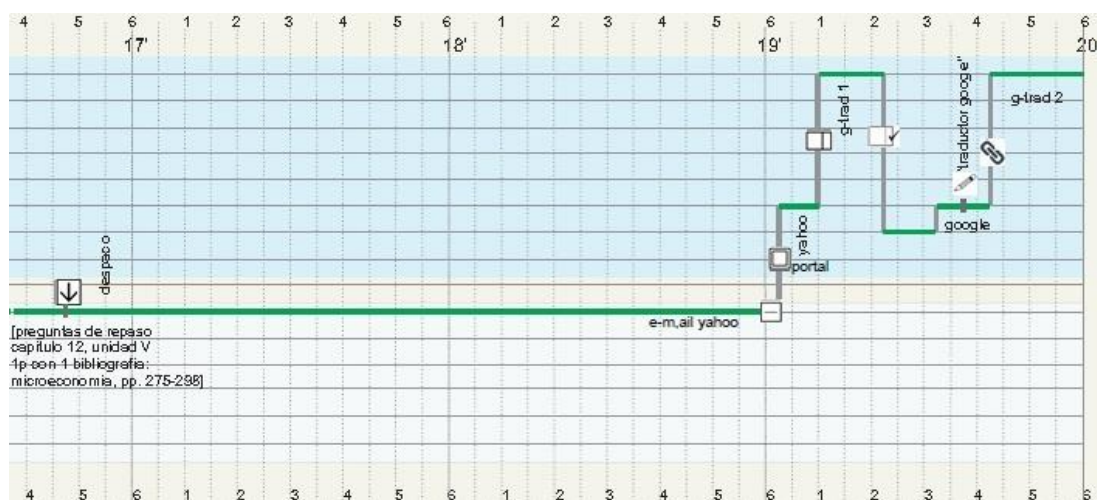
Selecciona por última vez una dirección del catálogo de la biblioteca digital institucional, se trata de la enciclopedia Eumed. Identifica la ventana del buscador tras un minuto y repite la palabra clave que ha venido utilizando, “restaurantes”; apenas ve los resultados enlistados para regresar al catálogo de las bases de datos. Sin haber obtenido algún material decide continuar la misma búsqueda desde el motor Google, que lo lleva a un directorio de restaurantes en México. Explora con rapidez los resultados sin activar ningún hipervínculo. Enseguida alterna a Google Mapas y localiza el territorio de la entidad donde se encuentra, hace algunos acercamientos para volver a la vista satelital general del territorio nacional. Aparece enseguida una última alternancia de la actividad formal, correspondiente al acceso a Coopsociológico, una revista en línea y gratuita, que presenta inicialmente citas reconocidas de Max Weber, Sigmund Freud y Oscar Wilde. JC no lee más y alterna al documento Word donde redacta un par de párrafos breves sobre una negocio familiar que, expresa, va a analizar; anota la ubicación y las personas que lo manejan. Le toma esto 17 minutos, tiempo en el que expresamente se elabora la tarea. En seguida concluye la grabación.

### *Tere*

Tere configura en su recorrido una trayectoria alternante, pero mostrando a la vez especial orden. Se tiene una sola alternancia intermedia con duración de casi seis minutos dentro de los poco más de 31 de duración del registro. Respecto a las acciones alternativas, no se accede a sitios de interacción social; refieren a la exploración de noticias de espectáculos y deportivas que muestra el portal Yahoo, y que se realiza al acceder a éste como paso previo a la apertura de cuenta de correo de la materia de Microeconomía. Esta cuenta denominada “microeconomía2009” fue creada por el profesor para depositar materiales, a los que pueden acceder los estudiantes a quienes imparte la materia.

Tere descarga el documento de texto titulado “preguntas de repaso”. Se trata de un temario de examen con extensión de una cuartilla; al pie se anota una fuente bibliográfica y se señalan las páginas específicas en las que se encuentra la información de los temas anotados. Al descargarse y abrirse de manera automática, Tere se toma dos minutos para recorrerlo lentamente, como si se leyera. Sin ninguna otra acción al respecto se da inicio a otra labor escolar: la composición de un párrafo en el idioma inglés para contestar el libro de texto de la materia. Véase la figura que sigue.

Figura 15. Extracto de trayectoria-Tere



(CA, p. 93)

Tere toma alrededor de trece minutos para realizar la composición. Como se muestra en lapso del minuto 19 al 20, se implementan dos páginas situadas en el traductor de Google. En una de ellas la participante va anotando su idea en el idioma inglés y observa la traducción automática al español. Una segunda página sirve para identificar la traducción de una que otra palabra del español al inglés, según se presentan dudas en la composición que se va realizando en el traductor primero. Corrige según se da cuenta de alguna incorrespondencia en el tiempo verbal, los pronombres posesivos, etcétera. Aún cuando se obtiene una composición con algunos errores que no son identificados por la aplicación en línea de Google, hacia el final de la grabación se concreta un párrafo de 54 palabras, que se transcribe al libro de texto.

### **Karina**

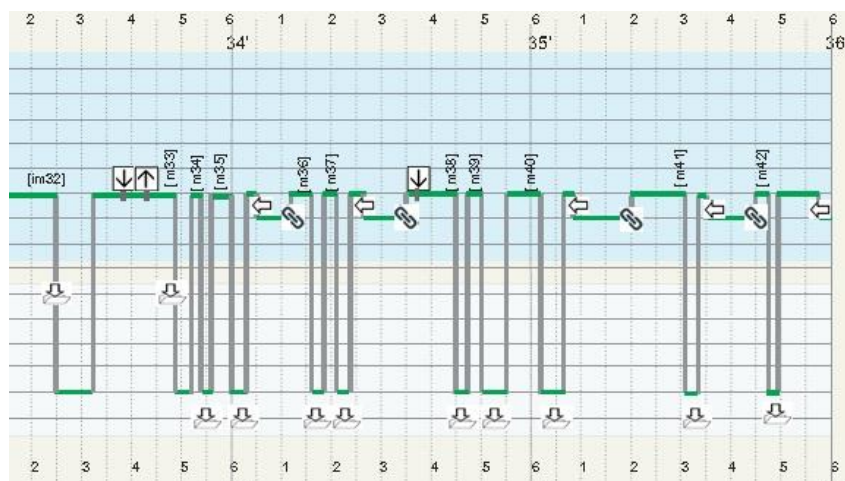
La trayectoria de Karina muestra el enlazamiento de la tarea escolar con acciones alternativas por un solo periodo claramente definido, en este caso en la primera parte de la



trayectoria, durante los primeros doce minutos con 40 segundos, circunscribiéndose las acciones alternativas a Facebook. Se observa así como actuación previa a la actividad escolar, la atención a cinco notificaciones, las últimas fotos publicadas sobre un festejo, la confirmación de una solicitud de amistad, la extensión de una felicitación de cumpleaños y el acceso a la cuenta de un contacto quien es la pareja de la participante, para visualizar fotografías en las que ambos aparecen.

Situándose en la realización de la tarea escolar, Karina descarga un archivo tipo Word de la historia del vestido que les ha hecho llegar el profesor y que debe leerse como complemento de las clases que se imparten sucesivamente, a manera de introducción y complemento. En seguida abre Google Imágenes e introduce “tendencias de moda del vestido de novia”, descarga 50 imágenes. Se van obteniendo una tras otra, sin que se preste alguna atención a las páginas de origen, en las que se presentan descripciones de los diseños y estilos, así como información sobre los diseñadores correspondientes. Reafirmando una intención de obtener exclusivamente las imágenes, no se realiza alguna búsqueda de sitios sobre moda; hay una restricción a la implementación de Google Imágenes. Se manifiesta una intención de obtención rápida y directa. Tal es la forma distintiva que se aprecia en gran parte de la trayectoria y que se observa en el siguiente extracto de transcripción.

Figura 16. Extracto de trayectoria-Karina



(CA, p. 89)

En la figura se aprecia el patrón general de la parte formal de la trayectoria de Karina. Se descargan imágenes velozmente y en forma sucesiva; sistemáticamente se siguen los

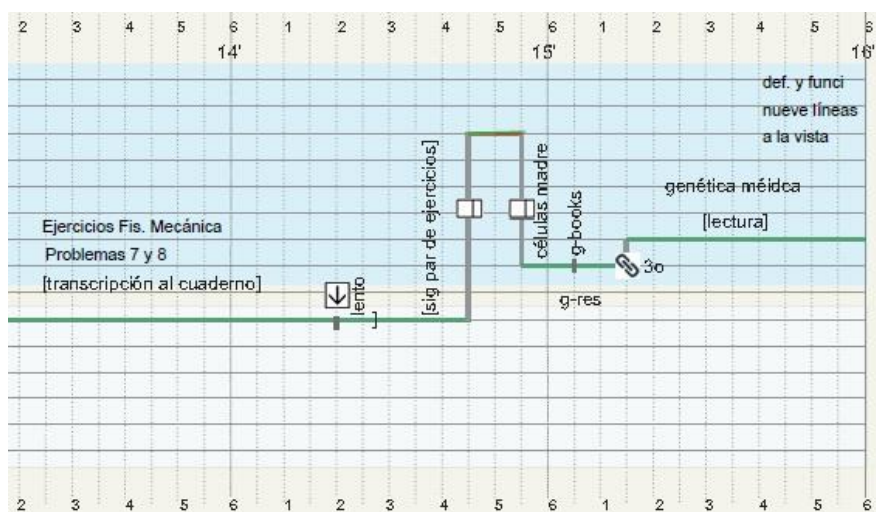
hipervínculos, se hace la descarga, y se retrocede para seleccionar y descargar una nueva imagen que resulte atractiva, en todos los casos de una forma descontextualizada.

### Mariana

Al inicio del registro de Mariana, por poco más de tres minutos se mantiene a la vista parte del documento Word con “ejercicios de repaso” sobre física mecánica, que ha obtenido previamente a través de correo electrónico. Transcribe éstos a su cuaderno de notas ya que serán parte de lo que tienen que contestar en el aula durante los días previos al examen correspondiente. Hacia el minuto cinco se presenta la primera alternancia, acciones en Youtube y Facebook. Al abrir la página de Youtube Mariana reproduce por unos momentos dos videos de artistas de moda. Luego, sin terminar la reproducción musical alterna a Facebook, en donde atiende las últimas publicaciones precisamente relativas a videos recientes de artistas juveniles, un par de frases curiosas, avisos de fotos agregadas por contactos y las notificaciones pendientes sobre publicaciones en muro de la participante que han obtenido manifestaciones de “me gusta”. También contesta una pregunta en el muro personal sobre el lugar y la fecha de una reunión que se prevé realizar entre amigos-excompañeros de la escuela primaria.

Después de poco más de ocho minutos de acciones alternantes en forma desorganizada, Mariana retorna al documento Word y visualiza dos ejercicios más abajo para continuar con la transcripción. Inicia enseguida otro trabajo escolar. Véase la figura que sigue la que ilustra el paso de una tarea a otra.

Figura 17. Extracto de trayectoria-Mariana



(CA, p. 132)

Poco antes del minuto 15, Mariana suspende la transcripción de los ejercicios, sin que se muestre en algún momento alguna acción que haya vinculado esta tarea con internet, más allá de haberlo implementado como medio de obtención de los ejercicios a resolver por medio del correo electrónico. Sigue entonces una actividad escolar orientada a la consecución de información para un reporte escrito sobre células madre (minuto 14 con 55 segundos). Para ello, Mariana realiza la búsqueda en Google Libros y accede al contenido limitado de la obra *Genética Médica*.

Transcurren ocho minutos en la visualización de una página donde se describen las células madre y las células embrionarias, así como las funciones que realizan éstas y algunos aspectos éticos asociados al tema. Mariana hace anotaciones en su cuaderno a partir de las nueve líneas que se muestran sobre la definición y las funciones de las células que indaga. Aunque se muestran pausas y recorridos lentos, no se continúa con temas relacionados que también se presentan; no se explora en ningún momento mayor contenido disponible ni datos de la obra. Mariana simplemente regresa a la página del buscador y reintroduce una búsqueda, sobre “terapia genética”

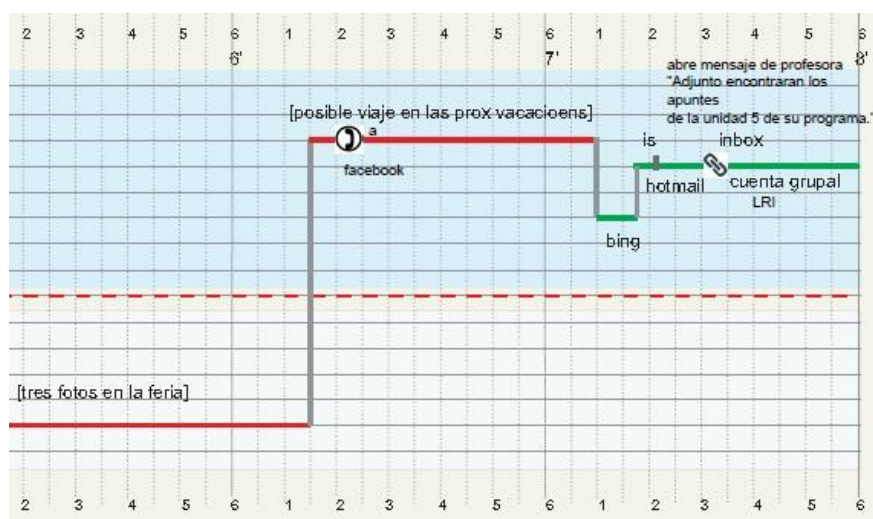
Selecciona la vista restringida de otra monografía, titulada *Genética*. Toma un par de párrafos que definen en qué consiste la terapia genética y los tipos de ésta, y los transcribe en poco menos de seis minutos. El tiempo restante del registro, cinco minutos y medio, muestra acciones de tipo alternativo en Facebook: se revisan las nuevas notificaciones en torno a los acuerdos para la reunión y se exploran las últimas publicaciones.

### *Nadia*

A lo largo del registro, de poco más de 36 minutos, se mantiene el acompañamiento musical con ritmos variados como reggaetón, pop, rock clásico y banda. La reproducción de música sigue una lista desde el programa Ares, con en el que también se descargan otros archivos de audio simultáneamente para incrementar la biblioteca personal. El agregado de nuevos temas como descargas pendientes constituye las primeras acciones que se visualizan para enseguida alternar a aplicaciones de redes sociales: se inicia sesión en MSN Live y luego se explora el muro de cuenta personal de Facebook. En esta última se observan conversaciones sincrónicas con tres contactos, dos de ellos son compañeros de clase. Sin mostrarse aún alguna actividad formal, Nadia decide compartir tres fotografías de ella en un día en la feria de la localidad; también comenta con un contacto sobre la posibilidad de salir de viaje en las vacaciones que se avecinan.

Después del minuto siete y de variadas acciones alternativas, se observa el inicio de una tarea escolar, aunque la interacción en el chat de Facebook y la atención a las noticias de nuevas publicaciones se mantienen en el recorrido como actividades que se concatenan una y otra vez con las acciones en torno a tareas escolares, lo que se ilustra con las figuras 18 y 19.

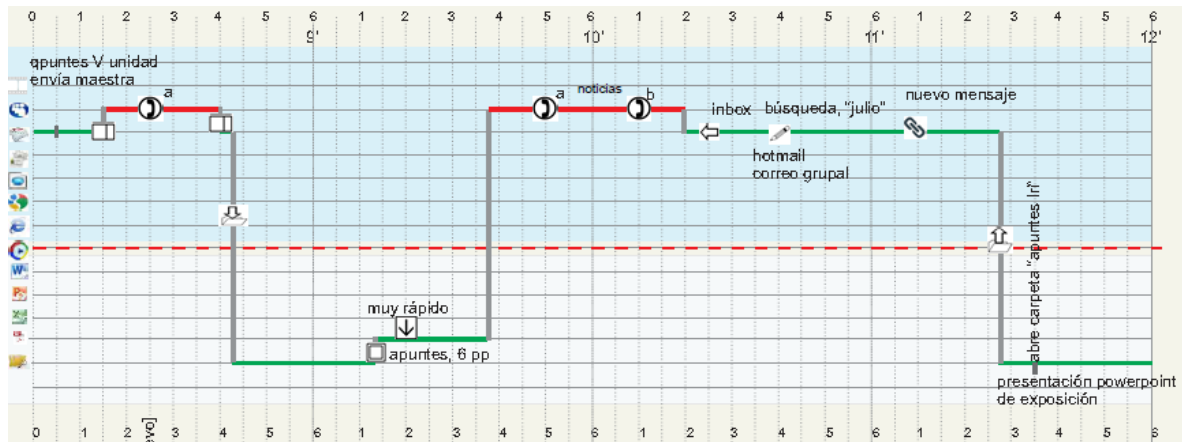
Figura 18. Extracto de trayectoria-Nadia



(CA, p. 10)

Teniendo como objetivo revisar envíos de algún profesor, así como cargar y descargar presentaciones realizadas por los estudiantes en clase, la participante inicia sesión de cuenta de correo grupal creada por los mismos estudiantes desde el primer semestre (véase minuto siete en ilustración). A esta cuenta acceden todos los compañeros de clase y sirve para que los profesores les hagan llegar los materiales que determinen. Se encuentra con un correo nuevo enviado por una profesora, el que consiste, como se lee en el mismo mensaje, en los apuntes de una unidad que deben estudiarse como contenido a ser evaluado a través de examen escrito. Nadia accede al mensaje, pero antes de descargar el documento tipo pdf correspondiente, que se encuentra como adjunto, visualiza la conversación sostenida en Facebook (minuto ocho con 15 segundos al minuto ocho con 40 segundos, que se puede observar en la figura de abajo).

Figura 19. Extracto de trayectoria-Nadia, 2



(CA, p. 11)

Al desplegarse de manera automática el documento descargado, Nadia apenas da a éste un vistazo con un recorrido muy rápido, para regresar a Facebook, y luego retornar al correo grupal (se muestra en la figura de arriba a partir del minuto nueve con 37 segundos). En la misma cuenta de correo trata de localizar el mensaje de un compañero que debería haber subido apuntes de su propio equipo, relativos a la exposición que a ellos les tocó realizar. Al no encontrar el mensaje, decide cargar la presentación que le corresponde a nombre de su equipo de compañeras, que también fue presentada ante grupo, sobre “diagrama de causa y efecto”. En seguida dedica unos minutos para revisar la publicación de las fotos y escribe un breve comentario al pie de una de ellas; continúa con la atención a las noticias en muro. Alterna a MSN, y abre una conversación para preguntar a una compañera de clase sobre el archivo que había tratado de localizar.

Mientras espera alguna contestación Nadia regresa a Facebook para atender un comentario en el chat que expresa “flojera” de tener que practicar algunos ejercicios para el examen; Nadia no escribe en contestación y activa la visualización del muro de un contacto. Visualiza la contestación de la compañera sobre la necesidad de localizar el correo de la exposición de compañero y equipo; se le pide que espere, de modo que Nadia sigue observando información del contacto en Facebook. Tras un par de minutos su compañera en MSN Live reitera que ella tampoco encuentra el correo.

Nadia se muestra desinteresada en seguir la conversación al respecto e inicia una nueva, dentro del mismo chat de MSN con un contacto que de hecho se muestra como “ausente”. Transcurren más de tres minutos para que este contacto le conteste, momentos en los cuales Nadia explora las noticias de cuenta de Facebook y copia archivos de música de

una tarjeta tipo SD a su equipo de cómputo. Después se presenta una alternancia más frecuente entre el chat de MSN, el chat de Facebook y la atención de las noticias en éste último, sin embargo no se producen interacciones conversacionales claras; se manifiestan expresiones del estado de ánimo, algún comentario más sobre un posible lugar para vacacionar, o simplemente se echa un vistazo a lo escrito aun cuando no haya nada nuevo. Después, Nadia dedica alrededor de siete minutos a la transferencia y organización de archivos de temas musicales de la tarjeta SD a su equipo de cómputo. El registro concluye poco después del minuto 36 sin mostrar un retorno a los apuntes recibidos ni alguna otra acción relacionada con los contenidos de las exposiciones.

Trayectorias postergantes

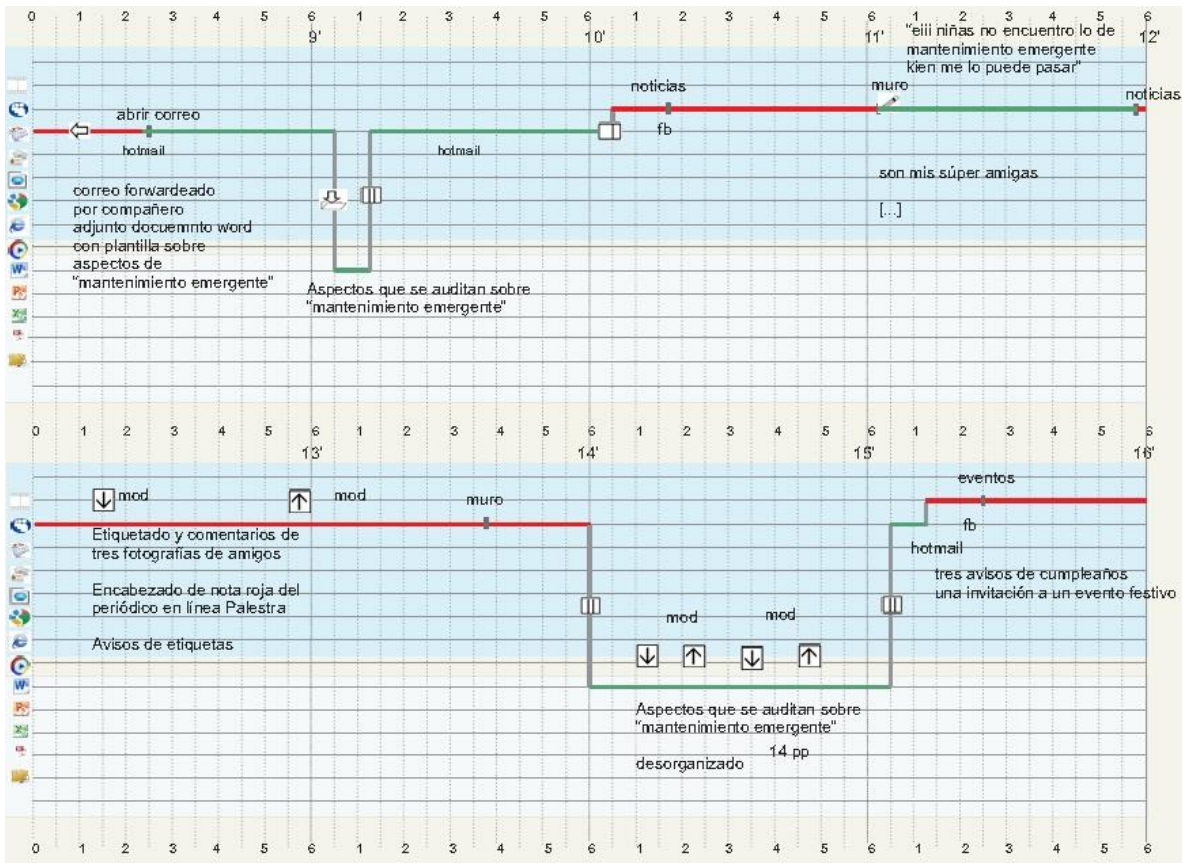
Dentro de las trayectorias que muestran un desvío de la tarea se encuentran las de Sandy, Isabel, Gloria y Roberto.

### *Sandy*

En el recorrido que describe Sandy, sólo en dos momentos, por alrededor de tres minutos del total de la grabación de 32 minutos, se realizan acciones encaminadas a un trabajo escolar relativo a la indagación sobre la “evaluación de mantenimiento emergente”. En un primer momento se descarga un archivo compartido por un compañero y que contiene texto al respecto, pero éste no se encuentra organizado ni contiene partes claramente identificables. Ante esto se implementa Facebook para hacer un llamado abierto a la facilitación del trabajo. No se observa en el registro ninguna respuesta, aunque en esta aplicación realiza la mayoría de las acciones que resultan disociadas de la tarea escolar.

En Facebook no se presentan charlas con algún contacto, sin embargo se revisan varias veces las noticias que contienen especialmente avisos de agrado sobre publicaciones, avisos de etiquetados; también se lee información sobre eventos, relativos a cumpleaños próximos e invitaciones a fiestas, y las publicaciones en el muro personal, donde le escriben amigos alguna frase célebre o le expresan su amistad. Hacia el último minuto de la grabación Sandy alterna a Youtube y visualiza un video musical, de manera que la tarea escolar planeada se mantiene a la espera. Obsérvese a continuación un extracto del trayecto de Sandy.

Figura 20. Extracto de trayectoria-Sandy



(CA, p. 141)

En la figura que antecede se muestran los minutos sucesivos a acciones en Facebook en los que aún no se da paso a la actividad formal. En el extracto ilustrado se observan los tres únicos momentos en que las acciones se orientan a la tarea escolar (línea color verde); asimismo, se observa cómo éstas se atraviesan por acciones en Facebook. Del minuto ocho con 25 segundos al minuto diez con cinco segundos se tiene la apertura de algunas notas sobre la indagación que le hace llegar un compañero; se activa la ventana, pero apenas se explora el documento con información en distintos formatos y sin alguna estructura. Se alterna a Facebook y se aprovecha este espacio para solicitar el trabajo elaborado directamente, “no encuentro lo de mantenimiento emergente, alguien me lo puede pasar” (minuto 11 con tres segundos hasta casi minuto 12). En el tercer momento (minuto 14 al minuto 15 con cinco segundos) Sandy recorre el texto recibido a una velocidad moderada. Las acciones en Facebook que se muestran refieren a la visualización del muro, noticias de publicaciones y notificaciones de eventos; éstas se asocian a frases cortas,

expresiones y sobre todo mensajes que se generan automáticamente y que se actualizan constantemente.

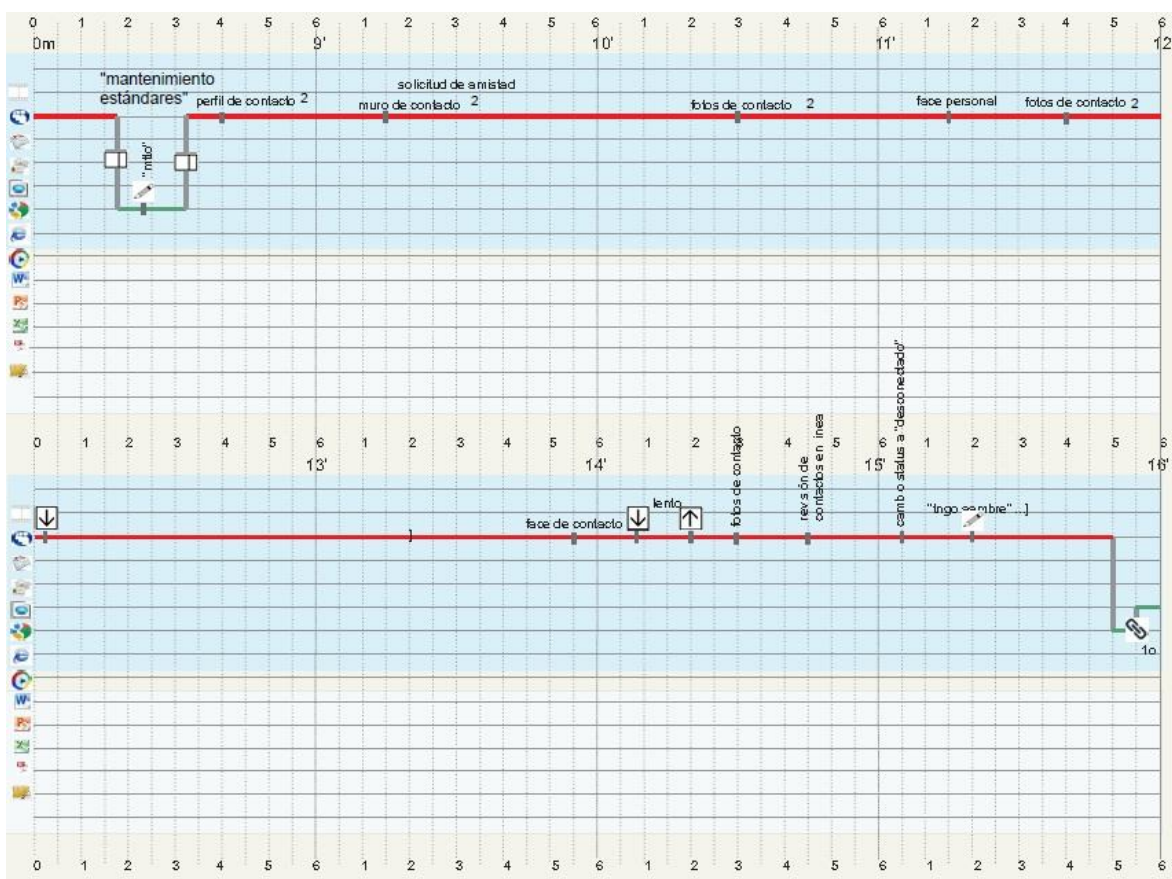
### *Isabel*

El recorrido que define Isabel en el registro de 30 minutos, refiere especialmente a acciones a través de la cuenta personal de Facebook y a una conversación presencial que se inicia poco después de la mitad del registro. De este modo, acciones encaminadas a la actividad formal apenas se muestran por breves instantes.

Al comienzo se inicia sesión en Facebook, donde Isabel se encuentra con varias noticias y en especial solicitudes de amistad, las que suman seis. Estas últimas le tomarán casi 15 minutos, ya que antes de aceptar cada una revisa la cuenta correspondiente, atendiendo las fotografías publicadas, el muro y los amigos en común. Decide iniciar una indagación sobre los “estándares internacionales de mantenimiento”, para lo cual alterna a una nueva pestaña en el navegador e introduce la búsqueda respectiva. Véase la figura que ilustra esto y las acciones de los minutos inmediatos sucesivos.



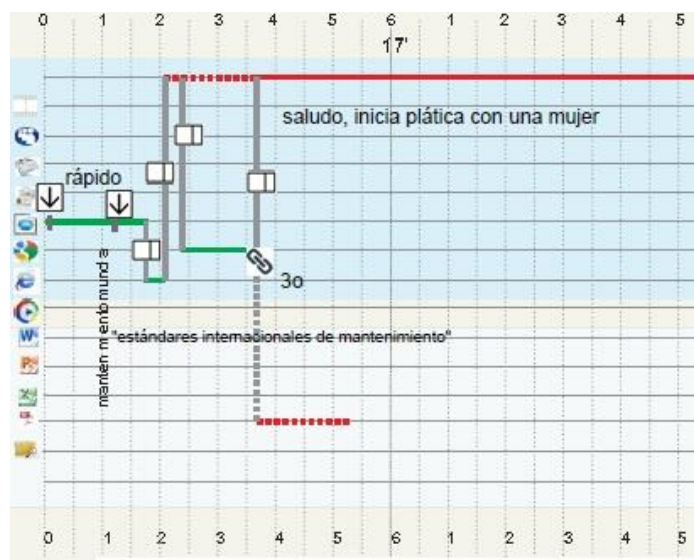
Figura 21 Extracto de trayectoria-Isabel



(CA, p. 96)

Como se observa en el minuto ocho, no se atienden los resultados de la búsqueda introducida correspondiente a la tarea escolar, ya que se alterna a Facebook para visualizar el perfil, las publicaciones y las fotografías de un contacto; también, se observa quiénes se encuentran en línea (minutos 14 con 45 segundos) y se cambia el estatus a “desconectado”, aunque en seguida publica “tengo hambre” (minuto 15 con 20 segundos). Así, hasta cerca del minuto 16 atiende la lista de resultados de la búsqueda iniciada, activando el primer hipervínculo que le lleva al sitio de Mantenimiento Mundial. Este sitio no resulta de interés, como se puede observar en la ilustración que sigue.

Figura 22. Extracto de trayectoria-Isabel, 2



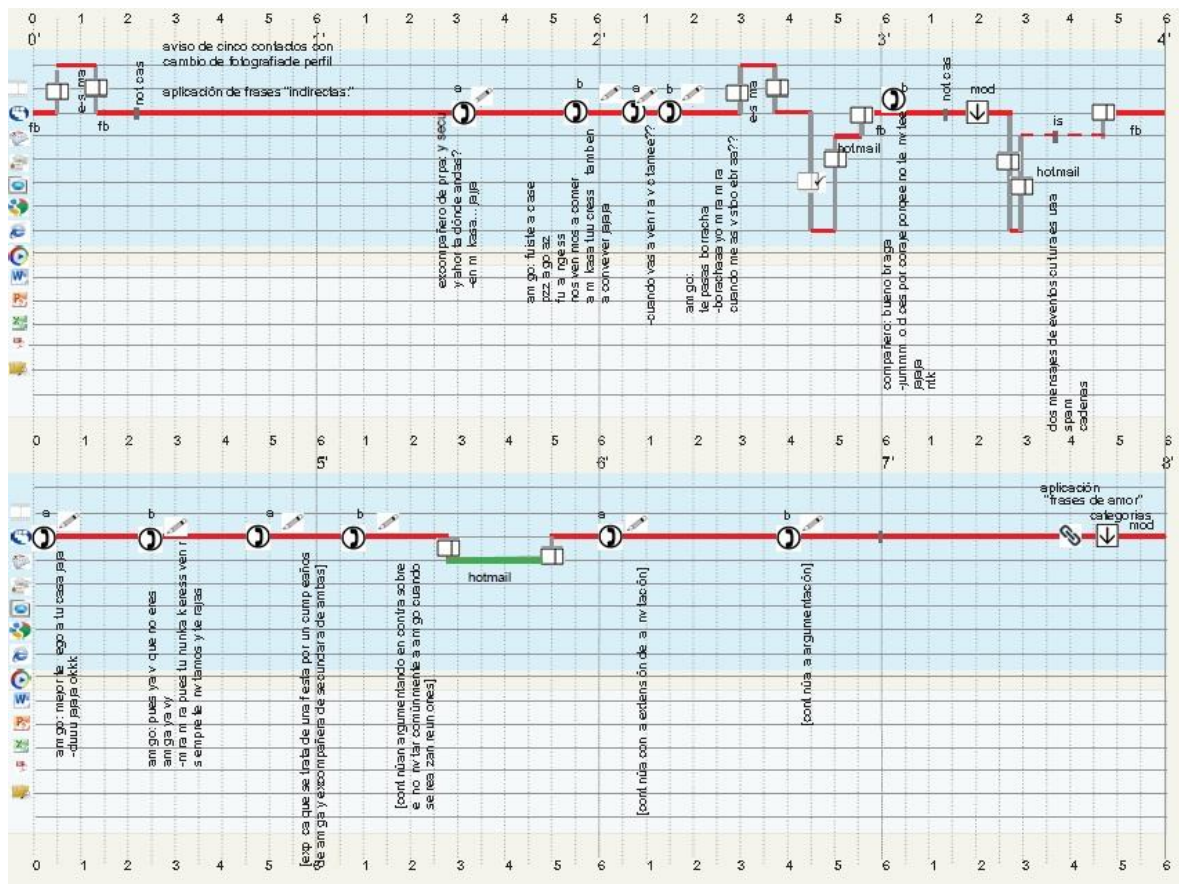
(CA, p. 97)

Se observa una visualización rápida a la información en el sitio accedido (primeros 17 segundos del minuto 16). Regresa al listado de resultados y selecciona el tercer vínculo que corresponde a un documento tipo pdf. En ese momento se alcanza a percibir el inicio de una conversación presencial (minuto 15 con 35 segundos), la que continúa por el resto de la grabación, de modo que parece terminar por olvidarse la actividad escolar y cualquier otra asociada a la Red y el equipo de cómputo.

### Gloria

El registro de Gloria, de casi 30 minutos, refiere a una activa interacción en dos conversaciones sincrónicas que se mantienen simultáneamente a través de Facebook. Ambas en torno a la convivencia entre amigos. La conversación que se presenta en un primer momento hace extensiva la invitación a una fiesta de cumpleaños de una excompañera mutua de la escuela secundaria. La segunda conversación que se presenta es un tipo de discusión en torno a la exclusión del amigo de Gloria en los festejos sociales. El sostenimiento de dos diálogos que se producen intermitentemente parece asociarse a un interés claro por permanecer en Facebook, sin que se observe una decisión clara de emprender la elaboración del trabajo escolar. Obsérvense los primeros minutos que se ilustran en la figura que sigue.

Figura 23. Extracto de trayectoria-Gloria



(CA, p. 109)

Si bien en los primeros minutos se abre la cuenta de correo personal (minuto tres con 30 segundos y minuto cinco con 27 segundos), como si se esperara haber recibido algún mensaje, el tiempo de registro muestra en sí una trayectoria marcada por la conversación en el chat de Facebook. Se alterna la lectura y contestación entre las dos conversaciones que se sostienen. Las acciones en momentos en los que Gloria se muestra a la espera de una respuesta en el chat se circunscriben a éste sitio, y consisten en vistazos de imágenes o la atención somera a distintos tipos de información en forma recurrente, sean notificaciones, publicaciones en el muro personal o de contactos o invitaciones de juegos sociales como CityVille.

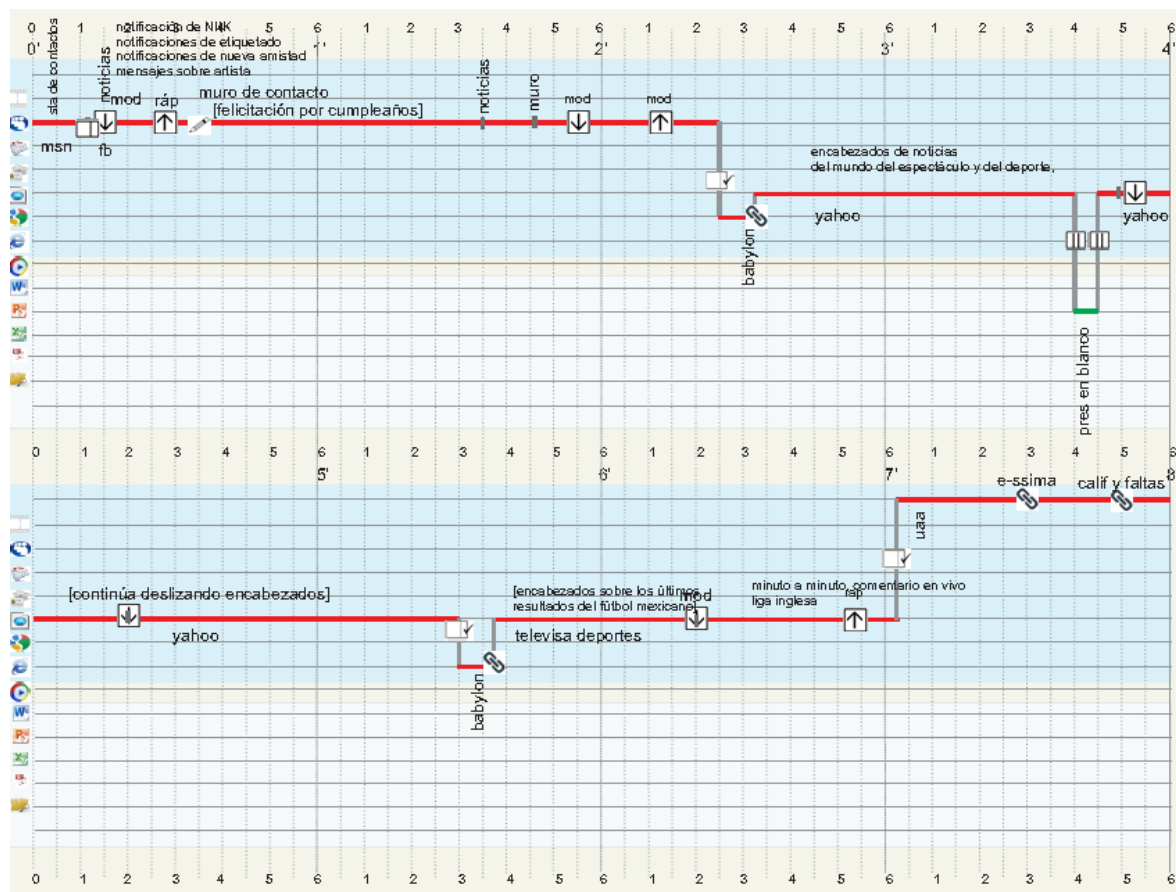
### Roberto

El registro de Roberto constituye el cuarto y último de las trayectorias identificadas en la primera fase de aplicación. No obstante su amplia extensión, de poco más de una hora, no se da paso a la actividad escolar. Muestra una reiteración de la participación en las

aplicaciones de redes sociales, sea en Facebook o a través del chat MSN; aunque en este caso también se activa Youtube para visualizar videos, uno de un grupo musical de moda y cuatro sobre el desempeño de autos deportivos. Además se exploran noticias de interés general por medio de la página inicial de Yahoo, y sobre deportes a través del sitio de Televisa Deportes. Una actividad que también se identifica, asociada a su papel de estudiante pero de tipo alternativo, consiste en revisar su situación de faltas y calificaciones a través del sistema institucional E-siima.

En el registro se observa la creación de un documento nuevo tipo PowerPoint, en el que habría de realizarse un trabajo de indagación, sin embargo en la ocasión no se definen acciones encaminadas a la realización de las tareas escolares. Obsérvense los primeros minutos de la transcripción correspondiente.

Figura 24. Extracto de trayectoria-Roberto



(CA, p. 113)

Sólo de forma breve se visualiza el documento dispuesto para la elaboración de la tarea escolar (minuto tres con 40 segundos, en verde), el que se tiene abierto con anterioridad a

la activación de la grabación. Desde un momento inicial (primeros dos minutos con 25 segundos) se explora información en Facebook, que ampliamente refiere a notificaciones que se crean de manera automática cada vez que algún contacto etiqueta a alguien, o bien acepta alguna propuesta de amistad; también se observan mensajes breves bajo imágenes de algún video musical que ha resultado atractivo para alguien. En segundo lugar se observa la apertura de una nueva pestaña en el navegador para activar el sitio de Yahoo, donde Roberto apenas visualiza los encabezados de noticias de estrellas del deporte y la música, acompañados de imágenes. Una tercera actividad alternativa que se muestra en la misma ilustración, corresponde a la exploración de noticias sobre el fútbol mexicano y la liga inglesa a través del sitio de Televisa Deportes. Enseguida aparecen acciones asociadas a la educación formal, consistentes en revisar la situación de calificaciones y faltas a través del sistema institucional.

Además de estas actividades alternativas, se suman otras: la atención al nuevo video de un artista de moda del género reggaetón y hip-hop, que es en sí el seguimiento de una promoción encontrada en la misma página de noticias de Yahoo. Este mismo se convierte en una búsqueda a través del programa Ares; de modo que Roberto no sólo visualiza la nueva producción en video, sino que también amplía su archivo musical con temas del artista promovido.

### *Segunda etapa*

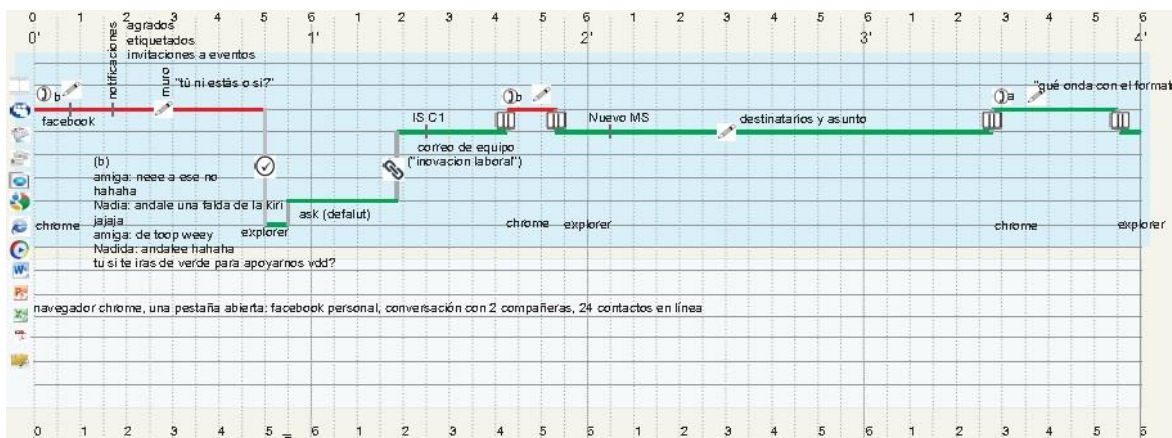
Se obtuvieron nueve registros en la segunda etapa: cuatro de Nadia, cuatro de Yadira y uno más de JC. Estos confirman una amplia regularidad de trayectorias alternantes. En sí, las dos trayectorias enfocadas, relativas a los dos últimos registros de Nadia se producen de este modo a partir de la decisión personal de la participante, generada por la auto-observación provocada por la aplicación del estudio.

#### *Nadia (a). Alternante*

El primer registro de Nadia, con una duración de 16 minutos refiere a actividades orientadas al reclutamiento de personal para un puesto laboral ofrecido por el profesor de la materia correspondiente. Se trata de una actividad formal en que la participante y su equipo decidieron implementar Facebook y el correo electrónico, creando sendas cuentas bajo la denominación de “innovación laboral”.

En el inicio del registro se muestra actividades de difusión de la convocatoria a través de internet. Nadia abre la cuenta de correo para redactar un mensaje a varios candidatos, cuyos datos fueron obtenidos a través de visitas personales a distintas aulas en las que obtuvieron la información de contacto de personas interesadas en el puesto laboral a promover. La composición del mensaje se retoma varias veces y, asimismo las acciones para cargar los documentos como adjuntos son varias veces interrumpidas por la conversación, actividades que se muestran desde el inicio del registro. Véase el siguiente extracto.

Figura 25. Extracto de trayectoria-Nadia, 3



(CA, p. 2)

Como se observa en la figura anterior, cerca del primer minuto transcurrido Nadia inicia la actividad escolar a través de la ubicación en la cuenta correo creado para el trabajo escolar. Inicia la redacción de un mensaje en el que invita a los candidatos a enviar los datos necesarios para participar en la convocatoria laboral que se promueve. Al tratarse de un trabajo en equipo, Nadia aprovecha que su compañera está en línea para resolver dudas sobre la recepción de un formato de currículum vitae, que tiene que adjuntar en el mensaje que redacta (minuto tres con 25 segundos).

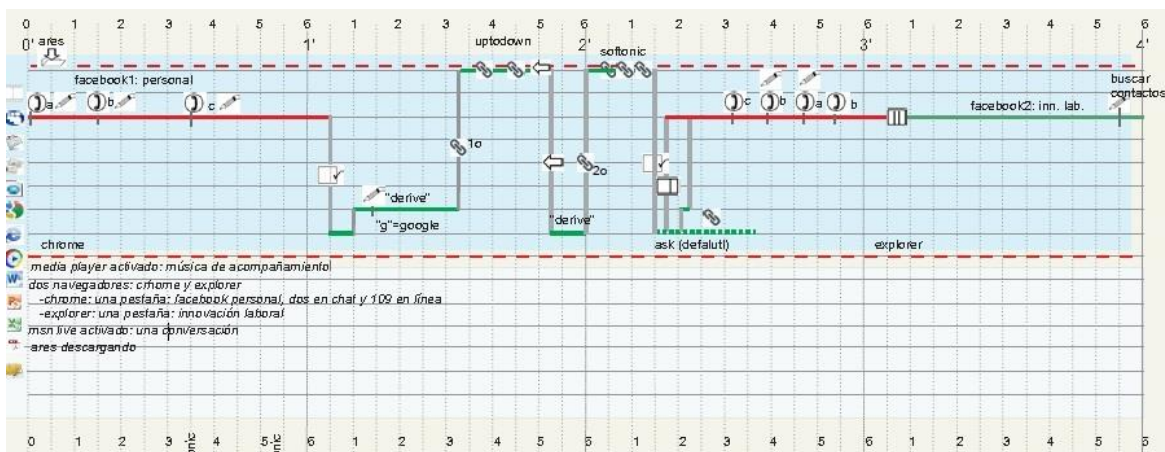
Las conversaciones que mantiene en Facebook atraviesan constantemente la redacción del mensaje y los documentos adjuntos del formato de currículum vitae y cartel promocional en PowerPoint elaborado por la participante. Al final de la grabación se observa la conclusión del mensaje y su envío.

### Nadia (b). Alternante

En la segunda trayectoria de 16 minutos se realizan dos tareas escolares. La primera corresponde a la continuación de reclutamiento y selección de personal. Busca en este caso algunos candidatos a través de Facebook, con los que ha establecido contacto a través del correo electrónico. Además, trata de descargar el programa Derive, ya que se señaló esta actividad por el profesor a fin de contar con una herramienta para gráficas de ejercicios matemáticos realizados en clase y fuera de ella.

A través de Facebook Nadia extiende invitaciones a participar para la ocupación de un puesto. Al inicio de la grabación se observan dos navegadores abiertos, están activadas al mismo tiempo dos cuentas en Facebook, la cuenta denominada “innovación laboral”— expresamente creada para el reclutamiento de candidatos— y la cuenta personal donde se sostienen tres conversaciones sincrónicas.

Figura 26. Extracto de trayectoria-Nadia, 4



(CA, p. 4)

En los primeros minutos, como se muestra en la figura que antecede, Nadia atiende las publicaciones conversacionales, y aunque ha abierto la cuenta de “innovación laboral”, aún no inicia la extensión de invitaciones a candidatos para sumarse como contactos; de hecho antes de esto emprende la búsqueda del programa de software matemático a través del buscador Google (minuto uno con cinco segundos). Selecciona el primer hipervínculo que la lleva al sitio de descargas Uptodown. Sin detenerse en la información que se le presenta, sigue dos hipervínculos rápidamente. Sin haber puesto cuidado, y al ver que no se emprende una descarga, enseguida vuelve hasta la lista de resultados para seleccionar un nuevo hipervínculo que le direcciona a otra página de descargas de software, Softonic. Sigue de inmediato tres ligas y sin tomar mucho en cuenta la información decide abrir una

nueva pestaña. Ésta tiene por default el buscador Ask, pero antes de que termine de desplegarse (minuto dos con 15 segundos), Nadia regresa a Facebook y revisa las nuevas interacciones.

Sin haber iniciado una descarga, Nadia regresa a Facebook para buscar los candidatos que se desea agregar. Más tarde hace una pausa para retomar la descarga de software de otro sitio, la que resulta infructuosa ya que se produce un error de instalación. Nadia prosigue localizando y extendiendo invitaciones. Después se toma alrededor de dos minutos para explorar funciones de Facebook y agrega un nuevo contacto. Regresa a “innovación laboral”, antes de terminar las invitaciones, decide continuar con las conversaciones en chat. Genera tres interacciones escritas con dos contactos en su Facebook personal, en ello transcurren casi tres minutos. Se ha alcanzado casi el minuto 16 y la grabación termina.

### *Nadia (c). Enfocada*

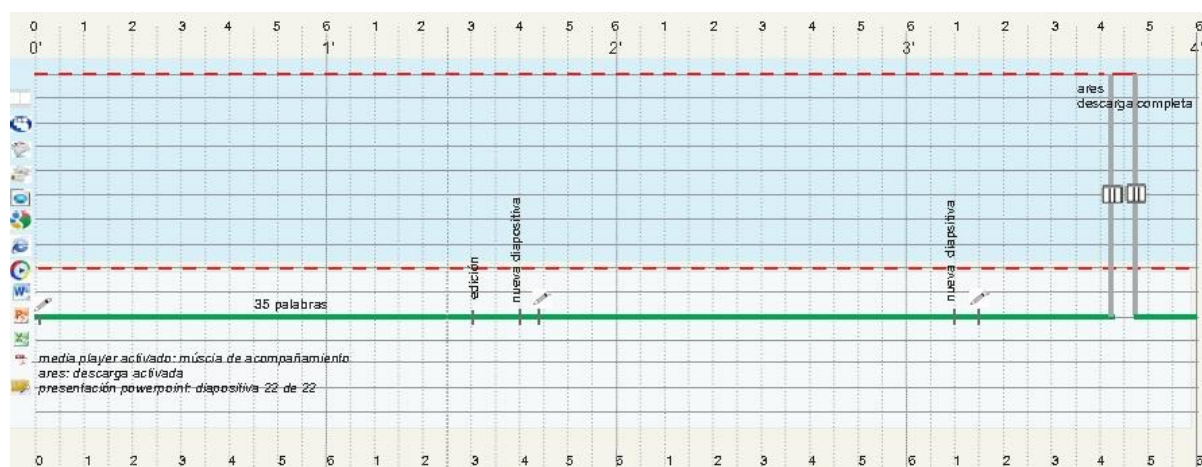
La tercera entrega en la segunda etapa por parte de Nadia refiere al resumen de la obra *La empresa sensual*, para la materia de Economía. Se trata de un registro también de 16 minutos que se circunscribe a los recursos del equipo de cómputo y que se combina con la Red sólo en relación a la actividad alternativa de descarga y escucha de archivos de música a través del programa Ares. Mientras se descargan algunos temas, otros se reproducen, así que a lo largo de la grabación se tiene el acompañamiento musical, con temas de estilos pop y banda.

Este registro no contempla la participación en aplicaciones de redes sociales, siendo la razón, como lo expresó verbalmente Nadia, “para no perder mucho tiempo” y centrarse en la tarea (CA, p. 517). Esta decisión la mantuvo también en el registro subsiguiente y último en la recolección de materiales. Con esto, las últimas videograbaciones refieren a trayectorias eminentemente enfocadas en la actividad formal, lo que sin embargo se produce como consecuencia de la aplicación del estudio.

En este tercer registro se muestra el traslado directo de notas en cuaderno donde se vertieron previamente extractos del libro a resumir, a partir del subrayado en fotocopias. Se realiza la síntesis en diapositivas PowerPoint a petición del profesor, para posteriormente enviarlo a través de correo electrónico. La velocidad con la que escribe y el fraseo indica que prácticamente es un traslado directo de las notas manuscritas, que se lleva a cabo en distinto orden e incluso se realizan cambios de formato y extracciones de diapositivas anteriores. Véase el siguiente extracto.



Figura 27. Extracto de trayectoria-Nadia, 5



(CA, p. 6)

En los primeros minutos se puede observar la forma general de elaboración del trabajo, con transcripciones directas y la simultaneidad de escucha y descarga de música. Durante la grabación se desarrolla el texto de diez diapositivas.

### *Nadia (d). Enfocada*

Desde los primeros minutos del registro se observa la realización de una tarea consistente en un escrito en documento tipo Word sobre un organismo gubernamental, Profepa. Se trata de un trabajo en equipo que se presentaría ante grupo utilizando diapositivas PowerPoint y además se entregaría por escrito un documento ampliado. Nadia recibe la presentación que ha elaborado una compañera, de la que obtiene algunos párrafos que traslada directamente al documento de texto, además amplía la información también tomada directamente de dos páginas web: el sitio oficial del Organismo y Wikipedia. Nadia evita también abrir Facebook y sólo se permite como actividad alternativa escuchar música.

Figura 28. Extracto de trayectoria-Nadia, 6



(CA, p. 8)

La elaboración del trabajo que obtiene es de siete páginas con los traslados en orden no lineal de temas sobre la definición, las áreas que componen al Organismo, la misión y la visión que lo guían. En el registro, como se ilustra en la figura arriba, se muestra reiteradamente la obtención de información con copiado, pegado y eliminación de partes; así también en estos primeros minutos que se ilustran se tienen los sitios web de los que se obtiene la información, Profepa y Wikipedia.

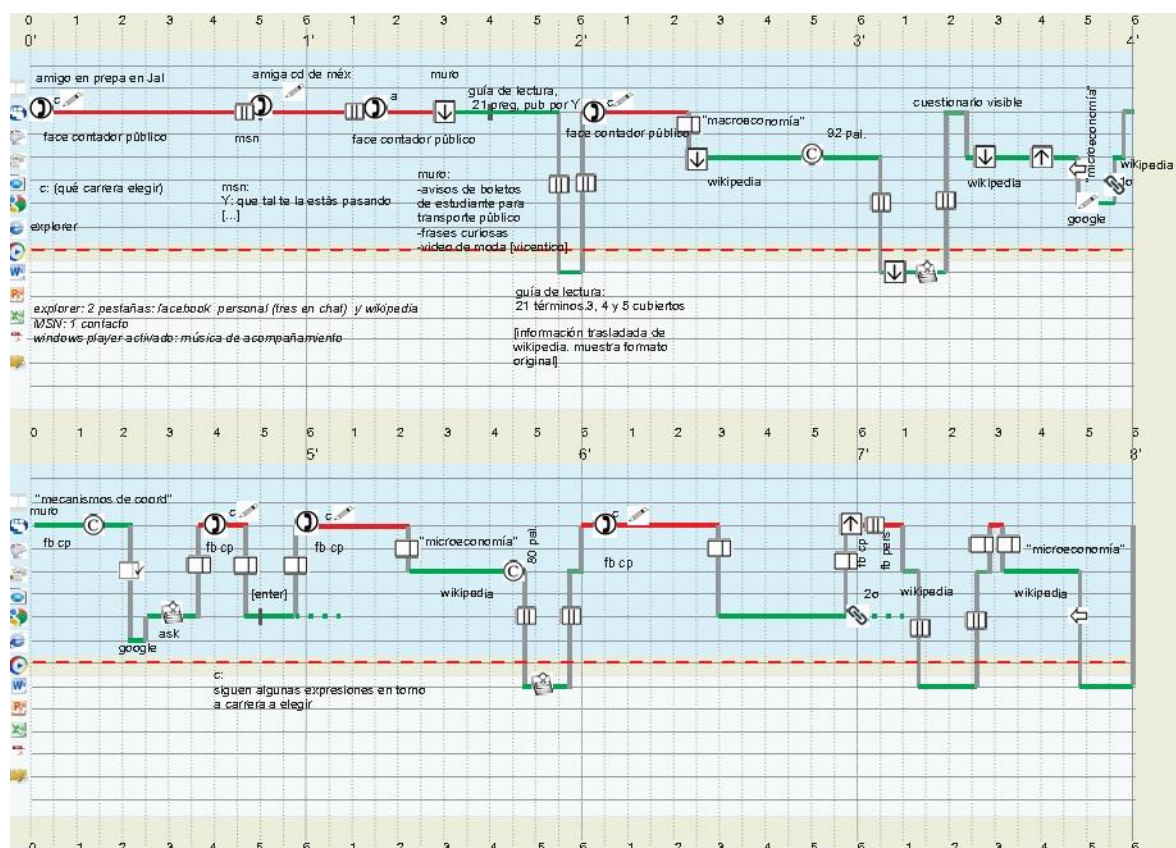
### *Yadira (a). Alternante*

En la segunda etapa de aplicación, el primer registro de Yadira refiere a parte de la contestación de una “guía de lectura” de 21 conceptos para la materia de Economía. El profesor establece para esto una referencia bibliográfica, aunque en este caso Yadira utiliza de manera un tanto libre la Red para realizar la tarea. La guía tipo temario desglosada en una cuartilla es enviada por el profesor a la cuenta de correo grupal para ser obtenida por los estudiantes; además, como en este caso, en ocasiones se traslada por algún compañero al muro de la cuenta de Facebook “Contador Público”—una cuenta creada para utilización entre los compañeros del grupo de Yadira. A la elaboración de esta tarea en un documento tipo Word, Yadira intercala constantemente conversaciones en MSN Live y Facebook, y mantiene el acompañamiento de música pop a través del reproductor de audio de Windows.

Los primeros ocho minutos del total de 24 que contiene el registro, representan las acciones que definen la trayectoria: combinación de las actividades escolares con las

conversaciones, traslado directo de definiciones de conceptos localizadas y reproducción constante de música. Véase la figura que sigue.

Figura 29. Extracto de trayectoria-Yadira, 2



(CA, p. 15)

Como se observa en la figura, se tiene en este registro especialmente una intermitencia marcada por la conversación sincrónica en Facebook. Yadira interactúa en particular con un excompañero de preparatoria, quien busca ingresar a alguna universidad y desea consejo sobre la carrera a elegir. También se tiene en menor medida una charla con una amiga, sobre el estado de ánimo en que cada quien se encuentra, aunque esta conversación presenta interacciones esporádicas.

La conversación en Facebook permite a la vez tener a la vista el muro de la cuenta grupal de Facebook con la guía de lectura en la que Yadira trabaja; también se identifican avisos de adquisición de boletos de transporte con descuento para estudiantes y contenidos como frases curiosas o recomendaciones de videos de artistas juveniles de gran popularidad. A la par de la conversación Yadira va dando contestación al temario en un documento Word,

de forma desorganizada. Parece centrarse un poco más en la charla, pues está atenta a las interacciones, contestando de inmediato.

La actividad escolar la desarrolla introduciendo cada concepto al buscador general Google. La información que obtiene es tomada reiteradamente de Wikipedia al aparecer este sitio en los primeros resultados; también utiliza información de otras páginas conocidas y que forman parte de los primeros hipervínculos presentados, estos son Monografías y Rincondelvago. Las definiciones que se localizan son trasladadas directamente al documento de texto, procediendo en orden indistinto. Hacia el final de la grabación el documento Word alcanza una extensión de tres cuartillas con las definiciones de siete de los 21 conceptos, aún en con formato de la página web de origen.

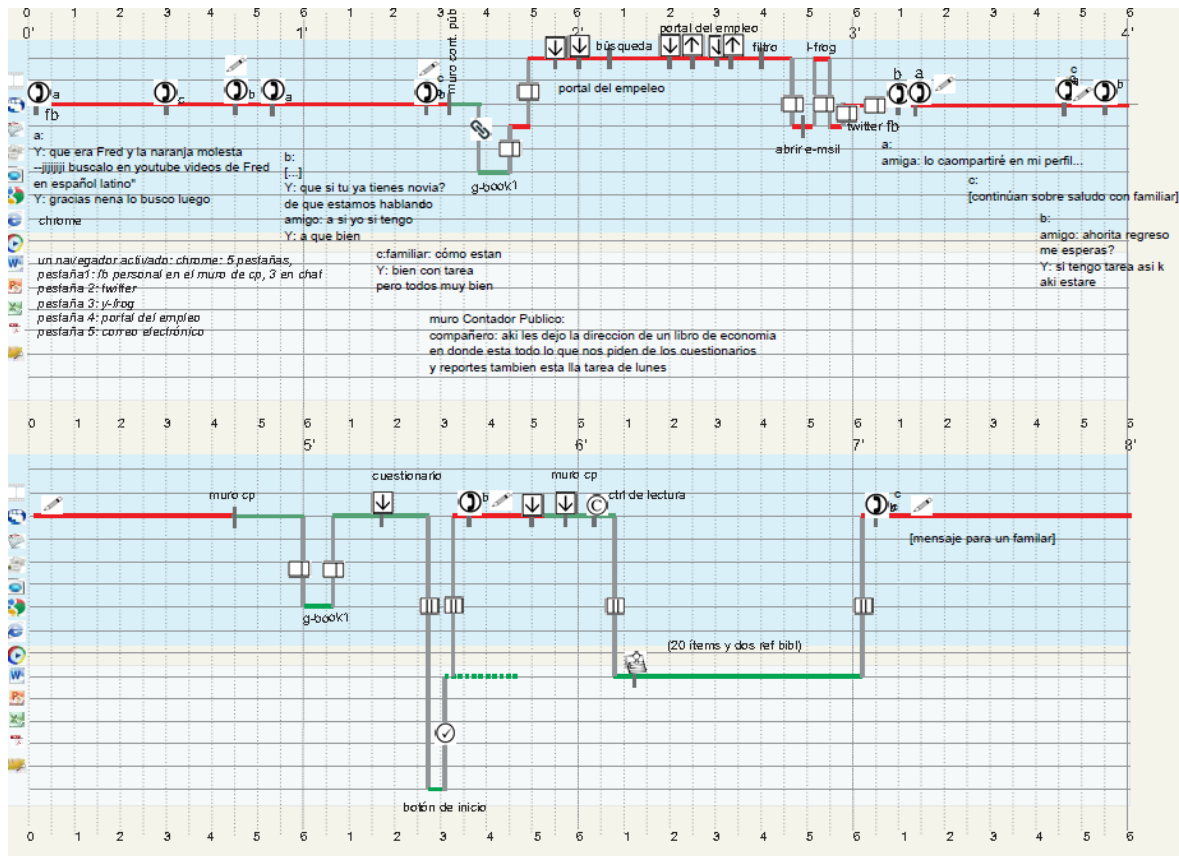
### *Yadira (b). Alternante*

La actividad escolar que desarrolla Yadira en el segundo registro de la segunda etapa, resulta similar a la trayectoria descrita anteriormente; aunque en este caso la extensión del registro es mucho más amplia, de casi dos horas. Refiere a un cuestionario y una guía de lectura. El profesor les ha enviado los cuestionarios y guías de lecturas por correo electrónico, las que también han sido publicadas por los mismos compañeros la cuenta de Facebook grupal. Se trata de listados que deben completarse y tener como apuntes en la libreta, como requisito para la presentación de examen escrito. El profesor los envía antes de iniciar cada unidad y refieren a temas tratados especialmente en una monografía, la que sirve como libro de texto; aunque algunos temas pueden encontrarse en otras referencias bibliográficas establecidas.

A la par de la búsqueda de información para contestar los conceptos requeridos en el cuestionario o en la guía de lectura, se presentan actividades alternativas referentes especialmente a conversaciones y exploración de información en Facebook, y a la atención a Twitter. También se identifican otras actividades alternativas, aunque apenas por unos momentos: consulta de ofertas de empleo, y acceso al correo electrónico personal y al sitio social Yfrog, ya con poca demanda.

En los primeros minutos se observa el carácter de la trayectoria, marcadamente intermitente, con amplia dedicación a acciones sociales en Facebook como actividades alternativas a las tareas escolares de contestación de cuestionario y guía de lectura.

Figura 30. Extracto de trayectoria-Yadira, 3



(CA, p. 18)

Como se observa en la figura, durante el primer minuto y medio Yadira mantiene tres conversaciones sincrónicas en Facebook (una amiga desde la adolescencia, un compañero de la universidad y un familiar; sólo el compañero se encuentra en la misma ciudad). Los temas resultan casuales, uno en torno a cómo localizar videos de *Fred (Fred Figglehorn o FRED)* y *La Naranja Molesta* (series de comedia especialmente producidos para Youtube que han alcanzado una popularidad sorprendente entre usuarios jóvenes), se indaga sobre si se tiene pareja y se saluda un familiar. Estas conversaciones ocupan gran parte del tiempo que se brinda a las actividades alternativas dentro de la primera hora del registro.

En el mismo Facebook se tiene activada la cuenta grupal, en cuyo muro se han trasladado los listados de los temas que constituyen el cuestionario y la guía de lectura. Por ello, desde este sitio Yadira genera búsquedas y traslada los conceptos a ser contestados de manera directa a un documento Word (véanse en la ejemplificación las transiciones en el minuto uno con 32 segundos, en el minuto cuatro con 45 segundos, y minuto seis con siete segundos).

El cuestionario publicado en el muro presenta al pie un mensaje por un compañero: “aquí les dejo la dirección de un libro de Economía, en donde está todo lo que nos pide de los cuestionarios y reportes, también está la tarea del lunes”; le sigue el hipervínculo a un libro en GoogleBooks. La exploración del contenido correspondiente al hipervínculo recomendado al lado de las actividades alternativas en especial de socialización, ocupa la primera hora del registro. Se generan recorridos del texto en el sitio Google hacia abajo y arriba apenas permitiendo identificar los temas. Yadira no localiza ninguna información relativa a los conceptos de búsqueda. Al no considerar en índice de la obra que se muestra en el mismo sitio, Yadira no se da cuenta desde un momento inicial que el capítulo sobre la “oferta y la demanda”, tema de la indagación, no está dentro de las páginas licenciadas.

Más tarde intenta localizar los cuatro libros de las referencias bibliográficas que también anota el profesor para contestar los temarios. Yadira intenta obtener acceso a cada una de las obras, ingresando buscas literales de los datos bibliográficos, de modo que accede a resultados de librerías con catálogos de venta en línea que resultan inútiles.

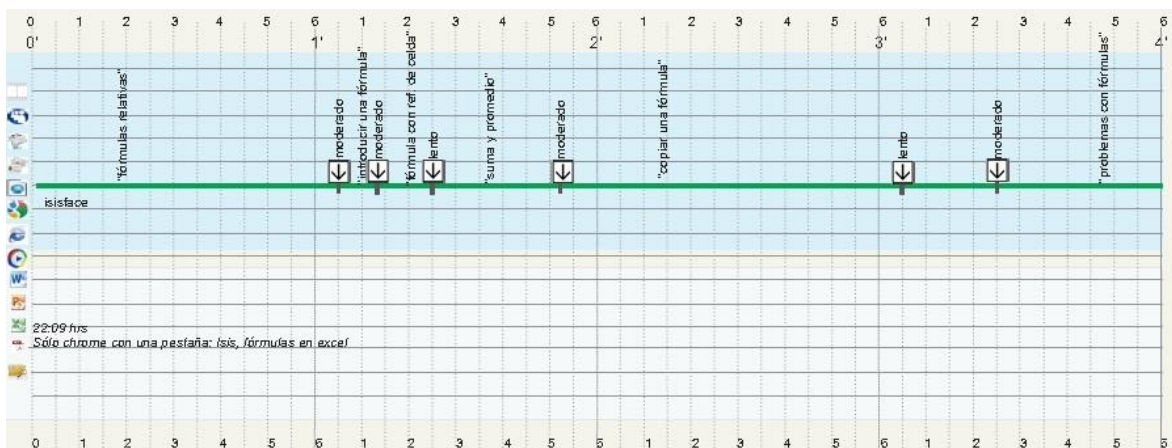
Mientras genera las búsquedas se acentúa la intercalación de actividades de socialización, iniciando nuevas conversaciones que en realidad quedan limitadas a saludos; también explora reiteradamente las publicaciones en Facebook y en Twitter. En esta última aplicación publica una rima amorosa tomada de la misma Red. Aunque los contactos se van despidiendo o simplemente dejan de responder, Yadira se muestra cada vez menos interesada en la localización de los contenidos de interés, de modo que opta por explorar una y otra vez las notificaciones de cumpleaños, eventos, los muros de contactos y los mensajes nuevos. Hacia el final de la grabación Yadira decide dar por terminada la sesión y descansar, expresando en el chat su intención de ir a la biblioteca al día siguiente dado que no ha localizado la información necesaria.

### *Yadira (c). Alternante*

La tercera trayectoria de Yadira en una segunda fase corresponde a la búsqueda de información sobre la introducción de fórmulas en el programa Excel. El recorrido muestra una acelerada exploración por varios sitios que contienen información amplia y organizada sobre el programa: Isis.faces.ule.ve, Trucosdeexcel, Monografías, Lawebdelprogramador, Aprendaenlinea, Aulafacil, Microsoft y Estudiagratis. El recorrido muestra escasa atención a la información sobre el manejo de Excel, y conforme avanza la grabación no sólo se tiende a visualizar la información de una forma más rápida, sino que también se van generando

un mayor número de acciones de tipo alternativo. Para ilustrar esto se pueden tomar los primeros minutos del registro. Véanse las figuras 31 y 32.

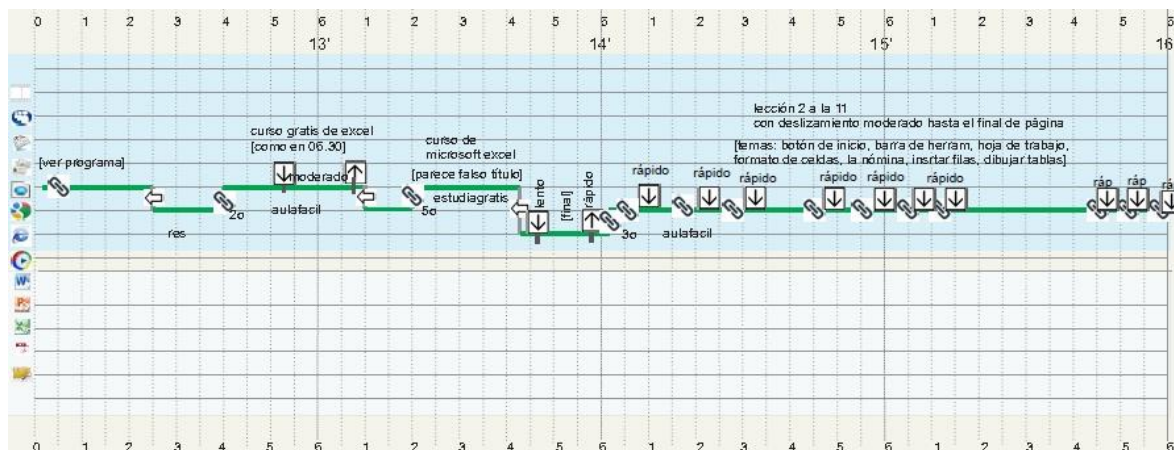
Figura 31. Extracto de trayectoria-Yadira, 4



(CA, p. 33)

En el comienzo de la trayectoria Yadira recorre en forma moderada los temas que contiene la página web Isisfaces.ule.ve. La velocidad de observación permite a Yadira una lectura somera. Después de esto regresará una y otra vez a los resultados de búsqueda hasta ir agotando la activación de los primeros hipervínculos que se presentan, de modo que accede a distintos sitios, entre los cuales se pueden encontrar cursos completos que contemplan el uso de fórmulas en Excel, que es el tema de interés. Yadira no refina búsquedas ni al interior de los sitios web ni tampoco desde el buscador general Google; en todo caso decide recorrer la amplia información que va localizando. Además, la visualización de los contenidos se hace más acelerada, con retornos sucesivos al listado de resultados para explorar algún otro sitio, incluso para reactivar uno ya accedido. Todo ello refleja un interés decreciente en la indagación del tema. Obsérvese el extracto que sigue.

Figura 32. Extracto de trayectoria-Yadira, 5



(CA, p. 34)

En la figura se observa el acceso reiterado al sitio Aulafacil, el recorrido de la información se hace ahora de manera acelerada, siguiendo sucesivamente los vínculos que se presentan de acuerdo a como está organizado el sitio, de manera que no se hace un intento por definir dentro del mismo, través del buscador interno, el tema exacto de interés.

Hacia la media hora de transcurrida la grabación Yadira decide ingresar a la cuenta de Facebook y explorar las publicaciones. El retorno a la actividad escolar planeada se hace cada vez más esporádico, y se suman otras acciones alternativas de interacción social a través de Twitter, el correo electrónico y el chat en MSN Live. Más que generarse alguna conversación, Yadira dedica tiempo a observar las publicaciones sobre frases, música, avisos y notificaciones, entre otros. Deja con ello atrás la actividad escolar, de modo que los últimos treinta minutos de los 61 de duración del registro no refieran más a ésta.

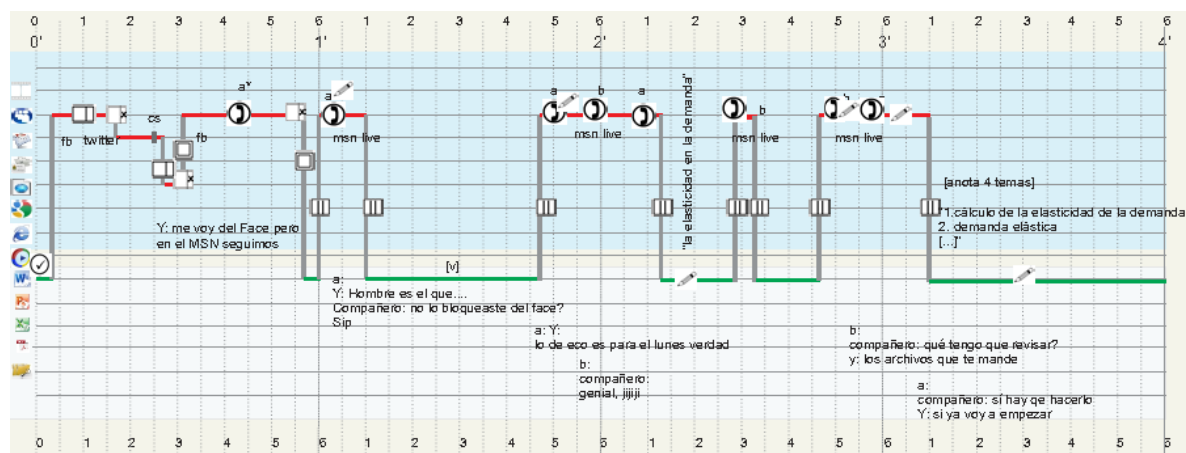
#### *Yadira (d). Alternante*

La trayectoria cuarta de Yadira recolectada en la segunda etapa de aplicación del estudio refiere nuevamente a la contestación de una guía de lectura; en el trayecto de poco más de 50 minutos se muestran también algunas acciones en torno a la elaboración con un compañero de un instrumento tipo encuesta. Estas actividades formales se presentan imbricadas con tres conversaciones a través de MSN Live, todas con compañeros de clase. Una de las interacciones sincrónicas se relaciona con la revisión del instrumento referido, pero principalmente se dialoga en torno a una comida como festejo en casa de una amiga mutua, que habría de realizarse en el día subsiguiente. La planeación de la reunión es también el tema que se desarrolla en las otras dos conversaciones concatenadas.



En esta ocasión Yadira dispensa completamente de la Red para dar contestación al trabajo que consiste en diez conceptos a contestar. La participante utiliza fotocopias de la obra bibliográfica que establece el profesor, las que ha subrayado y al momento del registro transcribe a documento Word. Las actividades alternativas representan el aspecto de mayor atención, pues Yadira se mantiene atenta a lo que se conversa y la transcripción de contenidos se realiza en momentos de espera de alguna respuesta en el chat. Obsérvese el siguiente extracto de representación de la videograbación correspondiente.

Figura 33. Extracto de trayectoria-JC, 2



(CA, p. 41)

Como se observa en los primeros segundos de la figura que antecede, Yadira cierra las pestañas de Twitter y Facebook para dejar sólo MSN Live para continuar algunas conversaciones que anteceden al registro; en la primera media hora con dos contactos y en seguida con un tercero. La restricción a visualizar sólo las ventanas de diálogo en ésta última aplicación apoya el seguimiento de las conversaciones, las cuales, como se observa en el extracto, representan una actividad paralela y constante a la realización de la actividad escolar.

En sí, la contestación de la guía, que representa la actividad escolar más importante, parece requerir poca atención al consistir en la transcripción directa de fotocopias: anotar los conceptos —relativos a la “elasticidad” en Economía— y en seguida y sin importar el orden, escribir las definiciones correspondientes. En cuanto a la revisión del instrumento tipo encuesta que Yadira elabora con un compañero, quién además es parte de una de las conversaciones, se tiene una referencia mínima consistente sólo en la aseveración de éste sobre haber hecho algunas modificaciones de forma, y la consideración de que Yadira puede entregarlo a la profesora al día siguiente.

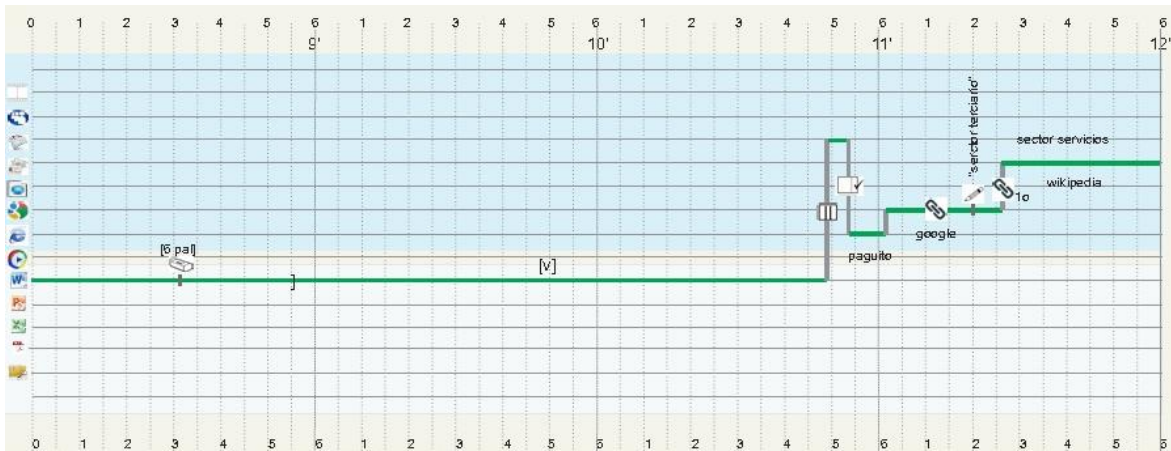
### *JC (a). Alternante*

El trabajo continuado con JC permite observar de éste un recorrido más en internet relacionado con una actividad escolar. Se trata de la elaboración por él y un compañero de un manual organizacional de una cadena de supermercados. En el registro se muestra la recepción a través de correo electrónico de dos documentos. El primero corresponde al trabajo en elaboración. También se recibe un documento tipo pdf que, aun cuando no se proporciona la información por el compañero, corresponde un informe anual disponible en la Red y publicado formalmente por la empresa en relación a la que se crea el trabajo escolar. Según se convino, toca a JC continuar elaborando el documento para su presentación al profesor, y el documento tipo pdf se pone a disposición para facilitar la mejora del manual.

JC descarga el trabajo y el informe anual. Enseguida explora estos documentos a un ritmo moderado. A continuación JC comienza a trabajar en el documento a entregar. Las acciones consisten en cambiar algunas frases o palabras y, especialmente, en acortar oraciones. Lo hace de manera no lineal, posicionándose en distintas partes y haciendo los cambios según lo va encontrando conveniente; procede con lentitud, y muchas veces se detiene aparentemente para leer.

Para la modificación del texto, ocasionalmente alterna al documento pdf para explorar la información contenida; también, de manera esporádica utiliza la Red para obtener algunas definiciones de conceptos o temas que se encuentran en el documento que transforma, tales como “sector terciario”, “visión” o “misión”. En especial toma información de Wikipedia, sitio que encuentra enlistado dentro de las primeras opciones. Así, con internet y el informe en documento pdf, JC va precisando algunas ideas para cambiar palabras o escribir una que otra frase corta en el documento a entregar. Como ejemplo, véase el siguiente extracto.

Figura 34. Extracto de trayectoria-JC, 3



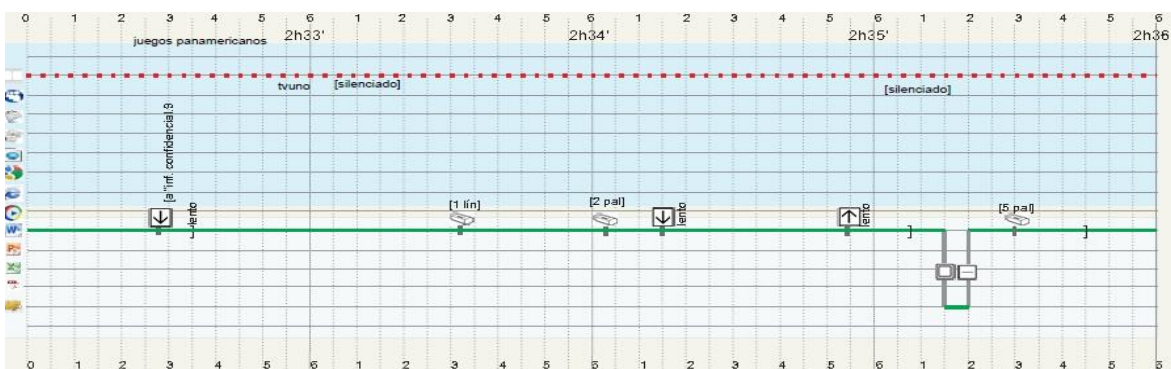
(CA, p. 53)

Del minuto ocho al 12 representados en la figura anterior se tiene la edición del texto consistente en la eliminación de seis palabras, así también se alterna al buscador Google para obtener la definición de “sector servicios” a través de Wikipedia. Información contenida en este sitio es parafraseada en el trabajo.

Durante la primera hora del registro las acciones resultan repetitivas y orientadas a la reconstrucción a saltos del documento en Word, especialmente a través de quitar contenido y cambiar algunas palabras, reduciendo sustancialmente el texto. En seguida JC decide buscar información deportiva, en particular atiende la transmisión en vivo de los juegos Panamericanos, también revisa algunos periódicos en línea sobre deportes.

Hacia la hora y treinta y cuatro minutos, JC retoma el trabajo escolar. La transmisión de televisión en línea que estaba observando no la cancela, simplemente la silencia mientras edita el texto del trabajo. Así se observa en el siguiente extracto de trayectoria.

Figura 35. Extracto de trayectoria-JC, 4



(CA, p. 71)

Durante la segunda mitad de la trayectoria de tres horas, JC regresa 12 veces a observar por momentos la transmisión deportiva. La actividad escolar irá siendo interrumpida un tanto de manera creciente, a veces por una veintena de segundos, otras por minutos. Lo que se realiza en el documento de trabajo durante el tiempo restante consiste en una reiteración de lo descrito: buscar algunos términos a partir del trabajo, revisarlos rápidamente, regresar a Word y seguir reduciendo ampliamente el documento.

### **Continuidad y discontinuidad en las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet**

Las acciones al interior de cada actividad —formal o alternativa—, se pueden presentar de forma ordenada, como una serie de pasos consecutivos que se organizan sistemáticamente; o bien, de manera discontinua, en la que se pueden generar saltos, atropellos y reiteraciones con repeticiones innecesarias y desorden. Así mismo, la manera en que las acciones alternativas se interponen a las acciones de las actividades formales puede ser pausada, definiendo una trayectoria con cierto orden, con periodos claros para cada tipo de actividad; o bien de forma intermitente, produciendo una trayectoria marcada por la irregularidad entre las actividades formales y las de tipo alternativo.

Por lo anterior se tiene que las trayectorias pueden mostrar formas de enlazamiento entre las actividades formales y alternativas que pueden ser *pausadas* o *intermitentes*; así también puede haber *continuidad* o bien *discontinuidad* entre las acciones que se presentan al interior de cada tipo de actividad. En el cuadro que sigue se sintetizan los resultados descritos de acuerdo a estas categorías de encadenamiento de acciones y actividades, después se presenta el comentario correspondiente.

Tabla 22. Enlazamiento de actividades y acciones en las trayectorias internético-escolares

Tipo	Etapa	Trayectoria	FORMAS DE ENLAZAMIENTO					
			De las actividades formales a las actividades alternativas		Acciones intra-actividades formales		Acciones intra-actividades alternativas	
			Pausa	Intermitencia	Continuidad	Discontinuidad	Continuidad	Discontinuidad
Enfocadas	Primera	Enya				✓		
		Raquel			✓			
		Arturo				✓		
	Segunda	Nadia (c)			✓			
Nadia (d)					✓			
Alternantes	Primera	Yadira		✓	✓			✓
		Melisa		✓	✓			✓
		JC	✓			✓		✓
		Tere	✓		✓			✓
		Karina	✓			✓		✓
		Mariana	✓		✓			✓
		Nadia		✓		✓		✓
	Segunda	Nadia (a)		✓		✓		✓
		Nadia (b)		✓		✓		✓
		Yadira (a)		✓		✓		✓
		Yadira (b)		✓		✓		✓
		Yadira (c)	✓			✓		✓
		Yadira (d)		✓		✓		✓
JC (a)	✓			✓		✓		
Postergantes	Primera	Sandy						✓
		Isabel						✓
		Gloria						✓
		Roberto						✓

Como se muestra en el cuadro anterior, aun cuando se decida hacer sólo la tarea escolar se producen procesos no lineales, como en los casos de Enya, Arturo y Nadia (c). Enya construye el escrito sobre la indagación a partir de contenido en tres fuentes, copiando y pegando, y sin previa lectura. Edita a saltos, con lecturas en distinto orden y reacomodos de la información, percatándose de repeticiones, de irrelevancias o de información que simplemente no se encuentra pertinente. Arturo no genera búsquedas particulares para la identificación de cada imagen que requiere; pero en la atención rápida a las ilustraciones que recibe y las que se presentan en páginas web, que intercala una y otra vez, accede a representaciones gráficas en grupos que recorre a gran velocidad, en lo que es capaz de detectar la insuficiencia de las ilustraciones. En el caso c de Nadia se construye el escrito con información de Wikipedia, de la propia presentación de la compañera de equipo y de la página de un organismo gubernamental, no se atiende de antemano la información; se van satisfaciendo los aspectos a completar de manera libre, con retornos y avances, con información de una y otra fuente.

Además se presentan en las trayectorias enfocadas dos casos de elaboración lineal u organizada. La trayectoria observada de Raquel en la que se muestra la elaboración de una

síntesis a partir de Wikipedia. No presenta traslados directos del texto, y muestra un tiempo previo de lectura y un tiempo de producción con parafraseo organizado. Un proceso similar se tiene en el caso *d* de Nadia, sin embargo este supone sólo el traslado de notas manuscritas a archivo de texto, con dispensa total de la Red; de hecho, los restantes registros de esta participante, en los que sí interviene internet presentan invariablemente procesos no lineales en la elaboración de los trabajos escolares.

Cuando se realiza la tarea escolar las disposiciones más marcadas corresponden a llevar a cabo actividades de carácter diverso y además de forma discontinua. En las trayectorias alternativas la discontinuidad está invariablemente presente, sea como constante interrupción entre las actividades formales que producen enlazamientos intermitentes de la realización de las tareas escolares con las actividades alternativas; o bien, como acciones con un importante grado de dispersión al interior del trabajo escolar, la socialización, la exploración de noticias, etcétera.

En la primera etapa, los registros de Tere y Mariana reflejan un seguimiento organizado en el trabajo escolar, la primera en la composición de un párrafo, la segunda en la obtención de algunas definiciones de conceptos; así también, en los enlaces de esto con la exploración de noticias o, con las conversaciones y la visualización de un video musical, respectivamente. Son estos los registros con mayor linealidad en las acciones, no obstante lo que se realiza en las actividades alternativas es de índole errática. Los registros de Yadira y Melisa también reflejan orden en las acciones para cumplimentar la tarea escolar, repaso de ejercicios contables y, repaso de gramática del idioma inglés y obtención de guía y apuntes; pero se trata de trayectorias continuamente atravesadas por las actividades alternativas, eminentemente conversaciones varias que se sostienen de forma paralela. Además éstas últimas en sí tampoco representan tiempos y acciones claramente definidas; las interlocuciones no conforman diálogos continuos.

Los registros de JC y Karina presentan amplios periodos en los que se generan acciones solamente respecto a la tarea o bien a las actividades alternativas; sin embargo, la manera en que se elaboran los trabajos escolares, búsqueda de información sobre restaurantes o consecución de imágenes respectivamente, consiste en entradas y salidas veloces a la información, sin atención a contextos o criterios. La dispersión se presenta también en la exploración de noticias que hace JC y en las acciones de socialización que lleva a cabo Karina.

El registro de Nadia que corresponde a la descarga de apuntes y notas, y al envío de presentación muestra acciones simultáneas y reiteraciones constantes; así también las actividades alternativas representan una concatenación continua, en las que además se siguen procesos dispersos y variados vinculados a la socialización.

Los siete registros alternantes de la segunda etapa reiteran la proclividad de Yadira y Nadia a definir una discontinuidad transversal, al interior de los tipos de actividades y en los enlaces entre éstas. Así lo reflejan, en el caso de Yadira (registros a, b y d) la solución de cuestionarios que se presentan en tres casos —incluso cuando se hace a partir de fotocopias—, la búsqueda de información sobre manejo de software como actividades formales y, en el caso de Nadia (registro a y b), la difusión de convocatoria laboral. También, la atención y producción de publicaciones en las plataformas de redes sociales especialmente, como actividades alternativas, consisten en acciones dispersas que no logran diálogos continuos ni revisiones organizadas de la información hecha pública.

En el único caso de Yadira donde se presentan transiciones ordenadas de la búsqueda de información de Excel a las aplicaciones de redes sociales, la búsqueda de software actualizado o inspeccionar los mensajes en cuenta de correo, correspondiente al caso c, se mantienen una desorganización al interior de estas actividades. JC también muestra un enlazamiento ordenado y del mismo modo una discontinuidad en las acciones tanto formales como alternativas en el caso c, tal como se presenta en el registro del participante correspondiente a la primera etapa. La consulta de noticias y la corrección del trabajo escrito convienen en acciones que siguen recorridos diversos, a manera de exploración constante.

Las trayectorias que postergan el desarrollo de las tareas escolares presentan siempre discontinuidad en las acciones que integran, especialmente en relación a la participación en plataformas de redes sociales que constituye la actividad alternativa principal de los cuatro casos identificados (Sandy, Isabel, Gloria y Roberto). Aunque en los registros de Sandy e Isabel no se generen conversaciones sincrónicas, se atienden una y otra vez las notificaciones y los avisos, se activan cuentas de contactos para apenas visualizar fotografías, o se recorre la información reciente en los muros con recorridos repetitivos, independientemente de si se publique algo nuevo o no. En el registro de Gloria la mediación de internet también se circunscribe a las acciones en plataformas de redes sociales y, en particular, se presentan cuatro conversaciones. Se trata de un caso especial ya que permite identificar fácilmente diálogos en torno a algún tema; no obstante las interlocuciones se vierten respecto a uno y otro contacto, manteniendo las conversaciones en forma paralela,

y en combinación con la atención a información publicada en las distintas secciones del sitio. En el registro de Roberto se reitera la forma de participar en las redes sociales que presentan en los registros de Sandy e Isabel; además, en distintos momentos se presta atención a videos en Youtube y la exploración de noticias deportivas.

La realización de las tareas escolares con mediación de internet significa el trazado de trayectorias marcadas por la discontinuidad; es decir la fragmentación, la recurrencia y la variación, más que la linealidad, la uniformidad o el seguimiento de algún orden. Las acciones que se presentan dentro de las actividades escolares o formales comúnmente son discontinuas, independientemente de que se generen o no acciones de otra naturaleza, o que el paso a estas últimas sea de forma intermitente o pausada. En las situaciones predominantes en las que se muestra una combinación de actividades escolares y extra-escolares, la concatenación es distintivamente fragmentaria y desordenada. La suspensión de la tarea escolar por la realización de las actividades de distinta naturaleza refiere invariablemente a una fragmentación constante. Así la discontinuidad se manifiesta eminentemente como la disposición más acentuada en la realización de las tareas escolares con mediación de internet, que no puede ser entendida como producto de la alternancia de lo escolar y lo extraescolar.

### **Circunscripción, eficientismo y superficialidad en las trayectorias de realización de las tareas escolares con mediación de internet**

La discontinuidad se asocia a otras proclividades manifiestas en lo concreto, relativas al eficientismo y la circunscripción que, en conjunto, dotan a las prácticas escolares con mediación de internet de un carácter de superficialidad.

Las acciones que se generan en la realización de las tareas escolares con o en internet se orientan ampliamente a la mera consecución de los productos que han de ser presentados de manera formal. Se orientan en obtener lo que resulta estrictamente necesario para satisfacer los requerimientos de las tareas escolares predeterminados por los profesores.

El eficientismo implica no tener que prestar demasiada atención a la información, a contrastarla entre distintos sitios, o ampliar o refinar las búsquedas; conlleva recorridos de los contenidos y seguimiento de hipervínculos de manera rápida y poco cuidadosa. También ser eficiente se busca a través de los espacios de socialización, donde la disponibilidad conversacional con los compañeros se reduce a la posibilidad de los trabajos escolares o partes de ellos ya elaborados.



El enfoque en obtener sólo lo que se habrá de reconocer formalmente, queda asociado a una indisposición a generar una relación comprometida con la actividad escolar. Más aún, conlleva una forma constante de huida, de lograr sin construir, lo que a veces también tiene un efecto contrario: se puede tardar demasiado en el envío de un correo o la localización de la información al desatender los contextos o las características de la información a la que se accede.

Las prácticas de realización de las tareas escolares con internet constituyen la movilización sólo dentro de un “espacio” reducido. Se trata esto de una circunscripción que se manifiesta como una proclividad a mantenerse dentro de ciertos límites, sea respecto a la información o los recursos que se manifiestan disponibles para servir a los trabajos escolares, así como también respecto a la implementación de programas en los equipos de cómputo. La amplitud y la diversidad de las fuentes de información no resultan atractivas y pueden constituir un inconveniente para los estudiantes, al retrasar la consecución de los objetivos preestablecidos.

La circunscripción que se produce en las trayectorias desde luego conlleva la indisposición a la exploración, a la generación de cuestionamientos y a la búsqueda de información diversa; cancela el diálogo y la profundización misma. De este modo, junto con el eficientismo, la circunscripción que se identifica define una relación de los participantes con internet como estudiantes distintivamente superficial.

### *Illusio: creencias y posicionamientos implícitos en la realización de las tareas escolares con mediación de internet*

Los aspectos de discontinuidad, eficientismo y circunscripción como lógicas de la actuación, se sustentan en creencias subyacentes que definen determinados posicionamientos como parte de una illusio.

### **La tarea escolar como actividad desvinculada de la socialización**

La amplia vinculación de las actividades sociales con la realización de las tareas escolares con o en internet, no representa para los participantes un detrimento de la actuación escolar o académica más allá de la demora para terminar el trabajo planeado; pero tampoco se aprecian como una condición posibilitadora de aprendizajes formales. Así se manifiesta en las entrevistas en grupo.

Entrevistadora: Bien, estábamos con esto que me dicen de combinar el hacer la tarea y la socialización en línea. Isela, ¿para ti como es esta experiencia?

Isela: Pues a veces está mal porque por ejemplo, invierto más tiempo en hacer otras cosas que en la tarea. Yo pienso que lo más óptimo sería, primero hacer mi tarea y ya que tenga tiempo, meterme.

Entrevistadora: ¿Qué nos dirías que pasa Isela?

Isela: En primera porque, abro el buscador, y lo primero que aparece es Facebook. Cuando voy a Google. Entonces, “¡ay mira, Facebook! A ver, qué hay. Que a veces ni hay nada, ¿verdad?, pero uno lo abre.

Celline: Sí, también pasa eso de que te metes y quieres saber si está conectada esa persona. Y está todo el día el cochino Facebook ahí, abierto para a ver si se conecta, y nunca se conectó.

Silvia: Pasa así que les platicamos a las personas de algo que pasó en el día, y luego “¿qué onda con esto?” y luego tienes como 60 comentarios.

Lucy: Sí. O que una foto, también.

Entrevistadora: ¿Creen que la socialización en línea a la par de hacer la tarea intervenga de algún modo en lo que haces como parte de la formación profesional?

Isela: Pues yo digo que..., que no. Yo pienso que si está bien, porque por ejemplo quien, quien quiera así como que echarle más ganas al estudio y menos a las redes sociales pues lo va a hacer, ¿no? No siento como que afecte, así como que atraiga a todo el mundo al vicio; pero, pues yo digo que no está ni bien ni mal. Cada quien.

Enya: Pues yo digo que eso no tiene nada que ver con el estudio.

Entrevistadora: No tiene nada que ver con el estudio...

Enya: Para mí no. O sea, eso de estar un tiempo en el Face o en el Messenger o así. Que te afecte el estudio, a mí no.

Entrevistadora: ¿También combinas la tarea y las redes?

Enya: Sí, también combino.

Entrevistadora: Y tú como lo ves, ¿qué te parece?

Enya: Yo lo veo bien. Sí.

Isela: Pero también una como que se pone sus tiempos, ¿no? Así como que ya si ves que es muy tarde, dices “no, bueno ya”. Como quien dice te vas dando tiempo para todo. Tampoco de, “no hice la tarea. Lo dejo así”, o sea no. Te das tiempo.

Sandy: Bueno, en mi caso, sí me comunico con los que están lejos, con mis amigos, pero tampoco descuido acá [las tareas escolares].

Entrevistadora: ¿También lo utilizas de esta manera?, ¿haces las dos cosas, tarea y estar en redes?

Sandy: ¡Aja!, también.

Emanuel: Pues igual yo, también lo combino, el internet con el Facebook y pues para mí, me quita mucho tiempo. En cuestión de cuando hago tareas sí. Aunque sí, a veces les pido a unos amigos que me orienten, y por ahí por Facebook, me pasan los link o eso.

Entrevistadora: ¿Entonces te quita mucho tiempo el Facebook y al mismo tiempo te ayuda?

Emanuel: Mhh... sí. En..., algunas ocasiones.

Entrevistadora: En tu caso, ¿cuál sería una apreciación general?

Emanuel: Pues ni bien ni mal.

Isela, Celline, Silvia, Lucy y Emanuel coinciden en que la mediación de internet en las tareas constituye una situación que puede llevar fácilmente a la distracción, dado el atractivo que poseen las plataformas de redes sociales. Enya y Sandy no muestran ningún conflicto y enfatizan que no se afecta el cumplimiento de las tareas por las actividades en sitios sociales. Invariablemente, se está de acuerdo en que la actividad en redes sociales debe moderarse frente a la realización de una tarea; de otro modo se caería en una actuación irresponsable y hasta, como lo expresa Isela, asociada al “vicio”. Con ello se asumen a las prácticas sociales y a las prácticas escolares mediadas por internet como pertenecientes a espacios disociados.

### **La mediación de internet como detrimento del “aprendizaje”**

A través de lo expresado en las entrevistas en grupo e individuales se encuentra que los participantes aprecian positivamente que internet permita obtener información con relativa facilidad y rapidez, y que ésta se pueda trasladar casi automáticamente para conformar los trabajos en un tiempo breve; pero a la vez, asocian esto a una afectación negativa. Tales beneficios brindados por esta tecnología llevan a desatender los contenidos. De esta forma internet es concebido como un medio que por sí mismo promueve el eficientismo y la superficialidad. Ilustra esta el siguiente extracto de entrevista en grupo:

Entrevistadora: Quisiera que me dijeran qué piensan de internet en lo que hacen como estudiantes.

Emanuel: Pues yo el internet lo califico como regular porque, casi siempre nomás me quedo con la base. Nomás leo el principio y ya.

Entrevistadora: JC...

JC: La verdad es que yo creo que el internet no es muy importante para mí, como que me hace más huevón, así más cómodo. Porque para lo que lo utilizo es para investigaciones y todo eso, y sí me voy a internet; pero sería más trascendente buscar en los libros.

Entrevistadora: ¿Y por qué más, digamos flojo?

JC: Pues porque no lo busco en la biblioteca. Ahí, nomás me aparece la información.

Entrevistadora: Y cómo estudiante, ¿cómo valoras lo que obtienes de internet?

JC: Eh, pues malo. La verdad sí debería dejarlo, o tratar de usarlo menos. Quizá nunca lo he hecho porque desde la secundaria me he me he puesto a investigar en internet...

Nadia: A mí me parece contraproducente porque, [...] yo sí por lo general me pongo a buscar en internet y checo los primeros links. Así, no busco más. Pero en cambio, me pongo a pensar, si buscara en la biblioteca me llenaría de información, o sea más, y no me quedaría así nada más con lo que había.

Entrevistadora: Nadia, ¿no crees que haya mucha información en internet?

Nadia: Pero yo siento que es más de libros, ¿no? Es más bien para no hacerte, bueno, o sea yo siento que sí, te haces más flojo.

En las expresiones anteriores se muestra una significación de internet como un espacio que, dadas las condiciones técnicas en las que funciona, permite elaborar rápidamente una tarea; pero al mismo tiempo “invita” a la mera traslación de la información, a no acceder a distintos sitios para contrastarla, e incluso a no leerla. Internet representa para los participantes una fuerza que les lleva a la evasión de la profundización; un espacio del que, para la realización de trabajos escolares, convendría ponerse al margen y recurrir a los libros impresos a fin de “aprender”. Sobresale ante todo, que la descalificación de internet se produce a partir de considerarle un medio que no permite el ceñimiento a los materiales y contenidos prestablecidos; con lo que la amplia información y la diversidad de formatos de ésta, así como las posibilidades interactivas que presenta internet son valoradas como “distractores”.

La asociación del aprendizaje al seguimiento atento de los contenidos prestablecidos— respecto a lo que resultan ideales los libros—, contribuye a la generación de amplias dudas sobre la calidad de la información. Con esto se termina reforzando una construcción simbólica de internet como espacio en el que poco vale la pena aventurarse para contrastar,

para profundizar y reflexionar. El siguiente extracto de entrevista en grupo muestra lo anterior; la entrevistadora parte de una pregunta de confirmación sobre la expresión vertida por JC en torno a sentir como obligación recurrir a libros (CA, pp. 278-279).

Entrevistadora: Entonces, consideras que deberías ir a la biblioteca... ¿Por qué crees que tienes que hacer esto?

JC: Como que dicen, ahí en Wikipedia y eso, en internet cualquiera puede subir su información, que la información no es muy confiable. Quizás eso no beneficia nada. [...] Te dejan de tarea, “que investiga esto”. Te están dejando lo que tú no sabes, por eso vienes aquí a estudiar. Y los libros, esos sí me parece ya que es algo más fundamental ¿no? Y ahí en internet, como dicen que cualquiera puede subir, y uno no sabe acerca del tema... Pues no, no da la confianza para estudiar.

Yadira: Es que yo creo que es más bien saber buscar, ¿no? Porque hay muchos libros en internet. Es como que saber buscar. [...] Si tú tienes esa desconfianza, de que sí es verídico o no, también hay libros que están escaneados o, no sé.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que hace que te de confianza una fuente en internet?

Yadira: A veces puedo preguntar a un profesor que me recomiende una fuente, ellos tiene más experiencia, conoce más sobre el tema. Y hay muchas personas que sí me han ayudado, “pues métete a esta página. Y ahí es casi seguro de que encuentres las cosas como son”. O igual, a base de estar revisando página por página, y darme una idea de qué se ve.

Karen: Aparte, igual depende, pues yo pienso que de la carrera. Porque así yo también he buscado muchos libros en internet, pero no hay muchos, no hay muchos. A fuerzas tienes que ir a la biblioteca porque en internet no los puedes encontrar. No los puedes encontrar o sí están, pero nada más anunciados y se venden, o sea tú no los puedes abrir. Y bueno tienes que ir por fuerza a la biblioteca.

### **El profesor como sancionador del conocimiento**

El problema de la poca confiabilidad de la información en internet, como se ilustra en el extracto anterior, refiere en gran parte expectativa de que esta tecnología proporcione un acceso a los contenidos estipulados formalmente en los programas académicos, y especialmente determinados por los profesores. Así se reafirma en declaraciones como las que siguen, respectivas a entrevistas individuales:

Me he dado cuenta que en internet hay muchas cosas que digo, “esto no es exactamente lo que me dijo el profe que tenía que sacar”, y voy a la biblioteca y ya (Yadira, CA, p. 646).

Si nos deja para exponer o algo en forma, nosotros sí le preguntamos, “oiga profe, y ¿en qué libro lo buscamos?, o, ¿de dónde?” Para que sea la información que en verdad quiere. Ya pues nos dice de donde, y lo descargamos (Gloria, CA, p. 287).

Bueno, a mí no me gusta mucho investigar en internet, porque me da flojera, y te salen un montón de páginas y no sé cuál picarle. Prefiero preguntar, preguntarles no sé a mis compañeros, a mis maestros, a alguien que sabe dónde está, y ya si me dan una página de libro o algo así, o si me dan la bibliografía, me da igual. O sea ya, ya cuando alguien te dice, “yo lo busqué aquí, esto y esto”, pues ya es un poquito como que más confiable. Pero así de lleno buscar, si me dicen, “buscas, tal cosa, y ponerle así”, me da mucha flojera, salen un chorro de cosas... Y a lo mejor busco algo ya específico, y que sé que sirve. O ya de plano cuando no sé, pues ya, le busco ahí, ¿no? Y así como que de lo primero que sale (Jazmín, CA, p. 283).

El apego a lo establecido por los profesores se manifiesta también en lo expresado en torno a la utilización de libros impresos, y en especial, en la valoración positiva respecto a elaborar tareas escolares en forma manuscrita. La serie de participaciones siguientes así lo ejemplifica (CA, pp. 291-293):

Lucy: Bueno, yo siento que también te influyen los maestros, porque si un maestro no te exige o no te lo revisa, tú dices, “no pues lo primero que encuentras, lo pones”. En cambio acá en mi carrera, por ejemplo, una maestra sí nos exige, y cada semana tenemos que estar consultando libros y ella nos revisa, y si nos falta algo nos lo marca porque también es para la calificación. Y ella no da apuntes [como dictado], ella nos da su clase con diapositivas y tú tienes que estar anotando los conceptos y también tienes que investigar más sobre esos conceptos, todos los que ella dio en clase. Ya después ella te da las diapositivas, pero sí te obliga a leer, y eso es bueno, porque te cultivas tú y hace exámenes de lo que vimos en clase y eso te motiva a ti como a estar leyendo, pues para aprender más, te sirve.

Julieta: Bueno yo también transcribo, porque así nos lo piden. Y es que desde que tienes una falta de ortografía, nos hace una anotación. [...] Entonces, si tú ya lees libros, lo traspasas, ya lo aprendes, o sea, lo estás repasando porque lo repasas una vez en clase, lo repasas otra vez cuando escribes en la tarea, y como tú sabes que tienes la posibilidad de que te haga un examen —porque llega y de repente, “les voy a hacer examen, tengan su papelito”—, pues tú estás constantemente leyendo ¿no?, o ya tienes una idea de lo que vas a ver y no es tan fácil, “ahí, que del internet”, ¿no? “porque yo lo pego ¡y ya!”, no me di cuenta de qué hice.

Mariana: Pero por ejemplo si son trabajos escritos, los reportes de las prácticas y así, pues sí se investigan de internet. Y al momento de estarlo pasando, así a las hojas, pues sí te queda como que ya clara la idea de lo que estás haciendo. En eso sí se aprende, pero cuando nada más copio y pego a Word, pues no.

Los estudiantes se muestran dispuestos a utilizar los libros y a transcribir de forma manuscrita siempre y cuando sea apreciado formalmente, con lo que esto adquiere un valor claro, más aún cuando además se vincula la resolución de exámenes escritos. Lo que se tiene es que, con independencia del recurso que apoye las tareas, los estudiantes buscan primordialmente ceñirse a los contenidos y las estipulaciones de los profesores, centrando sus esfuerzos en hacer lo que tenga un reconocimiento por éstos y sea académicamente validado.

La siguiente parte de la entrevista individual con JC en la que se repasa la agenda de tareas, muestra que el criterio del profesor se convierte en el eje de las indagaciones, y la aprobación de éste como autoridad constituye la principal preocupación en las tareas escolares.

Entrevistadora: “Lunes 22 de agosto: Estructura Organizativa: para mañana el maestro nos dejó un concepto. Al maestro no le gustan los conceptos que he encontrado en la biblioteca, por eso busqué por internet, por el lenguaje vulgar que maneja”. ¿Recuerdas sobre esto?, ¿qué conceptos eran? ¿Qué les pidió que hicieran?..

JC: No recuerdo muy bien, pero si busqué, trato de buscar en la biblioteca, pero como que no los entiendo muy bien; son muy técnicos, o no estoy muy familiarizado con el lenguaje; y en internet ya están más digeridos.

Entrevistadora: Ok. Has encontrado la información de la biblioteca algo difícil de entender... Aunque aquí más bien haces referencia al maestro, a que al maestro no le gustan los conceptos que encuentras en la biblioteca...

JC: Vengo a aquí a la biblioteca a ver cómo está la cosa, si le entiendo... si no, pues busco en internet.

[...]

Entrevistadora: ¿Pasó algo con una tarea que entregaste al profesor?, puesto que expresas en la agenda, “al maestro no le gusta”. ¿En alguna ocasión te expresó esto respecto a una tarea?

JC: Sí, dijo, “esto no. Esto está mal”.

Entrevistadora: Y la obtuviste de libros...

JC: Sí.

Entrevistadora: ¿Y has decidido también consultar internet?

JC: Aja.

Entrevistadora: ¿Y qué te parece la información que encuentras en internet?

JC: Pues sí..., de alguna manera tengo algo que decirle al maestro, pero no sé si sea la información. Por si pregunta pues pueda contestarle algo.

Entrevistadora: ¿En esta tarea de Estructuras Organizativas le entregaste un escrito, o algo similar?

JC: No, es que él pregunta, pregunta y te sube puntos o te baja. Te puede preguntar, o puede no preguntarte.

Entrevistadora: ¿Y para poder contestar, llevas algo sobre lo que indagaste?

JC: Sí, llevo apunte en la libreta.

Entrevistadora: El martes 23 y miércoles 24 no tenemos nada. El jueves 25 de agosto: “Estructura Organizativa: me dejó investigar el proceso administrativo; pero lo hice en la biblioteca, ya que se ve que es exigente y quise referencias, autores, etcétera”.

Entrevistadora: Explicame más, sobre cuáles fueron las razones de tener las fuentes y los autores...

JC: Pues para dar una idea de que sí investigué. Digo, “no, pues investigué este libro”, y ya doy lo que investigué.

Entrevistadora: Se lo mencionas al profesor en clase...

JC: Sí.

Entrevistadora: ¿Es común esto en las participaciones de tus compañeros?

JC: No.

[...]

Entrevistadora: ¿Y el profesor pide que tu menciones la fuente?

JC: No. Muchas veces nada más te pide el conocimiento, no te pregunta quién lo dijo. Y si no le gusta al maestro, pues no. Es que por ejemplo, [el libro] de Reyes Ponce—se me hace que se llama así—, no le gusta ese autor.



Entrevistadora: ¿Se los ha hecho explícito, que no le gusta?

JC: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tú usas este libro?

JC: Pues no.

Entrevistadora: Pero, ¿has revisado el libro de este autor?, o...

JC: Eh, no. Es que lo que pasa, es que en el semestre anterior se dividió el grupo, y el sobrino o nieto de Reyes Ponce les dio clase a ellos, a la otra mitad del grupo. Y les dio todo lo que su pariente puso. Y dijo el profe que no, que quemáramos esos libros. Si no le gusta, pues, ¿para qué?

Entrevistadora: Bien. Y, ¿qué dirías tú que es lo que el profesor considera especialmente para valorar una aportación de ustedes? ¿Qué interviene ahí?

JC: Pues la fuentes que él da. Él da uno que se llama Benjamín Franklin, y nada más quiere que saquemos información de ahí. Pero uno viene aquí a la biblioteca y no hay ejemplares. Por eso, ya mejor nos lo dio en digital.

Internet pierde sentido como espacio amplio de información y desde luego de producción. Lejos de pensar en esta tecnología como medio provocador para expansión de conocimientos, y de generación de nuevas ideas para el enriquecimiento del aprendizaje formal, se le considera adverso a la formación profesional en la medida en que no sea capaz de responder a requerimientos preestablecidos, o bien no proporcione información sancionada como adecuada por los propios profesores.

Se tiene por tanto, que la superficialidad en la implementación escolar de internet, la tendencia a la combinación con la socialización, y las dudas sobre la confiabilidad, se relacionan con una indisposición a obtener fuera del aula conocimientos asociados a la formación profesional. Esto a su vez constituye una manifestación de obediencia hacia los profesores y dependencia de los contenidos que éstos proveen. Un posicionamiento que asume como válidos los mecanismos de una enseñanza tradicionalista basada en la memorización, el direccionismo y el enfoque en los resultados más que en los procesos.

## 7. Discusión de resultados

### *Internet y las redes sociales*

La relación de los jóvenes con internet se da fundamentalmente en torno a la socialización. Así también lo reportan Ortiz (2007) y Winocour (2006), quienes además señalan que aun cuando los jóvenes manifiestan un amplio uso y preferencia por la interacción en plataformas de redes sociales, la participación en éstas se produjo en gran parte como presión de amigos y no como gusto personal. Estos resultados se confirman en el presente trabajo, y además se obtiene que tal presión surgió en la educación secundaria, dentro del círculo de amistades que comúnmente también eran compañeros de clase.

De internet nada parece más importante para los jóvenes que participaron en el estudio que estar en contacto con sus amigos y compañeros, que bien puede referir a relaciones establecidas muchos años antes de ser universitarios. Las redes sociales que se construyen eminentemente a través de Facebook, aunque en menor medida, representan la posibilidad de contactar familiares distantes; los profesores están prácticamente ausentes. Esto constituye cierta contradicción con resultados obtenidos en estudios previos, como los de Sandoval, Pereira y Mota (2007), Constantino y Álvarez (2010), Yurén, Santa María y Lugo (2010), Mota (2010), en los que se detecta poca comunicación tanto entre compañeros, como entre éstos y profesores.

Evidentemente, tales investigaciones se enmarcan en la etapa del desarrollo de internet identificada como Web1.0. La investigación que aquí se presenta confirma la gran importancia que han tenido aplicaciones de redes sociales en la penetración de internet entre las poblaciones juveniles. Se tiene también que los participantes en esta investigación se muestran poco atraídos por la información disponible en páginas web; y si es el caso, ésta se orienta nuevamente hacia los espacios sociales. Está ligada a frases célebres, poemas, grupos musicales de moda, test rápidos sobre personalidad, por ejemplo. Así, las redes sociales se convierten en un motivo importante para informarse e indagar, aunque sea a saltos y superficialmente, pues su sentido y funcionalidad están marcados por la experiencia dinámica de la interacción. Se tiene una clara correspondencia con la valoración de Marí (2006), quien señala a la socialización como una necesidad profundamente sentida entre los jóvenes.

Los estudiantes disocian a los profesores de aplicaciones como Facebook, lo que manifiesta la brecha generacional señalada por Piscitelli (2008). No contemplan hacerlos parte de las redes que conforman y tampoco esperan ser integrados por ellos. Dada la idea o la situación de sumarlos, no saben qué esperar o como habrá de procederse; se sienten incómodos y desorientados sobre qué corresponde y qué no corresponde hacer.

### *Internet como fuente de información*

Como lo encontraron Reyes, Reyes y Murrieta (2010), en su estudio tipo encuesta, más que en las tareas y lo escolar, internet participa como medio de socialización y también como fuente de información de entretenimiento. En la investigación que aquí ocupa, como se ha expuesto, se confirma el amplio papel de ésta tecnología en la socialización, además se pudo identificar que la información noticiosa es considerada por los estudiantes como relevante, pero en lo práctico su acceso se puede entender como parte de un ánimo por entretenerse; además, representa el acceso a temas comunes entre jóvenes, que sirve también para la socialización online y offline.

A través del análisis de trayectorias de realización, se observa poca atención a la información noticiosa, que comúnmente corresponde a espectáculos y de interés general. Se trata de un acceso un tanto fortuito y errático principalmente a portales populares. Son “lecturas” limitadas, que no buscan la contextualización ni la profundización. Lo que coincide con investigaciones de corte cuantitativo (por ejemplo González y Santana, 2008; Hughes, 2005; Jones, Johnson, Millermaier y Seoane, 2009; Lim, 2009; Mota, 2010; Pablos, Blanco y Albarrán, 2004, Salako y Tiamiyu, 2007; Selwyn, 2008).

Respecto a la elaboración de las tareas escolares, internet interviene fundamentalmente en la indagación de conceptos o temas específicos; lo que ha sido señalado en investigaciones educativas aplicadas en el ámbito de la Educación Superior (CEUPROMED-CIAM, 2006; Mota, 2010). Fuera de este tipo, la mediación es prácticamente como vía de distribución de materiales de los profesores a los estudiantes, también como repositorio de trabajos presentados que se suman a los contenidos a ser evaluados en exámenes escritos.

Los libros son asumidos como los medios idóneos para la realización de las tareas; aunque en las prácticas estudiantiles resulta mucho más frecuente la implementación de internet para obtener información. Se encuentra además que la recurrencia directa a libros es sustituida por fotocopias que el mismo profesor facilita, o bien algún compañero. Es común que la indagación en internet o bien los libros impresos se presente innecesaria para los

estudiantes, al ser las notas de clase una base destacada de la información a la que acceden como parte de su formación profesional. Arenas, Rodríguez y Gómez (2004), Yurén, Santamaría y Lugo (2010) y (Mota, 2010) refieren que los estudiantes universitarios tienen una preferencia por los libros y las notas de clase por encima de internet; sin embargo, al ser investigaciones tipo encuesta no identifican si tal preferencia es más bien una representación simbólica de estos materiales que no se verifica en la práctica. En relación a esto, las mismas autoras señalan que los universitarios difícilmente acuden a la biblioteca, en especial por los problemas de tiempo e incomodidad que esto representa.

Tal inconveniente para el acceso a libros motiva una amplia utilización de internet, medio del que se dispone desde la comodidad del hogar y se está en contacto de manera rutinaria para la socialización, como uso prevalente. Como señalan las investigaciones de Arenas, Rodríguez y Gómez (2004), Yurén, Santamaría y Lugo (2010) y Mota (2010) y como en la presente investigación se identifica, la apreciación de internet por los estudiantes como de gran importancia se debe por tanto a sus ventajas prácticas, especialmente de tiempo, pero no a una estimación sobresaliente como fuente de información académica.

Estos resultados encontrados en la presente investigación, asimismo permiten entender de mejor manera los obtenidos en estudios cuantitativos, en los que las respuestas proveídas en los cuestionarios aplicados indican una valoración ampliamente positiva de esta tecnología en relación a la formación profesional y los estudios universitarios (CEUPROMED-CIAM, 2006; Mota, 2010; Pérez, Tinajero y Bonilla, 2007). Parece ser que la oportunidad de proveer explicaciones que se brindó en este trabajo orienta en un sentido menos entusiasta y complejo en la valoración de internet y se presenta una mayor congruencia con el estudio de López (2010), donde se aplicó la técnica de focus group. Esta autora refiere a valoraciones que van desde “fundamentales” hasta “secundarias”.

Pahor (2008), en su estudio de la cultura de los adolescentes ya señalaba, como lo hace este trabajo, que los estudiantes ven en internet importantes desventajas como estudiantes, en especial presentan dudas sobre la calidad de la información. Los participantes en el presente estudio utilizan ampliamente páginas como Wikipedia, Rincondelvago y Monografías, dado que éstas aparecen entre los primeros resultados generados por los motores de búsqueda y resultan suficientes para satisfacer la necesidad escolar que se les presenta. No obstante, sitios como los mencionados son desacreditados, se consideran parte de actuaciones descuidadas y por lo tanto no adecuadas para ellos como estudiantes universitarios. Fuera de las interacciones en plataformas de redes sociales –que además

responde a redes sociales offline— y, más específicamente en torno a la formación profesional, la Red representa un espacio distante al deseo de la producción, y la riqueza resulta un inconveniente. Para ellos participantes no es positivo que “cualquiera pueda publicar” y que aparezcan numerosas opciones de información para realizar las tareas escolares, porque muchas veces terminan desorientados y abrumados. Esta valoración se muestra como parte explicativa de la problemática detectada por Yurén, Santamaría y Lugo (2010, p. 6), respecto a que “no hay apropiación de internet por la mayoría de los estudiantes universitarios”.

La mediación de internet en las tareas puede representar para los participantes una especie de trampa en la que se ven envueltos. La disponibilidad y familiaridad que representa, la comodidad de la navegación, la rapidez de localización y la automaticidad del traslado de la información, tienen como contraparte la tentación continua de distraerse, en especial con las redes sociales. Así, toma demasiado tiempo terminar una tarea, incluso puede ser que se deje ésta de lado. Los problemas de tiempo son expresados directamente por los participantes, lo que indica que hay una conciencia de la propia actuación; además se muestra un sentimiento de incomodidad ante esto, cuestiones que Ortiz (2007) y Pahor (2008) identificaron en sus respectivos estudios: según las consideraciones de los estudiantes, internet es en realidad tanto un facilitador como un entorpecedor de las tareas.

Arenas, Rodríguez y Gómez (2004) han señalado ya una dependencia de los estudiantes universitarios respecto a las exposiciones de los docentes en clase. Esto se relaciona entonces con lo poco atrayente de internet para indagar con suficiencia —y quizá algo más— los temas contemplados en las tareas escolares. Desde la comprensión teórica de éste estudio se tiene en ello una actuación plena de sentido, ante la prevalencia de actividades tradicionalistas y una relación con internet que se ha construido entre pares, dentro de la escuela, pero al margen de lo académico.

El contenido de los cursos está predeterminado, se predefinen los temas por tratar, los materiales y las fuentes de consulta; además, la evaluación se centra en los exámenes escritos. Esto reafirma la persistencia de una educación tradicionalista basada en el modelo de la transmisión de saberes y el trabajo memorístico (ANUIES, 2001; Crovi, 2003; Crovi, 2008; Chávez, Díaz-Barriga, 2008; Pérez y Navales, 2007; Echeverría, 2008; Mc-Anally, Salas, Navarro y Rodríguez, 2006; Montes y Ochoa, 2006; Ramírez, 2006). Los estudiantes tienden a generar expectativas respecto a las tareas dentro éstas condiciones específicas.

Por tanto, explicación ofrecida por Urresti (2008) en su estudio sobre culturas adolescentes resulta inadecuada para este estudio y la perspectiva teórica asumida. El autor señala que, El sistema de información abierta que es Internet, se [maneja] con una economía comunicativa asentada en el imperativo del placer, un placer que pasa ciertamente por la maximización del efecto de entretenimiento en detrimento de las exigencias (Urresti, 2008b, p. 53).

Lo que el autor sugiere es que internet por sí mismo lleva a los usuarios a una relación de placer que los desvincula al mismo tiempo de sus responsabilidades. Propone una fuerza inevitable de la propia tecnología sin otorgar la suficiente importancia al usuario como agente en un sistema de relaciones objetivas. Cuando se analiza la manera de realizar las tareas con o en internet por los estudiantes universitarios, no es posible pensarlos atópicamente. Si el imperativo del entretenimiento sobre la obligación explicase las maneras del hacer escolar, se tendría que asumir que el sujeto deja de lado su posición de estudiante, el hacer escolar sería manifestación de desinterés, indiferencia y hasta una locura.

Internet es un medio que suele resolver con rapidez los trabajos escolares; y participar en las aplicaciones de redes sociales se ha convertido en una actividad diaria que comienza a ser constante con la telefonía móvil “inteligente”. Sin embargo, se reitera lo que señala Ortiz, 2007, p. 9), los participantes en el estudio “no están perdidos en el ciberespacio”. Hacer la tarea se aparta de lo entretenido o lo interesante; no llega a “traumar” como una serie animada o estar en Facebook. Pero evitar el “vicio” de las redes sociales o la distracción online no significaría más tiempo para elaborar la tarea; idealmente debería permitir la convivencia con los amigos y la familia.

## Conclusiones

Los participantes en el estudio integran la generación muchas veces referida como “Nativos digitales” o “Milenios”; sin embargo, presentan contrariedades importantes a características adjudicadas. Como estudiantes universitarios se preocupan por atender las lógicas de enseñanza y aprendizaje aun cuando éstas se asocien a modelos memorísticos y direccionales. De este modo, lo que se encontró en el presente estudio no constituye un respaldo a la consideración que hace Piscitelli (2008, p. 8), respecto a que los nativos digitales no se interesen por el entorno de la escuela. Tampoco se verifica un desarrollo de habilidades de navegación desde una edad temprana o la indisposición a los medios tradicionales que señala Martínez (2009, p. 69); al desarrollar un vínculo principalmente con internet a partir de la Web2.0 los participantes en el estudio manifiestan también una indisposición hacia la navegación abierta y la exploración de contenidos. Además, si bien se encuentra que son proclives a recurrir a las fuentes de información digitales con priorización de imágenes y música por encima de texto, no se tiene en esto un posicionamiento adverso a las fuentes tradicionales como los libros impresos. Ferreiro (2006, p. 77-79) señala que los jóvenes como milenios tienden al procesamiento de la información discontinua, y a la realización de tareas múltiples de manera simultánea; esto se confirma en lo encontrado respecto a la realización de las tareas escolares, aunque no como diversidad de acciones ni de recursos o fuentes. Los participantes como estudiantes no pueden asumirse como independientes o buscadores activos de información en internet, como lo señala Carlson (octubre 07, 2005) en un sentido general.

Se trata más de bien de una generación intersticial que aun cuando presenta una estrecha vinculación con internet y otras nuevas tecnologías, también ha convivido con tecnologías tradicionales; que aun cuando ha hecho de la socialización en los espacios virtuales una actividad distintiva como miembro de determinados grupos, también ha experimentado por largo tiempo el direccionismo y las labores predeterminadas en la educación formal en la que internet es un instrumento marginal de formación. Así los participantes no han tenido las condiciones objetivas suficientes para asumirse decididamente como protagonistas de un cambio en los modos de conocer y aprender, como tampoco para construir un referente que les permita asumir una postura crítica hacia la experiencia de la escuela, como producto de expectativas de cuestionamiento, la apertura, colaboración y creatividad que puedan esperarse de la relación con internet.

Los participantes no solamente se muestran interesados por obtener los beneficios de un conocimiento institucionalizado, sino que su actuación con internet como estudiantes se orienta por una creencia en los modos en que la escuela determina. Asumiendo así en gran parte, como válida la equiparación de la memorización y la predeterminación de los contenidos con la construcción de conocimientos y el logro de aprendizajes.

La educación como campo, como un juego del que participan los agentes y en el que despliegan sus estrategias para obtener las ganancias asequibles y satisfacer los intereses que representa, se sostiene en el mantenimiento de la correspondencia entre las expectativas subjetivas de los que en él participan y las condiciones concretas que se les brindan. Internet, y muy probablemente cualquier otra tecnología, con las posibilidades que haga efectivas para los participantes, no representa ninguna amenaza seria al juego mismo de la educación. La relación con internet forjadora de un habitus de socialización con los pares, resulta insuficiente para la generación de expectativas subjetivas disociadas de las condiciones concretas que presenta la escuela, a través de una enseñanza-aprendizaje apegada a esquemas tradicionalistas. La creencia en el juego que se define en el ámbito escolar se mantiene ante disposiciones internéticas que se generaron en un habitus primario, carente de los agentes sociales que marcaran una asociación de la educación formal con apertura en la construcción de aprendizajes, con la satisfacción de los intereses personales, o con la generación de procesos guiados por la imaginación, la curiosidad o la convivencia social.

Para Castells (1996/2004), las tecnologías como internet constituyen una base de transformación en la medida en que representen nuevas formas organizativas, más abiertas, flexibles, horizontales y socializantes. En el mismo sentido, organismos como la UNESCO (1998, 2003, 2005), la OIE-CEPAL (2009, 2010), o la ANUIES (2001) han destacado la importancia de internet como oportunidad de cambio especialmente en la educación superior. La propia institución educativa donde se aplicó el estudio estipula desde hace varios años un reconocimiento de esto en su Modelo Educativo. Sin embargo, el estudio de las prácticas de realización de las tareas escolares con mediación de internet que se llevó a cabo, deja ver una persistencia de mecanismos tradicionalistas y una indecisión ante la integración de internet. En ello se manifiesta un habitus institucional que no puede transformarse sólo a partir del discurso oficial o de la infraestructura tecnológica.

Por lo tanto, la solución del problema que se presenta, relativo a una indisposición en los participantes a generar conocimientos formales a partir de internet, y como productores y



protagonistas a participar en el espacio que esta tecnología representa, se disocia de la generación de cambios en las actitudes y los haceres en o con internet desde los estudiantes mismos. Lo central resulta ser la lógica que se aprende y reafirma en la escuela; las instituciones educativas deben ser capaces de formar estudiantes con posicionamientos hacia el aprendizaje acordes con la búsqueda constante, la exploración, el descubrimiento y la interacción con los otros. Sólo como agentes creadores y creativos se puede verdaderamente aprovechar internet y las TIC en general.

Pensar en la posibilidad de que a partir de una amplia relación con tecnologías como internet, los estudiantes universitarios puedan estar cada vez menos dispuestos a participar en las experiencias que brinda la escuela, constituye una preocupación mal fundamentada. En lo encontrado, internet no ha afectado las expectativas sobre la experiencia educativa. Pero también, en un sentido inverso, se encuentra que la escuela no ha podido, quizá incluso ha impedido, construir expectativas sobre internet como medio trascendente para el aprendizaje formal.

## Anexos

## A.1 Programa del curso para primera fase de trabajo de campo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN INTEGRAL

### INTERNET COMO EXPERIENCIA Y ESPACIO DE POSIBILIDADES

**Semestre:** enero-julio de 2011

**Periodo:** Extensivo

**Programa:** Formación Integral

**Subprograma:** Formación humanista

**Créditos:** 3

**Duración de sesiones colectivas:** 2 horas

**Horario:** sábados de 11:00hrs a 13:00hr

**Descripción de la materia:** El curso de *Internet como experiencia y espacio de posibilidades* está dirigido a alumnos de pregrado de la UAA interesados en satisfacer la acreditación de formación humanista y que, ante todo, buscan su desarrollo como estudiantes y sujetos sociales a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, enfocándose a la tecnología internet. Se basa en la reflexión personal y el compartir experiencias en torno a internet y su incidencia en las actividades cotidianas de los participantes, centrándose en las prácticas educativas.

**Objetivo general:** El alumno desarrollará una actitud reflexiva y crítica hacia internet y otras tecnologías de la información como elementos de la actividad como estudiante y sujeto social, que habrá de reflejarse positivamente en su formación profesional y desarrollo personal.

## UNIDAD 1

### APROPIACIÓN PERSONAL DE INTERNET: RASGOS GENERALES

**Objetivo particular:** el alumno identificará y compartirá los rasgos generales del proceso personal de apropiación de internet como estudiante universitario y sujeto social.

**Temas:**

- La construcción de internet: referentes
- El lugar de internet en el uso diario
- Imbricación de internet en las actividades cotidianas
- Las influencias en torno al “uso” de internet

## UNIDAD 2

### APROPIACIÓN PERSONAL DE INTERNET COMO ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

**Objetivo particular:** el alumno profundizará en la apropiación personal de internet como estudiante universitario.

**Temas:**

- Internet como fuente de información
- Internet como medio de comunicación
- Internet como medio de colaboración
- Internet como medio de participación

## UNIDAD 3

### EL “USO” DE INTERNET COMO PROCESO DE NEGOCIACIÓN

**Objetivo particular:** el alumno reconocerá desde lo personal las proclividades, conflictos, beneficios y desventajas derivados del uso de internet, y las implicaciones de esto.

**Temas:**

- Desde lo personal
- Desde el contexto social
- Desde el contexto educativo

UNIDAD 4

LAS EXPERIENCIAS DE INTERNET EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EXTRA-  
EDUCATIVO

**Objetivo particular:** el alumno valorará desde su propio contexto y visión personal la incidencia de internet en su vida diaria, contrastando los ámbitos educativo y extra-educativo.

**Temas:**

- Los modos de participación de internet en la vida diaria: diferencias y convergencias.
- Las experiencias de las actividades con y en internet como estudiantes y su contrastación con las respectivas a otros ámbitos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- ✓ Ejercicios práctico-reflexivos a manera de tareas en casa: 50%
- ✓ Participación activa en sesiones grupales: 50%

## A.2 Mensaje para elaboración de diario (primera fase)

Mensaje enviado por correo electrónico a todos los participantes el 05 de febrero de 2011

Hola a todos!!

No hay ninguna otra tarea, sólo el enfocarnos a la realización del diario. Para homologar, les envío la descripción de lo esperado para el diario:

**Describe el uso que das a internet para a tus estudios universitarios. Anota para cada día al menos lo siguiente:**

- **Descripción de la actividad o actividades:** de qué se trató la tarea, para qué materia.  
**Cómo la(s) realizaste:** ¿qué recursos de internet utilizaste?...páginas web, biblioteca virtual, correo, etcétera; ¿cómo lo hiciste?...qué procedimientos seguiste, cuánto tiempo te tomó, qué otras actividades simultáneas realizaste, etcétera.
- **Condiciones:** con qué equipo, en qué lugar, de qué hora a qué hora).

*Nota: este diario lo puedes llevar electrónicamente o bien en una libreta especial. Si lo realizas electrónicamente, puedes enviar los reportes cada semana; si lo realizas en una libreta, lleva ésta en las fechas de reunión.*

Los invito a realizar los relatos lo más exhaustivo y detallado que les sea posible, y si desean considerar o expresar más cosas que las puntualizadas, sería esto más que bienvenido.

Reciban un gran abrazo y que sea una excelente semana para todos.

### *A.3 Mensaje para elaboración de relato de las tecnologías presentes en la actividad diaria (primera fase)*

Mensaje enviado por correo electrónico a todos los participantes el 12 de febrero de 2011

¡Hola jóvenes!

Para realizar la actividad acordada correspondiente al relato “**Las tecnologías presentes en mi vida diaria**”, se pide lo siguiente:

**Describe las tecnologías de la información y la comunicación que sueles utilizar en un día común:** ¿Cuáles son? ¿En qué momento están presentes? ¿Qué actividades realizas con ellas o que actividades acompañan? ¿Qué valor e importancia tienen para ti?....

Toma en cuenta tanto las “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación (internet, pc, laptop, celular, consolas de juego, etc.) como tradicionales (televisión o radio, video-reproductores, etc.); incluso es posible que estén presentes en tu uso diario medios de comunicación como los periódicos y las revistas.

Nota: *Me pueden enviar este reporte en cuanto lo tengan listo, la fecha límite es el viernes 25 de febrero.*

#### *A.4 Mensaje para elaboración de presentación sobre la trayectoria de disposición de internet y otras tecnologías (primera fase)*

Mensaje enviado el 16 de abril de 2011

***¡Hola a todos!***

*Para puntualizar sobre las actividades a entregar y presentar ya regresando de vacaciones, el sábado 14 de mayo. Son 2 actividades:*

***Actividad 1: PRESENTACIÓN POWER POINT*** sobre tu experiencia con las tecnologías de la información y la comunicación:

***a) Disponibilidad:*** *¿Qué tecnologías has adquirido y en qué etapas de tu vida?*

***b) Lugares.*** *Los lugares en los que los han utilizado. ¿Dónde han acostumbrado utilizar los equipos que has adquirido en diferentes etapas de la vida?*

***d) Actividades.*** *En qué momentos de la rutina diaria han estado presentes los equipos que has ido adquiriendo. De qué manera van cambiando los momentos en que utilizas las TIC.*

***e) Finalidades.*** *Para qué has utilizado los equipos que has ido adquiriendo. ¿Para qué te han ido sirviendo?*

*Nota: puedes hacer una especie de línea de vida. Puedes agregar imágenes... lo dejo a tu creatividad y disposición*



## *A.5 Mensaje para grabación de pantalla (primera fase)*

Enviado el 16 de abril de 2011

¡Hola a todos!

Para recordarles que está quedando pendiente la actividad de grabación con software. Se las describo:

### **Actividad: GRABACIÓN CON CAMTASIA**

**Realizar una grabación** de cuando utilizas internet en un trabajo escolar. **Dejar grabando** por lo menos media hora. No tienes que hacer nada en especial, sólo déjalo grabando y haz tus actividades como una ocasión cualquiera.

**b)** De preferencia deja pasar un par de días y abre el archivo de la grabación. **Obsérvate y realiza un escrito** de por lo menos media página donde reflexiones sobre ti mismo como usuario de internet.

**Trae tu escrito y el archivo** a la reunión del 21 de mayo.

Nota: para entregar tu archivo de grabación puedes utilizar un CD o bien en USB. Les vuelvo a anotar el link de donde pueden bajar el software para grabar (Camtasia): <http://www.techsmith.com/camtasia/?gclid=CPve1eiHoqgCFRs5gwodlmeKI>  
A

Les agradezco a quienes nos compartieron sus experiencias con la tecnología este sábado 16 de abril.

A.7 Ilustración de uso agenda de tareas

The image shows a task agenda for August and September. The dates and their corresponding tasks are as follows:

- 19 Lunes (Monday):** San Jenaro 262/103. No task noted.
- 20 Martes (Tuesday):** San Eustaquio 263/102. Task: "El maestro de Estructuras nos dejó para el prox lunes entregar las distintas tipos de representacion grafica, pero en casa".
- 21 Miércoles (Wednesday):** San Filiberto 224/131. No task noted.
- 22 Jueves (Thursday):** San Mauricio 265/100. Task: "En Tercera de Placencia la maestra nos dejó de tarea unos diagramas de flujo. El resto de tarea nos dejó en la noche son los dibujos".
- 23 Martes (Tuesday):** San Claudio 235/130. Task: "Organización de capital humano. - Log. la empresa semanal (hacer lista) en reunión de PASE para el día miércoles".
- 24 Miércoles (Wednesday):** San Bartolomé 228/129. Task: "Mate. • Calcular como resolver ecuaciones lineales. • Cuadraticas algebraicas (funciones)".
- 25 Jueves (Thursday):** San Luis Rey 237/128. Task: "log. trabajo. • Investición significada de capital humano para el prox lunes".
- 26 Viernes (Friday):** San Celerino 238/127. No task noted.
- 27 Sábado (Saturday):** Sta. Mónica 239/126. No task noted.
- 28 Domingo (Sunday):** San Agustín 240/125. Task: "Hacer carta de Fb para reclutamiento de personal Casaca hotel".

Small calendar grids are included for August and September 2011.

## Referencias

- Aceves, N. (2007). Cursos en línea a nivel universitario: experiencia de los profesores. *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.
- Adler, P. y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). USA: Sage.
- Alayan, S., & Yair, G. (2010). The cultural inertia of the habitus: gendered narrations of agency amongst educated female Palestinians in Israel. *British Educational Research Journal*, 36(5)
- AMIPCI (2009). *Estudio de hábitos de usuarios del internet*. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de <http://www.amipci.org.mx/estudios.php>.
- AMIPCI (2011). *Estudio de hábitos de usuarios del internet*. Recuperado el 19 de julio de 2012, de <http://www.amipci.org.mx/estudios.php>.
- Andrade, A. (1999). La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. *Sociología*, 14 (40), 125-149.
- ANUIES (2001). *La educación superior en el siglo XXI*. México: Autor. Disponible en [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/)
- \_\_\_\_ - UPN (2004). Documento estratégico para la innovación en la educación superior. México: Autor.
- Arbesú, M. I., Canales, A., Crispín, M. L., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamiento y perspectivas. En, M. Rueda y F. Díaz (Coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (p.p. 203-253). México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology. A critical review. *Annual Review of Sociology*, 14, 441-465.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3a ed.). London-New York: Routledge.
- Baker, S. y Brown, B. J. (2008). Habitus and homeland: Educational aspirations, family life and culture in autobiographical narratives of educational experience in rural Wales. *Sociología Ruralis*, 48(1), 57-72.
- Ballesteros, F. (2002). La brecha digital. El riesgo de exclusión en la sociedad de la información. Madrid, España: Fundación Retevisión.
- Barners, R. (Producción), Kropf Jeremy y Sayed, Noha (Equipo de producción), Krotosky, Alex (Presentadora) (2005). *The virtual revolution* (Serie de 4 capítulos de 1 hr), UK: Open University-BBCTwo-Tv.
- Bauder, H. (2005). Habitus, rules of the labour market and employment strategies of immigrants in Vancouver, Canada. *Social & Cultural Geography*, 6(1), 81-97.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2ª. ed.). México: Tusquets.
- Bayat, A. (2007). Radical religion and the habitus of the dispossessed: does Islamic militancy have an urban ecology? *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(3), 579-590.
- Bell, D. (1973/1994). *El advenimiento de la sociedad* [publicación original, 1973]. España: Alianza Universidad.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1966). *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. USA: Anchor Books.
- Bergman, M. (2000). *The Deep Web: Surfacing Hidden Value (White paper)*. Bright planet.com. Recuperado el 4 de octubre de 2010, de [http://www.mpi-inf.mpg.de/departments/d5/teaching/ws01\\_02/proseminarliteratur/deepwebwhitepaper.pdf](http://www.mpi-inf.mpg.de/departments/d5/teaching/ws01_02/proseminarliteratur/deepwebwhitepaper.pdf)

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139–156.
- Bourdieu, P. (1958). *Sociologie de l'Algérie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1962). Célibat et condition paysanne. *Études rurales*, 5-6, 32-136.
- Bourdieu, P. (1964/1979). *The inheritors. French students and their relation to culture*. USA : The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1972/2000). Esbozo de una teoría de la práctica precedido de tres estudios de etnología kabilida. Recuperado el 01 de marzo de 2012, de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=bourdieu%20esbozo%20de%20una%20teor%C3%ADa%20de%20la%20pr%C3%A1ctica&source=web&cd=2&ved=0CFMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.humanas.unal.edu.co%2Fcolantropos%2Fdocumentos%2FBourdieuLacasa2.pdf&ei=VOVHT-r4JcK82wW8hpjKDQ&usg=AFQjCNG14kg3rc1oBVHCfrS6bwA0xqaRKQ&cad=rja>
- Bourdieu, P. (1980/1990). *The logic of practice*. USA: Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1980/2008). *El sentido práctico*. Argentina-España: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1984/1990). *Sociología y cultura* [Edición original en francés, 1984]. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1987/2000). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1994/1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1996/1997). *Sobre la televisión*. España: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1997/2000). *Pascalian Meditations*. USA: Standford University Press.
- \_\_\_\_ et al. (1993/1999). *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*. USA: Stanford University Press.
- \_\_\_\_ y Passeron, J. C. (1979/1988). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª. ed.). México: Fontamara.
- \_\_\_\_ y Sayad, A. (1964). *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Francia : Les Editions Minuit.
- \_\_\_\_. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Boussofara-Omar, N. (2006). Learning the linguistic habitus of a politician: A presidential authoritative voice in the making. *Journal of Language and Politics*, 5(3), 325–358.
- Brisaboa, N. R. y Fernández, C. (2004). Bibliotecas digitales y la sociedad de la información. En F. Alía (Coord.), *Del texto al hipertexto: bibliotecas universitarias ante el reto de la digitalización* (pp. 103-140).
- Burbules, N. y Callister, Th. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. México, Barcelona, Buenos Aires, Santiago, Montevideo: Francia.
- Caballero, J. J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 56, 91, 83, 114.
- Canales, A. (2010). Evaluación: elementos del debate internacional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 10-20.
- Carlson, S. (octubre 07, 2005). The Net Generation goes to college. *The Chronicle of Higher Education*, 52 (7), 7 pp.
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coords.) (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) – Santillana.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. I. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (3 Vols.), Vol. 1: La sociedad red, Vol. 2: El poder de la identidad, Vol. 3: Fin de Milenio [Publicación original en 1996]. México: Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_. y Tubella, I. (2008). *Prólogo*. En J. Duart, M. Gil, M., M. Pujol y J. Castaño, *La universidad en la sociedad red. Usos de internet en la educación superior* (pp. 13-18). Cataluña, España: Editorial UOC, Ariel, Generalitat de Catalunya.
- Castro, M. del C. (2011). Habitus lingüístico y derecho a la información en el campo médico. *Revista mexicana de sociología*, 2, 231–259.
- Cavanagh, A. (2007). *Sociology in the edge of internet*. USA: McGraw-Hill, Open University Press.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- CEPAL-UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU.
- CEUPROMED-CIAM. (2006). Diagnóstico en el uso de las TIC's de los estudiantes de primer ingreso a nivel superior en la Universidad de Colima. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de [http://ciam.ucol.mx/articulo\\_red.php](http://ciam.ucol.mx/articulo_red.php)
- Chávarro, L. A. (2008). *Tecnología, sociedad e información*. Colombia: Universidad del Valle.
- Chávez, J. P., Pérez, C. J. y Navales, M. A. (2007). Balance sobre el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Caso licenciatura en ciencias de la comunicación. *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.
- Cicourel, A. V. (1974). Police practices and official records (publicación original en 1968). En R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology. Selected readings* (pp. 85-95). UK: Penguin Education.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Tecnologías de la Comunicación y la Información en el Ámbito del Desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria del desarrollo*. Comisión de la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Recuperado el 15 de enero de 2008, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0770:FIN:ES:PDF>
- Connolly, P. (2006). The Masculine Habitus as "Distributed Cognition": A Case Study of 5-to 6-Year-Old Boys in an English Inner-City, Multi-Ethnic Primary School. *Children & society*, 20(2), 140–152.
- Constantino, G. D. y Álvarez, G. (2010). Conflictos virtuales, problemas reales. Caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(44), 65-84.
- Combleth, C. (2010). Institutional Habitus as the de facto Diversity Curriculum of Teacher Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 280–297.
- Crawford, S. (1983). The origin and development of a concept: The information society. *Bull Med Library*, 71(4), 380-385.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. USA, UK, India: Sage.
- Crossley, M. L. (2004). Making sense of "barebacking": Gay men's narratives, unsafe sex and the "resistance habitus." *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 225–244.
- Crossley, N. (2001). The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society*, 30(1), 81–120.
- Crovi, D. (2003). Educación vía red: el futuro que se avecina. *Boletín ALAIC, Comunicación para Latinoamérica*, 1(10). Recuperado el 09 de marzo de 2010, de <http://www.eca.usp.br/alaic/boletin10/deliaartigo.htm>
- Crovi, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Intertexto Digital. Revista de la Facultad de Comunicación, Universidad de Lima*, 5(6), 16 pp. Recuperado el 26 de marzo de 2010, de <http://www.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/v6/index.html>

- Cuevas, García y Cruz, (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el ITSON. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(39), 1085-1107.
- Darlington, Y. y Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice. Stories from the field*. Australia: Allen & Unwin.
- De Arenas, J. L. de, Rodríguez, J. V. y Gómez, J. A. (2004). Information literacy: implications for Mexican and Spanish university students. *Library Review*, 53(9), 451–460.
- De Garay, A. (2001). Los Actores Desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: ANUIES.
- \_\_\_\_\_. (2004). Integración de los jóvenes en el Sistema Universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. México: Pomares-UAM.
- \_\_\_\_\_. (2005). *En el camino de la universidad*. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura. México: UAM-Eón
- \_\_\_\_\_. (2006). Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios. México: Coordinación General de Universidades Tecnológicas-Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- \_\_\_\_\_. (2006b). Los jóvenes universitarios mexicanos y las nuevas tecnologías de comunicación. *Revista Material Didáctico Innovador*, 3 (1), pp. 7-11.
- \_\_\_\_\_. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. México: Ediciones EÓN-UAM Azcapotzalco
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- \_\_\_\_\_. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.). UK: Sage.
- Dettmer, J. (2010). Tecnologías de la información, la comunicación y la educación superior: el caso de México. En, J. Espinosa (Coord.), *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* (pp. 167-208). México: Juan Pablos Editor.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Sage.
- Díaz-Barriga, F. (2007). La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales. Ponencia presentada en la *XXII Semana Monográfica de Educación* (Fundación Santillana, Madrid, España). Disponible e <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica*, 30, disponible en <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinextica/Revista/fridadb>
- Didou, S. (2009). Educación superior, democratización política y cambio social en México. *Documentos DIE*, 58.
- Doucet, A. (2009). Gender Equality and Gender Differences: Parenting, Habitus, and Embodiment (The 2008 Porter Lecture). *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 46(2), 103–121.
- Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008;
- Downs, M. (Productor) (2009). *Inside the mind of Google*. USA: MSNBC Tv.
- Drucker, P. F. (1969), en *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*.
- Duart, J., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos de internet en la educación superior*. Cataluña, España: Editorial UOC, Ariel, Generalitat de Catalunya.
- Dukuen, J. (2010). Entre Bourdieu y Schutz. Encuentros y desencuentros en fenomenología social. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(3), 39–50.

- Echeverría, J. (2008). Apropriación social de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista CTS*, 10 (4), 171-182. Recuperado el 09 de marzo de 2010 de [www.revistacts.net/4/10/011/file](http://www.revistacts.net/4/10/011/file)
- Engels, F. y Marx, C. (1888/2006). *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana y otros escritos sobre Feuerbach*. España: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- Escudero, O. (2009). Desafíos del profesor universitario. Foro Educativo. UNAM: Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (diciembre 3). Recuperado el 20 de abril de 2010, de [http://www.distancia.unam.mx/contenido/pdf/o\\_%20escudero\\_foro.pdf](http://www.distancia.unam.mx/contenido/pdf/o_%20escudero_foro.pdf)
- Farías, I. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de habitus. *Convergencia*, 54, 11-34.
- Fer, Y. (2010). The Holy Spirit and the Pentecostal habitus: Elements for a sociology of institution in classical pentecotalism. *Nordic Journal of Religion and Society*, 23(2), 157–176.
- Ferreiro, Ramón, (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85.
- Fernández J. M. y Ferreras, A. P. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127(1), 33–53.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. España: Ediciones Morata.
- Funnell, R. (2008). Tracing variations within “rural habitus”: an explanation of why young men stay or leave isolated rural towns in southwest Queensland. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 15–24.
- Gairín, J. y Darder, P. (Dir.) (2002). *Prólogo*. En, Autores (Dir.), *Grandes temas. Compromiso con la educación: Vol. 1: J. Majó y P. Marqués, La revolución educativa en la era internet* (pp. 7-12). España: CISSPRAXIS.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. España: Síntesis.
- García, F. J. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (68), 41–83.
- García, B. y Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(44), 85-111.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- \_\_\_\_\_. (1974). The origins of the term ‘Ethnomethodology’ (publicación original en 1968). En R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology. Selected readings*. UK: Penguin Education.
- Gil, E. U. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Revista de Psicología Liberabit*, 13, 89-91.
- Glastra, F. y Vedder, P. (2010). Learning strategies of highly educated refugees in the Netherlands: habitus or calculation? *International Migration*, 48(1), 80–105.
- Gómez, C. (2006). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación Fundamentos Teóricos. *Versión 12*, 287-305.
- González, M. C. y Santana, S. (2008). Comportamiento de los estudiantes de medicina en la búsqueda de información en internet. *ACIMED*, 17(4). Recuperado de la base de datos de ProQuest, agosto 20 de 2009.
- Grenfell, M. (Ed.) (2010). Pierre Bourdieu : Key concepts. UK: Acumen.
- Guevara, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Apertura*, 10, 64–79.
- Gutiérrez, A. (2002). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. España: Ediciones de la Torre.
- Guzmán, C. (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

- \_\_\_\_ y Saucedo, C. (Coords.) (2007). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México: UNAM-Ediciones Pomares.
- Harker, R. y May, S. (1993). Code and habitus comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 170–178.
- Haugen, H. (2007). Habitus, Practice and Agency of Young East Timorese Asylum Seekers in Australia. *The Asia Pacific Journal of Anthropology*, 8(3), 235–249.
- Hedges, M. R. (2011). Social structure and the importance of habitus in the tertiary education enrolment decision.pdf. *New Zealand Sociology*, 26(2), 10–35.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. UK-USA: Blackwell Publisher
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2005). Interpretative Practice and Social Action. En N. Denzin e Y. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.) (pp. 483-505). UK: Sage.
- Hughes, H. (2005). *Actions and reactions: Exploring international students' use of online information resources*. *AARL*, 36(4), 169-179. Recuperado el 20 de septiembre de 2009, de <http://eprints.qut.edu.au/3116/>
- IEA-Dirección General de Planeación y Evaluación (2006). *Estadísticas*. Recuperado el 20 de marzo de 2007, de [www.iea.gob.mx](http://www.iea.gob.mx)
- INEGI. (2009). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). Recuperado el 30 de febrero de 2011, en <http://www.inegi.org.mx/lib/buscador/busqueda.aspx>
- Internet World Stats (diciembre, 2011). <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Jawitz, J. (2009). Learning in the academic workplace: the harmonization of the collective and the individual habitus. *Studies in Higher Education*, 34(6), 601–614
- Jones, J. (Producción y Dirección) y Heilenmann, J. (Presentador) (2008). *Download: The true history of internet*. (Serie documental, 4 capítulos con duración de 1hr). USA: Oxford Scientific Films-Discovery Channel.
- Jones, S., Johnson, C., Millermaier, S., y Seoane, F. (2009). U.S. College Students' internet Use: Race, gender and digital divides. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14, 244–264
- Jorgensen, R. (2010). Young workers and their dispositions towards mathematics: tensions of a mathematical habitus in the retail industry. *Educational Studies in Mathematics*, 76(1), 87–100.
- Karakatsianis, I. (2010). A Clan-Based Society of South Greece and its Militarization After the Second World War: Some Characteristics of Violence and the Construction of Habitus in the South Peloponnese. *History and Anthropology*, 21(2), 121–138.
- Kolb, D. (2011). Many centers: suburban habitus. *City*, 15(2), 155–166.
- Lamarca, M. (2008). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 5 de octubre de 2009 de <http://www.hipertexto.info/>.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn't feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- Levis, D. (2009). La pantalla ubicua. Televisores, computadoras y otras pantallas. Argentina: La Crujía.
- Lim, S. (2009). Home, school, borrowed, public or mobile: variations in young Singaporeans' internet access and their applications. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1228-1256.
- López, R. (2010). Acceso, uso y apropiación de las tecnologías de las TIC en los estudiantes universitarios de la UNAM. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Lugo, E., Saenger, C., Yurén, T. y Santamaría, D. (2007). Las formas de apropiación de internet y la identidad profesional. El caso de una universidad pública mexicana (Fase exploratoria). *VIII Encuentro Internacional Virtual Educa, Brasil*. Recuperado el 02 de febrero de 2010, de <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/106-IAB.pdf>



- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. USA: Princeton University Press.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). La revolución educativa en la era internet. En, J. Dairín y P. Darder (Dir.), *Grandes temas. Compromiso con la educación: Vol. 1*. España: CISSPRAXIS.
- Makoe, M. Q. (2006). South African distance students' accounts of learning in socio-cultural context: a habitus analysis. *Race Ethnicity and Education*, 9(4), 361–380.
- Mandersonh, D., & Turner, S. (2006). Coffe House: Habitus and performance among law students. *Law & Social Inquiry*, 31(3), 649–676.
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (Col. Metas Educativas 2021) (pp. 7-10). España: OEI – Santillana.
- Marí, V. M. (2006). Jóvenes, tecnología y lenguaje de los vínculos. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 113-116.
- Marjoribanks, K. (2006). Adolescents' Cognitive Habitus, Learning Environments, Affective Outcomes of Schooling, and Young Adults' Educational Attainment. *Educational Psychology*, 26(2), 229–250. doi:10.1080/01443410500344233
- Markham, A. N. y Baym, N. K. (2009). *Internet inquiry: conversations about method*. London: Sage Publications, Inc.
- Marqués, I. (2006). Bourdieu o “el caballo de Troya” del estructuralismo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 115, 69-100.
- Marqués, I. (2008). Génesis de la teoría social de Bourdieu. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 135, 123-138.
- Martínez, M. (2002). La etnometodología y el Interaccionismo Simbólico: Sus aspectos metodológicos específicos. *Heterotopía: tejiendo el pensamiento desde otro lugar*, 8 (21), 9-21.
- Maton, K. (2010). Habitus. En M. Grenfell (Ed.). *Pierre Bourdieu key concepts* (pp. 49-66). UK: Acumen.
- Maynard, D. y Kardash, T. (2007). Ethnomethodology. En G. Ritzer, *Blackwell Encyclopedia of Sociology Online* (11 Vols.) (pp. 1883-1886). USA: Wiley-Blackwell. En, <http://www.sociologyencyclopedia.com>
- McAnally-Salas, L., Navarro, M. R. y Rodríguez, J. J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 11-30.
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as philosophy and method. *Remedial & Special Education* 16 (3), 159-165.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórica-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado el 03 de enero de 2012 de [http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo\\_cualitativo/invescualitativa\\_aristidesvara.pdf](http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf)
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Autor (Coord.), *Internet y competencias básicas*, pp. 5-26. España: Graó.
- Mennesson, C. (2012). Gender regimes and habitus: An avenue for analyzing gender building in sport contexts, 29, 4–21.
- Meo, A. I. (2010). Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149–171.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2005). *Phenomenology of perception*. UK, USA: Routledge
- Mills, C. (2008). Opportunity and resignation within marginalised students: towards a theorisation of the reproductive and transformative habitus. *Critical Studies in Education*, 49(2), 99–

- 111.Montes, J. A. y Ochoa S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología* 9(2), 87-100.
- Moore, R. (2010). Capital. En M. Grenfell (Ed.). *Pierre Bourdieu key concepts* (pp. 101-118). UK: Acumen.
- Morrison, A. (2009). Too comfortable? Young people, social capital development and the FHE institutional habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(3), 217–230.
- Mota, L. (2010). El uso de internet por los estudiantes universitarios. Un estudio descriptivo aplicado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis de Maestría, UAA, Aguascalientes, México.
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo*. España: Ediciones Mensajero.
- Negroponte, N. (1995). Being digital (ser digital). Argentina: Atlántida.
- North, J. B. (1970). The information conscious society: 23<sup>rd</sup> annual meeting. USA: The Society.
- OCDE-CERI. (2008). New Millenium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners. *International Conference "Learning in the 21<sup>st</sup> century: research, innovation and policy"*. Disponible en [www.oecd.org/edu/nml](http://www.oecd.org/edu/nml)
- Ochoa, J. M.; Vázquez, M. A. y Muñoz, A. R. (2007). Patrones de uso y actitudes de alumnos de posgrado hacia el uso de tecnologías de información. *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.
- OEI-CEPAL. (2009). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI.
- \_\_\_\_\_. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Madrid: Autor.
- Olliver, C. y Kettley, N. (2010). Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on students' applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 737–753.
- ONU-UIT (2005). *Compromiso de Túnez* [Documento elaborado a partir de la Cumbre Mundial Sobre la sociedad de la información]. Ginebra: Autor.
- Ortiz, G. (2007). Los jóvenes universitarios en la red internet: apropiación, usos y sentidos. *ULEP-ICC, Innovaciones tecnológicas, comunicación y cambio social, VI Congreso Internacional*, Ciudad de México (19 y 20 de noviembre), UAM-México, Recuperado el 14 de marzo de 2010, de <http://www.cua.uam.mx/dccd/cc/memorias/innova/GOH.pdf>
- Pablos, C. de; Blanco, F. J. y Albarrán, I. (2004). Los hábitos de internet en la educación universitaria. En C. de Pablos (Coord.), *Ilustraciones de la aplicación de las tecnologías de información en la empresa española* (pp. 279-304). España: ESIC.
- Pahor, M. (2008). Conectad@s. Cómo usan internet los jóvenes de clase alta de buenos aires. En M. Urresti, *Ciberculturas juveniles* (pp. 69-122). Argentina: La Crujía.
- Pedró, F. y OECD-CERI. (2006). Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza. Recuperado el 20 de julio de 2011 de, <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/nmlesp.pdf>
- Peñalosa, Landa y Castañeda, (2010). La pericia de los estudiantes como diferenciador del desempeño de un curso en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(45), 453-486.
- Pérez, C., Tinajero, G. y López, G. (2007). El aprendizaje en entornos virtuales. La voz de los estudiantes. *IX Congreso de Investigación Educativa*.
- Pérez, J. (2009). Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización. *Reencuentro*. Recuperado el 12 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004504>
- Pimlott-Wilson, H. (2011). The role of familial habitus in shaping children's views of their future employment. *Children's Geographies*, 9(1), 111–118.

- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Argentina: Santillana.
- Porat, M. U. y Rubin, M. R. (1977). *The information economy* (9 Vols.) USA: Office of Telecommunications Special Publication 77-12 (Department of Commerce, Washington D.C.).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9, No. 5: NCB University Press.
- Raedeke, A., Green, J. J., Hodge, S., y Valdivia, C. (2003). Farmers, the practice of framing and the future of agroforestry: An application of Bourdieu's concepts of field and habitus. *Rural Sociology*, 68(1), 64–86.
- Ramírez, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61-90.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus. Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 433–444.
- Reed, D. (2005). *Locating Bourdieu*. USA: Indiana University Press.
- Richter, M. M. (2008). Musical sexualisation and the gendered habitus in Yogyakarta. *Indonesia and the Malay World*, 36(104), 21–45.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw-Hill.
- RMIE (2006). Los jóvenes como estudiantes. *Autor*, 11 (29), 357-653.
- Reyes, E., Reyes, M. R. y Murrieta, G. (2010). Alfabetización tecnológica en estudiantes universitarios. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Rodríguez, A. (2003). Los grupos de la globalización. En I. Montero (Coord.), *Los desafíos de la información y las comunicaciones en la educación* (pp. 43-52). Madrid: OCDE-CERI-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, J. L. (2004). El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital. Argentina: Homo Sapiens.
- Rueda, M. (2010). Reflexiones a considerar en el diseño y operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1), 344-350.
- Sacks, H. y Garfinkel, H. (1970). On formal structures of practical action. En J.C. McKinney y E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 338-366). USA: Appleton CenturyCrofts.
- Salako, A. O. y Tiarniyu, M. A. (2007). Use of search engines for research by postgraduate students of the University of Ibadan, Nigeria. *African Journal of Library and Information Society*, 17(2), 107-121.
- Sánchez, R. (2008). Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del habitus en Bourdieu y Elias dentro de actividades corporales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 209–231.
- Sánchez, R. A. (2009). Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1–22.
- Sandoval, A., Pereira, M. A. y Mota, M. (2007). Una tipología de interacciones en foros de cursos de educación superior. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Schegloff, E. y Sacks, H. (1974). Opening up closings (publicación original en 1973). En R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology. Selected readings* (pp. 233-274). UK: Penguin Education.
- Schmith, E. (2005). Technology Is Making Marketing Accountable. *Association of National Advertisers Conference*. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de <http://www.google.com/press/podium/ana.html>
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. USA: Northwestern University Press.

- Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, 9 (1), 11-22.
- Sherman, Chris y Price, Gary (2001). *The invisible web. Uncovering Information Sources Search Engines Can't see*. UK: Cyber Age Books.
- Shevtsova, M. (2002). Appropriating Pierre Bourdieus champ and habitus for a sociology of stage productions.pdf. *Contemporary theatre review*, 12(3), 35–66.
- Silva, A. (2006). Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida académica de la uaa, desde la perspectiva de la cultura organizacional. Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura, versión digital.
- Silverman, D. y Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research. A comprehensive guide*. London: Sage.
- Sudnow, D. (1974). Counting deaths (publicación original en 1967). En R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology. Selected readings* (pp. 102-109). UK: Penguin Education.
- Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-44). España: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) – Santillana.
- Ten-Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. USA-UK: SAGE
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola* (Título original en inglés: *The third wave*). México: Edivisión.
- Torres, G. A. (2005). *Biblioteca digital*. México: UNAM.
- Tudor, A. (1999). *Decoding culture. Theory and method in cultural studies*. London: Sage.
- Turner, R. (Ed.) (1974). *Ethnomethodology. Selected readings*. UK: Penguin Education.
- UAA (2006). *Modelo Educativo Institucional 2007-2015. Hacia un renovado horizonte*. Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://pdi2007-2015.uaa.mx/documentos/2.pdf>
- \_\_\_\_\_-Departamento de Control Escolar (2009). *Matrícula de alumnos de pregrado inscritos al semestre enero-julio de 2009*. Información entregada de manera personal.
- \_\_\_\_\_. (2009b). Registro de matrícula de alumnos de licenciatura inscritos en el semestre enero-julio de 2008 (información facilitada de manera personal)
- \_\_\_\_\_-Departamento de Estadística General (2008). Relación del equipo de cómputo e impresoras existentes en la Institución a Julio 2008, por área y departamento, además de su clasificación. Recuperado el 23 de abril de 2010, de [http://www.uaa.mx/transparencia/pdf/estadistica09/7%20-%20relcomp-08\\_ok.pdf](http://www.uaa.mx/transparencia/pdf/estadistica09/7%20-%20relcomp-08_ok.pdf)
- \_\_\_\_\_- Departamento de Redes y Telecomunicaciones (marzo de 2008). *Registro de equipos portátiles dados alta en la Red-UAA* (Información facilitada por personal administrativo). Campus uaa, Edificio 54.
- \_\_\_\_\_. (abril de 2010). Políticas para el uso del servicio de internet. Disponible en <https://redes.uaa.mx/documentosSGC/index.php>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- \_\_\_\_\_. (2003). Declaración de Principios. *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra, Suiza* (diciembre 10-12). Recuperado el 13 de marzo de 2010, de <http://www.itu.int/ws/index-es.html>
- \_\_\_\_\_. (2005). Compromiso de Túnez. *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra, Suiza* (diciembre 10-12). Recuperado el 13 de marzo de 2010, de <http://www.itu.int/ws/index-es.html>

- Urresti, M. (2008). Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En Autor (Ed.), *Ciberculturas juveniles* (pp. 13-68). Argentina: La Crujía.
- Vela, F. (2001). En M. L. Tarrés, (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-93). México: Porrúa.
- Wieder, D. L. (1974). Telling de code. En R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology. Selected readings* (pp. 85-95). UK: Penguin Education.
- Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 118–130.
- Winchester, D. (2008). Embodying the faith: Religious practice and the making of a Muslim moral habitus. *Social Forces*, 86(4), 1753–1780.
- Winocour, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Siglo XXI.
- Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10(3), 389–402.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research. From start to finish*. London-NY: The Guilford Press.
- Yurén, T. Santamaría, D. y Lugo, E. (2010). La cultura digital de estudiantes universitarios. En J. Espinosa (Coord.), *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* (pp. 47-74). México: Juan Pablos Editor.
- Zevenbergen, R. (2005). The construction of a mathematical habitus: implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 607–619.

## Notas

---

<sup>1</sup> Traducción libre de, “[There are] inadequacies of educational systems and structures in paying attention to learners’ expectations and how difficult it is for them to express their voices in ways that can really significantly improve teaching and learning processes in general. In the particular domain of technology, it may be claimed that there are regular national surveys, thus providing a clear indication of technology trends among young people particularly. However, it is unusual to have these kinds of surveys in relation to teaching and learning expectations and the corresponding degree of fulfillment” (OCDE-CERI, p. 20).

<sup>2</sup> Traducción libre de “Of all the oppositions that artificially divide social science, the most fundamental, and the most ruinous, is the one that is set up between subjectivism and objectivism. The very fact that this division constantly reappears in virtually the same form would suffice to indicate that the modes of knowledge which it distinguishes are equally indispensable to a science of the social world that cannot be reduced either to a social phenomenology or to a social physics” (Bourdieu, 1980/1990, p. 25).

<sup>3</sup> Traducción libre de, “When one discovers the theoretical error that consists in presenting the theoretical view of practice as the practical relation to practice, and more precisely in setting up the model that has to be constructed to give an account of practice as the principle of practice, then simultaneously one sees that at the root of this error is the antinomy between the time of science and time of action, which tends to destroy practice by imposing on it the intemporal time of science” (Bourdieu, 1980, 1990, p. 81).

<sup>4</sup> Traducción libre de, “While we can say that they determine themselves inasmuch as they have not chosen the principle of their choice, that is, their habitus, and that the schemes of construction they apply to the world have themselves been constructed by the world. (Bourdieu, 1994/1997, p. 149)

---

<sup>5</sup> Traducción libre de, “systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends (Bourdieu, 1980/1990, p. 54).

<sup>6</sup> Habitus change constantly in response to new experiences. Dispositions are subject to a kind of permanent revision, but one which is never radical, because it works on the basis of the premises established in the previous state” (Bourdieu, 1997/2000, p. 161).

<sup>7</sup> Because the social is also instituted in biological individuals, there is, in each biological individual, something of the collective, and (Bourdieu, 1997, p. 156) therefore properties valid for a whole class of agents—which statistics can bring to light. Habitus understood as an individual or socialized biological body, or as the social, biologically individuated through incarnation in a body, is collective, or transindividual—and so it is possible to construct classes of habitus, which can be statistically characterized. As such it is able to intervene effectively in a social world or a field to which it is generically adjusted. (Bourdieu, 1997, p. 157)

<sup>8</sup> Traducción libre de, “There is no lack for classification systems for types of qualitative research” (Creswell, 2007, p. 7).

<sup>9</sup> Traducción libre de, “The term ‘ethnomethodology’ refers to the study of a particular subject matter: the body of common-sense knowledge and the range of procedures and considerations by means of which the ordinary members of society make sense of, find their way about in, and act on the circumstances in which they find themselves” (Heritage, 1984, p. 4).