



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

¡HÁBLAME DE TI-IC!
CIUDADANÍA DIGITAL PARA JÓVENES EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO DE DIVERSIDAD

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA.

PRESENTA:
FERNANDO SOTO RODRÍGUEZ.

TUTORA:
DRA. ELISA SAAD DAYÁN (FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM).
COTUTORA:
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO (FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM).
COMITÉ:
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (IISUE, UNAM).
DR. ENRIQUE RUIZ VELASCO SÁNCHEZ (IISUE, UNAM).
DRA. GUADALUPE ESTELA IBARRA ROSALES (IISUE, UNAM).

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., SEPTIEMBRE DE 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi mamá, Lorena, y a mi papá, Fernando.

A mi hermana Fabiola, y a mi sobrino Leonel, mi pequeño saltamontes y persona favorita.

A la memoria de mis abuelas y abuelos;

Gonzalo, Bertha, Martha y Mario, pilares y ejemplos de vida.

A mi querida novia, Dayane.

Por ser fuente indiscutible de motivación, lucha y superación personal, tanto como soporte y apoyo incondicional.

Con todo mi amor, respeto y admiración.

AGRADECIMIENTOS

“Todos somos ángeles con una sola ala, solo podemos volar abrazados”

Anónimo.

Finiquitar esta tesis de grado en medio de un contexto global de emergencia sanitaria por el COVID-19 resulta latente y lancinante por más de un motivo y en más de una dirección, ya que a la fecha el número de casos confirmados y decesos es exponencial y nuestra Ciudad de México se ha visto impactada fuertemente. Así, es casi seguro que todos nosotros nos vimos inmersos en el temor, la incertidumbre y zozobra por nosotros mismos, pero y particularmente por nuestros seres amados, su estabilidad física y psíquica. O incluso estuvimos inmersos en escenarios y situaciones de posible contagio a pesar de tomar todas las medidas preventivas necesarias. Aunque y, por otro lado, hemos sido artífices, testigos y cómplices de la solidaridad y altruismo que sin duda nos caracteriza como cultura mexicana, dando cuenta de nuestras redes de apoyo, fortaleciéndolas aún más a través de la empatía y preocupación genuina por nuestros congéneres.

En ese sentido, es menester ser agradecido reconociendo todos los soportes, lazos y vínculos significativos que hicieron de este contexto, un camino más amable y cordial no solo en lo contemporáneo sino también en el devenir mismo del antes, durante y estado actual de mis estudios de posgrado.

En primera instancia, agradezco a Dios por los dones y virtudes que han encauzado cada peldaño y la conclusión en tiempo y forma de mis estudios e investigación en la Maestría en Pedagogía.

Lorena, mi mamá, por ser mi compañera, confidente y apoyo incondicional. También por siempre dar todo por mi formación no solo académica sino como ser humano. Por caminar codo a codo y compartir cada paso, barrera y meta. Te debo tanto, que un gracias no basta.

Fernando, mi papá, cómplice y guía, reflejo de lucha constante y determinación en lo que se quiere. Por acompañar mi camino y no soltarme, por atestiguar y respaldar cada decisión y acción. Un agradecimiento se queda corto para todo lo dado.

A ustedes, gracias por la mejor herencia que se puede dar en vida a un hijo.

Fabiola, mi hermana, por el cariño y preocupación recíprocas que siempre nos cobijan y llevan por caminos de apoyo, complicidad y cariño a pesar de posibles diferencias, de antaño o actuales. Por ser ejemplo de fuerza y osadía.

Leonel, mi sobrino y persona favorita, por tu imaginación, espontaneidad y desenvolvimiento genuino tanto como por tu gusto e interés por lo que hago y conversar desde tus ideas y sentimientos asociados. Gracias por movilizarme y permitirme guiar algunos de tus pasos al tiempo que acompañas los míos.

A la memoria de mis abuelos y abuelas: Gonzalo, Bertha, Martha y Mario, porque si bien su ausencia duele, su amor y legado persisten tanto como su recuerdo que acompaña, cobija, orienta y fortalece a cada paso y experiencia de vida. Por ustedes y para ustedes, gracias.

Ivette, madrina, por ser como mi madre. Por tu complicidad, respaldo y solidaridad de siempre. Gracias por guiar y encausar mis pasos hacía la construcción de mi vocación tal como tú me lo has compartido a lo largo de los años: ejercer la profesión con compromiso, amor y dedicación.

Dayane, mi chica irreal e increíble, por aparecer súbitamente, rescatarme de circunstancias, situaciones y hasta de mí mismo. Por sumar a mi vida en tantas direcciones. Por ser mi amor, amiga, cómplice, artífice y testigo de varias de las fases que fueron dando forma a este trabajo de tesis. Que la vida nos siga brindando oportunidades para compartir nuestro amor, así como para desarrollarnos personal y profesionalmente, atestiguando y sumando esfuerzos. Gracias por ser y estar.

A mi familia, extendida y por convicción. Sé que son muchos y muchas: tíos, tías, primos, primas, etcétera. Por espacio no puedo mencionar a cada cual, pero quiero que sepan que los tuve, tengo y tendré presentes en cada paso que doy, cada peldaño alcanzado y en cada obstáculo vencido. Hoy les doy gracias por su apoyo, reconocimiento, estima y valía en relación con su servidor, sé que están al tanto de lo que hago, de lo que soy y lo logrado. Les quiero y aprecio infinitamente.

Más allá de la familia de sangre, avizoro a mi familia por elección, mis amistades.

Vale, por la confianza, tu afecto y sensatez, particularmente por el crecimiento y todo lo compartido de tantos años. Gracias por ser ejemplo de compromiso, dedicación y convicción investigativa, por ser mi científica favorita desde siempre.

Zuly, por tu cariño, apoyo y complicidad que atesoro de años. Sobre todo, por lo valioso e importante de vernos, acompañarnos e impulsarnos en el crecimiento personal y profesional en múltiples etapas y transiciones de vida. Gracias por las porras y no dejarme caer nunca.

Tere, por la autenticidad, tu compañía y afecto invaluable. Por ser ejemplo de valentía, lucha y esfuerzo sostenidos. Qué dicha crecer y aprender juntos, no solo en la academia sino en la vida misma. Gracias totales.

Vero, por nuestra amistad única y posiblemente inexplicable en su origen, pero sí en su desarrollo, siendo cómplices y compañeros de vida y carrera. Gracias por tus “zapes celestiales”, por abrazar mis historias y encauzarlas hacia alternativas posibles.

Diana, por el cariño, apoyo auténtico y lealtad, por siempre estar al tanto de mi desarrollo como persona y profesional, por tu impulso que se transfigura en un chispazo cálido de energía o en las palabras necesarias en un momento específico, discurso que me compromete a dar siempre lo mejor.

Stephanie, por tu elocuencia, vibra y calidez que sin duda permean nuestras largas charlas, siempre tan reveladoras. Gracias por estar pendiente de mí; como persona y profesional, por tu interés genuino.

Bren, por la confianza, empatía y las risas compartidas. Qué dicha contar con tu amistad y colaboración profesional tan dedicada. Gracias por haber sido parte fundamental de los orígenes de lo que este trabajo comparte.

Me siento sumamente afortunado por contar con ustedes, apoyarnos y crecer juntos siendo testigos, cómplices y co-protagonistas de vida y/o profesión. Les aprecio, valoro, admiro y quiero demasiado.

Al ingresar al posgrado, cobijado por la Facultad de Filosofía y Letras me representó volver al nido, la UNAM, pero cambiar de habitación. Una alcoba que me permitió ampliar mis horizontes, implicarme con las mejores personas que hoy visualizo como regalos de vida. También me enfrentó a retos intelectuales, académicos, investigativos y profesionales: compartir, dialogar, debatir y argumentar ideas siempre con una perspectiva amplia y lo suficientemente abierta a las divergencias.

Querida Facultad, gracias por recibirme con las puertas de par en par que, si bien solo tome un seminario en tus instalaciones, no dejo de venerar y admirar lo que tus muros aguardan; a veces de forma silenciosa y otras al grito de paro o huelga. Eres trinchera de ideas, movimientos y luchas constantes: exigencias de igualdad, minutas por los derechos y acciones para visibilizar las necesidades más encarnadas en nuestra Máxima Casa de Estudios, la ciudad, nuestro país e incluso el mundo.

En ese contexto, me permito reconocer y agradecer a los y las docentes que sumaron considerablemente a mi formación durante la maestría.

Dra. Alma Herrera, por ampliar mis horizontes y orientarme en el diálogo crítico, cordial y respetuoso entre perspectivas teóricas diversas que, si bien enfatizan aristas diferentes respecto al rol de las tecnologías en educación, también convergen en puntos donde comulgan con principios, orientaciones y fines comunes. Gracias por su luz que iluminó la resignificación teórica que fundamenta la presente.

Dra. Patricia Mar, por acompañarme en la reflexión y reconocimiento personal y disciplinar sin tensiones, pretensiones ni recelos en relación con el objeto de estudio que transversalizó mi investigación. Sobre todo, por ayudarme a identificar mi emocionalidad e implicación en el proceso sin luchar negativamente con mi bagaje disciplinar previo, sino para significarlo como mi soporte e incluso como un elemento que sumó a estas páginas.

Dra. Martha Corenstein, por la calidez y empatía, pero y sobre todo, por aproximarme cabal y profundamente a la indagación etnográfica de una forma tan práctica y permitirme vivenciar este enfoque que me ha cautivado e incentivado por incidir en él en un futuro poco distante. Gracias también por sumar a mi vocación docente a través de su ejercicio y ejemplo cotidianos, mismos que trascienden su seminario en sí mismo.

Al comité tutor:

Dra. Guadalupe Ibarra, por posicionarse, acompañar y orientar crítica y constructivamente la presente tesis. Gracias por apoyarme en valorar crítica, constructiva y creativamente la investigación velando por su congruencia y articulación teórica y metodológica, tanto por los aspectos éticos que la permean. Por su ahínco, exhorte y reconocimiento personal, por el empuje para perseguir y consolidar mi sueño de continuar con mi formación académica, investigativa y profesional.

Dr. Enrique Ruiz Velasco, tu sentido humano es, por sobre todas las cosas, motivo de reconocimiento y aprecio académico, profesional y personal. Gracias por brindarme tu amistad y confianza a lo largo de mi investigación y quehacer, tu asesoría, acompañamiento y palabras de reconocimiento y aliento, tanto como tu guía en ampliar mis marcos en torno a la incorporación crítica de las tecnologías en educación. Gracias por haberte implicado no solo como revisor del escrito, sino como evaluador del diseño educativo que fungió como principal medio de indagación e intervención pedagógica, el caso de enseñanza electrónico, tu perspectiva sumó críticamente a la aplicación empírica.

Dra. Concepción Barrón, qué dicha contar con tu amistad, confianza, apoyo, cariño y acompañamiento no solo académico sino personal, caracterizado siempre por la empatía, asertividad, cariño y respeto. Gracias por tu complicidad y asesoría que sin duda permean esta tesis. Además, te agradezco profusamente por fortalecer y resignificar mi gusto y vocación por la narrativa en la investigación pedagógica: elemento que permea este trabajo.

Dra. Frida Díaz Barriga, tu amistad, guía y acompañamiento son piedra angular de esta tesis. Gracias por confiar, por tu mirada crítica e inquisitiva que sin duda sumó en demasía al planteamiento, desarrollo y consolidación de la investigación. Gracias por prestarme tus ojos y oídos en un diálogo abierto y continuo. Además, por tu impulso enérgico frente a la divulgación; oral y escrita, profunda y cuidada, de los diferentes componentes, hallazgos y desarrollos que hoy se presentan en esta tesis. Atesoro con el corazón tu cobijo y empatía que trascienden lo académico.

A mi tutora, Dra. Elisa Saad, las palabras son cortas para hacer explícito todo lo que quisiera decirte. Gracias por la confianza, apertura y las oportunidades de vida y carrera, por arropar y defender mis ideas, comulgar con ellas y apropiártelas, así como por impulsarlas y llevarlas a límites insospechados a través de marcos y perspectivas mucho más amplias. Es innegable que, sin tu asesoría; tan cercana, caracterizada por la flexibilidad y libertad, este trabajo se condense de esta, y no de otra manera: extensa, profunda y ambiciosa tanto teórica como metodológicamente, sello identitario del trabajo.

He sido dichoso de coincidir y formarme con ustedes: mis ejemplos de vida y carrera. Trayecto caracterizado por la inquietud y labor de ser el/la mejor docente, preocupado(a) y ocupado(a) por el estudiantado; por la incesante tarea de abonar a la educación a través de la investigación crítica, creativa e incluso disruptiva; por identificar en ambos quehaceres, acciones hechas con amor, pasión y vocación infinitas. De corazón, gracias.

Por otro lado, quiero detenerme para agradecer y reconocer a quienes vivenciaron y caminaron en y con la investigación.

A los protagonistas: Alexia, Andrea, Angélica, Cynthia, Daniela, Denisse, Diana, Diego, Eduardo, Gerardo, Karina, Leonardo, Luisa, Minerva y Zynas. Por su interés, involucramiento y motivación a lo largo del taller vertebrado por el caso de enseñanza electrónico, sus recursos, actividades e intercambio. Gracias porque sin ustedes la investigación se habría desdibujado y quedado en una abstracción teórico-metodológica posiblemente inerte, ustedes le dieron vida compartiendo sus experiencias, vivencias y propuestas. Anhele profundamente que el proceso haya sido recíproco y abonara a su formación como personas, profesionales y, por supuesto, ciudadanos y ciudadanas digitales.

A los facilitadores del Programa Construyendo Puentes: Abraham, Eduardo y Edmundo, gracias por sumar esfuerzos y crear una sinergia incomparable para la puesta en marcha del taller. Por implicarse y encauzar el intercambio en cada una de las sesiones y convertirse en un participante más.

Edmundo, me permito hacer una mención puntual para ti, ya que no solo me acompañaste desde tu rol como facilitador, sino también como compañero en el posgrado y desde tu perspectiva experta en torno a la revisión, adecuación y evaluación del caso de enseñanza electrónico: desde las incipientes ideas que se fueron transfigurando para lo que es en su versión final. Gracias por tu mirada crítica y constructiva, por tu evaluación tan cuidada y retroalimentación puntual del diseño y desarrollo didáctico.

En ese contexto, abro un espacio para agradecer y reconocer a los evaluadores y evaluadoras expertas, cuyo escrutinio fortaleció la propuesta tecnopedagógica que orientó preponderantemente la mayor parte de la investigación en su aplicación empírica.

Dr. Marco Antonio Rigo, por tu amistad y guía académica y personal. Por vincularte gustosamente y con un fuerte compromiso, con mis ideas y proyectos. Por tu tiempo y confianza que decantaron en una evaluación detallada y sumamente cuidada del caso de enseñanza electrónico. Tus reflexiones encauzaron hacia acciones críticas y fundadas durante la puesta en marcha del proceso de aprendizaje. Gracias por tu apoyo y el reconocimiento hacia mi trabajo, valoro tus palabras y exhorto continuo por mi formación académica y ejercicio profesional.

Dr. Enrique Ruiz Velasco, reiterar el agradecimiento y compromiso. Sin embargo, aprovecho el espacio para traer a colación nuestra charla tan cálida en torno al caso de enseñanza electrónico y, particularmente, su narrativa que te permitió vivenciar mi objeto de estudio y posicionarte crítica y creativamente en él.

Edmundo, insistir en el agradecimiento y tu implicación durante toda la investigación. Gracias por la estima, el reconocimiento y valoración personal y académica.

Alma, por tu compromiso y expertis brindada al análisis del diseño educativo. Gracias por tu postura fresca tanto como minuciosa y meticulosa en la evaluación. Por prestarme tus ojos y oídos a la discusión crítica de la propuesta y sumar a ella.

Paulina, un gusto haber contado con tu apoyo en la evaluación de la propuesta tecnopedagógica, tu mirada fue directa y constructiva. Gracias por el tiempo y esfuerzo invertido.

En otro orden de ideas, agradezco a las instituciones que ampararon la investigación.

A mi querida Facultad de Psicología. Gracias, porque a pesar de que “me mude de habitación académica” no dejaste de velar por mí, permitiéndome emplear tus instalaciones y recursos en pro de abonar a la formación de los y las jóvenes.

Una mención especial para la profesora Blanca Reguero. Blanquita, mi amiga, confidente y respaldo absoluto. Gracias por tu cariño, apoyo incondicional y escucha empática, cálida y cordial. Te admiro y atesoro en demasía. Qué deleite de vida contar con una persona tan honesta, transparente y leal. Eres ejemplo de vida y carrera. Anhele que la vida me permita seguir tus pasos en la docencia y a futuro contar con la valía y aprecio de tantas generaciones de estudiantes.

Al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET, por ser mi familia académica. Por custodiar, abrazar, apoyar y encauzar mis ideas. Por la colaboración y el ímpetu impregnado en la investigación educativa, la innovación crítica y creativa. Por el compromiso con la sociedad. Siempre sensible al cambio, a los contextos y fundamentalmente a los actores.

Al Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS, por el respaldo y confianza desde la génesis de esta investigación. Fuiste el semillero y catalizador para proponer, desarrollar y reportar los antecedentes directos de la presente. Además, gracias por ayudarme a configurar mi perspectiva social ante la discapacidad.

De forma particular, agradezco a la Dra. Julieta Zacarías, Directora General de CAPYS, por el interés continuo en mi crecimiento personal y profesional. Por tu diálogo crítico y sumamente constructivo, así como por esa perspectiva interrogadora y curiosa.

Al Programa Construyendo Puentes, lugar en que se gesta mi interés por formar en ciudadanía digital a jóvenes con discapacidad intelectual y que se resignificaría para jóvenes con y sin discapacidad. Gracias por recibirme, por la apertura e interés en temas emergentes y poco explorados, por permitirme proponer y hacer. Además, fuiste sumamente fructífero, porque crecí contigo y en ti, no solo como profesional de la educación, sino como ser humano.

A mi *alma mater*, por extenderme tus brazos nuevamente y guiar mi trayecto. Valoro con la vida y el corazón las oportunidades y servicios a mi alcance, tanto como los contextos y las valiosas personas con las que tuve oportunidad de entretejer mi camino e historia, mismos que redundaron en la consecución de mis estudios e investigación de forma idónea: en tiempo y forma. ¡Infinitas gracias, mi amada Universidad Nacional Autónoma de México!

Finalmente, y por todo lo anterior, agradezco a cada cual por ser parte fundante y constituyente de “mis alas”, artefactos que me han permitido emprender el vuelo sin perder el suelo nunca, acompañado y cobijado por el amor, la confianza, la amistad y el reconocimiento en reciprocidad. Por recordarme que las alas son sinónimo de poder, pero también de vulnerabilidad: dialéctica indisociable e infinita.

“Por mi Raza Hablará el Espíritu”.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de la Beca para estudios de posgrado otorgada al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM y que son reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Dicho apoyo se acreditó por medio del Currículum Vitae Único (CVU): 892448.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo recibido para la participación en eventos académicos y la publicación de trabajos directamente relacionados a la presente tesis de maestría, otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con registro PE300217: Diseño tecnopedagógico de sitios web y materiales educativos interactivos para el aprendizaje de contenidos curriculares.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la Beca de posgrado otorgada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) con registro IN301620: Identidad narrativa en entornos presenciales y virtuales. Estudio de casos múltiple con estudiantes en situación de discapacidad o vulnerabilidad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 22 |
| INTRODUCCIÓN | 26 |
| CAPÍTULO 1: CIUDADANÍA DIGITAL Y EDUCACIÓN | 30 |
| Introducción..... | 30 |
| 1.1 Concepto de ciudadanía: un breviario histórico | 30 |
| 1.1.1 Algunas críticas a la perspectiva de Marshall | 33 |
| 1.2 Ciudadanía digital..... | 37 |
| 1.2.1 Diferencias y similitudes entre la ciudadanía y la ciudadanía digital | 43 |
| 1.3 Experiencias educativas en torno a la ciudadanía digital | 46 |
| 1.4 Tecnologías digitales: una interpelación poliédrica en educación | 58 |
| 1.4.1 Primera cara: un acercamiento sociológico desde la perspectiva de Pierre Bourdieu..... | 59 |
| 1.4.2 Segunda cara: un acercamiento psicoeducativo de corte socioconstructivista | 64 |
| 1.4.2.1 ¿Mente virtual?: metáforas psicoeducativas del uso de las TIC | 65 |
| 1.4.3 Tercera cara: un acercamiento desde la pedagogía digital crítica | 68 |
| 1.4.3.1 ¿Pedagogía digital crítica? | 69 |
| CAPÍTULO 2: DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN | 74 |
| Introducción..... | 74 |
| 2.1 Diversidad: una conceptualización | 74 |
| 2.1.1 La lexicalización: un andamio cognitivo que va de la diversidad a la diferencia | 78 |
| 2.1.2 Un racimo valorativo: clusters y transcategorización, procesos que favorecen el paso a la desigualdad | 78 |
| 2.1.3 Desigualar vs. discriminar: ¿lo hice, lo dije o lo pensé? | 79 |
| 2.1.4 Un breviario desde los sistemas sociales: la diversidad como construcción social | 84 |
| 2.2 Diversidad y discapacidad: el devenir del modelo social de la discapacidad | 86 |
| 2.3 Inclusión educativa como vía para atender a la diversidad..... | 89 |
| 2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje: concreción de una perspectiva inclusiva .. | 97 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.1 Orígenes del DUA | 99 |
| 2.4.2 ¿Qué con el DU y el ámbito educativo?..... | 101 |
| 2.4.3 Los principios del DUA y sus raíces..... | 102 |
| 2.5 Buenas prácticas de uso de TIC en contextos de diversidad..... | 106 |
| CAPÍTULO 3: MÉTODO..... | 120 |
| Introducción..... | 120 |
| 3.1 Conceptos ordenadores: una cartografía teórico-conceptual..... | 120 |
| 3.2 Sobre el objeto de investigación | 121 |
| 3.2.1 Retrospectiva: el autor como protoinvestigador | 122 |
| 3.2.2 Itinerario personal: el yo del investigador..... | 127 |
| 3.2.3 Acotando el objeto de investigación | 134 |
| 3.3 Preguntas de investigación | 135 |
| 3.4 Objetivos de investigación..... | 136 |
| 3.4.1 Objetivo general | 136 |
| 3.4.2 Objetivos específicos..... | 136 |
| 3.5 Contexto en el que se desarrolló la investigación..... | 137 |
| 3.5.1 Referentes estadísticos: una lectura crítica a la luz de la diversidad cultural | 137 |
| 3.5.2 Facultad de Psicología, UNAM | 141 |
| 3.5.2.1 Coordinación de Psicología de la Educación | 144 |
| 3.5.2.1.1 Formación teórico-práctica: programa de aprendizaje-servicio | 144 |
| 3.5.2.2 El Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC -GIDDET- | |
| | 145 |
| 3.5.3 Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS A.C. | 148 |
| 3.5.3.1 Servicios..... | 149 |
| 3.5.3.2 El Programa Construyendo Puentes..... | 151 |
| 3.5.4 Construyendo Puentes UNAM..... | 156 |
| 3.6 Aproximación metodológica: estudios de diseño educativo | 158 |
| 3.6.1 Fase de diseño..... | 160 |
| 3.6.1.1 Desarrollo de un caso de enseñanza electrónico..... | 160 |
| 3.6.1.2 Validación del caso de enseñanza mediante la evaluación de expertos. | 170 |
| 3.6.2 Fase de implementación | 190 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4: EXPERIENCIA Y RESULTADOS | 193 |
| Introducción..... | 193 |
| 4.1 La experiencia. Una relatoría de lo hecho | 193 |
| 4.1.1 Episodio 1 “¡Equis somos chavos!”..... | 194 |
| 4.1.2 Episodio 2 “¿Verdad o reto?” | 218 |
| 4.1.3 Episodio 3 “¡Más vale agregado conocido, que solicitud por conocer!” | 227 |
| 4.1.4 Episodio 4, “¡Mentes y manos a la obra!” | 229 |
| 4.2 Eco polifónico | 240 |
| 4.2.1 La experiencia desde los protagonistas: aprendizajes y réplica..... | 240 |
| 4.2.2 Un crisol disciplinar: aporte a la formación del psicólogo(A) de la educación..... | 242 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES | 246 |
| Introducción..... | 246 |
| 5.1 Sobre los principales hallazgos: una mirada inquisitiva al trabajo realizado | 246 |
| 5.2 El oráculo pedagógico: expectativa y prospectiva | 261 |
| 5.3 Recomendaciones para futuras experiencias | 264 |
| 5.4 La coda: un acercamiento en espiral desde el sentir y pensar del autor | 265 |
| REFERENCIAS..... | 269 |
| APÉNDICE A: Narrativa y preguntas de estudio del caso de enseñanza | 281 |
| Episodio 1. ¡Equis somos chavos!..... | 281 |
| Preguntas de estudio respecto al episodio 1 | 283 |
| Episodio 2: ¿Verdad o reto? | 284 |
| Preguntas de estudio respecto al episodio 2 | 288 |
| Episodio 3: ¡Más vale agregado conocido, que solicitud por conocer! | 288 |
| Preguntas de estudio respecto al episodio 3 | 291 |
| Episodio 4: ¡Mentes y manos a la obra!..... | 292 |
| APÉNDICE B: Estrategia para validar un caso de enseñanza en formato electrónico..... | 293 |
| Sección I: Datos de identificación..... | 293 |
| Sección II: Categorías y evaluación | 293 |
| Selección y construcción del caso: sobre la naturaleza de la narrativa..... | 293 |
| Apertura para la discusión: sobre la naturaleza de las preguntas de reflexión..... | 294 |
| Diseño formativo: sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje | 294 |

| | |
|---|-----|
| Juego de roles: sobre la consecución del análisis de caso | 295 |
| Evaluación del aprendizaje: sobre la naturaleza de los instrumentos y criterios de valoración | 295 |
| Validación temática: sobre la pertinencia y aporte del caso de enseñanza electrónico | 296 |
| Aspectos técnicos: sobre el montaje electrónico del caso | 297 |
| Sección III: Información extra | 298 |
| APÉNDICE C: Cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet | 299 |
| I. Datos generales | 299 |
| II. Frases incompletas | 299 |
| III. Perfil tecnológico | 300 |
| IV. Dispositivos de conexión y preferencia | 301 |
| V. Actividades en línea | 303 |
| VI. Tecnologías digitales y aprendizaje | 305 |
| VII. Situaciones en línea | 307 |
| APÉNDICE D.1: Doble espina de pez. Causas y consecuencias del <i>sexting</i> | 309 |
| APÉNDICE D.2: Doble espina de pez. Causas y consecuencias del <i>sexting</i> | 310 |
| APÉNDICE D.3: Doble espina de pez. Causas y consecuencias del <i>sexting</i> | 311 |
| APÉNDICE D.4: Doble espina de pez. Causas y consecuencias del <i>sexting</i> | 312 |
| APÉNDICE E.1: Tríptico. El <i>sexting</i> | 313 |
| APÉNDICE E.2: Tríptico. ¡Alerta con el <i>sexting</i> ! | 315 |
| APÉNDICE E.3: Tríptico. Cuidado con el <i>sexting</i> | 317 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Configuración del capital tecnológico (KT)..... | 63 |
| Tabla 2. Características potenciales de las TIC..... | 65 |
| Tabla 3. Devenir hacía la inclusión como respuesta social y educativa frente a la diversidad..... | 89 |
| Tabla 4. Experiencia con fotovoz: síntesis de los principales hallazgos | 109 |
| Tabla 5. Programas Construyendo Puentes | 157 |
| Tabla 6. Estructura del caso de enseñanza electrónico: entrada por entrada..... | 163 |
| Tabla 7. Composición del caso de enseñanza en función de sus recursos por entrada | 164 |
| Tabla 8. Actividades y evidencias de aprendizaje contempladas en el caso de enseñanza | 168 |
| Tabla 9. Validación experta: participantes | 171 |
| Tabla 10. Concentrado del proceso de validación experta: puntuación neta | 172 |
| Tabla 11. Características del estudiantado participante | 191 |
| Tabla 12. Composición del “cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet” | 200 |
| Tabla 13. Resultados de las frases incompletas sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet: una aproximación a los sentidos y significados del estudiantado .. | 200 |
| Tabla 14. Panorámica de la narrativa: eventos en función de cada episodio por personaje | 230 |
| Tabla 15. Matriz de decisiones. Posibilidades frente a la narrativa y votación para su ejecución..... | 233 |
| Tabla 16. Distribución de personajes para finiquitar la historia | 233 |
| Tabla 17. Actividades de aprendizaje: lo previsto vs. lo vivido..... | 248 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Ciudadanía: un acercamiento lineal | 33 |
| Figura 2. Críticas a la perspectiva de Marshall: un crisol complejo y multidimensional.. | 36 |
| Figura 3. Ciudadanía clásica frente a la ciudadanía dinámica | 38 |
| Figura 4. Ciudadanía digital: un acercamiento complejo | 40 |
| Figura 5. Tetraedro teórico-conceptual: ciudadanía digital, TIC y educación..... | 73 |
| Figura 6. Hacia un marco analítico de la diversidad humana..... | 77 |
| Figura 7. De la diversidad a la discriminación: ¿un proceso lineal?..... | 79 |
| Figura 8. Fuentes de diversidad humana: una perspectiva interactiva y contextual..... | 81 |
| Figura 9. Diversidad humana: visiones, versiones y tradiciones | 82 |
| Figura 10. La diversidad es “naturalmente cultural”: características definitorias | 83 |
| Figura 11. Devenir hacia la inclusión como respuesta social y educativa frente a la diversidad: una aproximación iconográfica..... | 90 |
| Figura 12. El prisma de la inclusión educativa: aristas y dimensiones | 92 |
| Figura 13. Diferencias entre los procesos de integración e inclusión en educación: un acercamiento iconográfico..... | 95 |
| Figura 14. Cerebro, enseñanza y aprendizaje: redes neuronales implicadas | 104 |
| Figura 15. Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.2 | 105 |
| Figura 16. Experiencia de fotovoz: votación de fotografías y narrativas para el mural. | 108 |
| Figura 17. El rincón de Anabel: página de entrada al portafolio electrónico..... | 116 |
| Figura 18. Arquitectura categorial en función del entramado teórico-conceptual..... | 120 |
| Figura 19. Contextos concéntricos que implican la investigación | 141 |
| Figura 20. Gran angular a la aproximación metodológica..... | 159 |
| Figura 21. Página de entrada al caso de enseñanza electrónico..... | 160 |
| Figura 22. Espiral descendente e integrador de los contenidos que aborda el caso de enseñanza electrónico | 165 |
| Figura 23. Vía estratégica para abordar la narrativa del caso electrónico | 167 |
| Figura 24. Itinerario de enseñanza y aprendizaje para abordar el caso electrónico..... | 168 |
| Figura 25. Validación de la categoría 1 “Selección y construcción del caso: sobre la naturaleza de la narrativa” | 174 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26. Validación de la categoría 2 “Apertura para la discusión: sobre la naturaleza de las preguntas de reflexión” | 176 |
| Figura 27. Validación de la categoría 3 “Diseño formativo: sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje” | 179 |
| Figura 28. Validación de la categoría 4 “Juego de roles: sobre la consecución del análisis de caso” | 181 |
| Figura 29. Validación de la categoría 5 “Evaluación del aprendizaje: sobre la naturaleza de los instrumentos y criterios de valoración” | 182 |
| Figura 30. Validación de la categoría 6 “Validación temática: sobre la pertinencia y aporte del caso de enseñanza electrónico” | 185 |
| Figura 31. Validación de la categoría 7 “Aspectos técnicos: sobre el montaje electrónico del caso” | 188 |
| Figura 32. Aproximación global al proceso de validación: participantes y categorías .. | 189 |
| Figura 33. Un pan en la <i>diskettera</i> | 194 |
| Figura 34. ¿Celular victorinox?..... | 194 |
| Figura 35. <i>Press any key to continue</i> | 195 |
| Figura 36. Prestar atención en clase, ¿la única forma...? | 195 |
| Figura 37. Ahora te explico cómo funciona... | 195 |
| Figura 38. Lluvia de ideas en plenaria. Un acercamiento iconográfico al aprendizaje . | 196 |
| Figura 39. #RoleandoAndo: collage del montaje escénico sobre <i>phubbing</i> | 197 |
| Figura 40. Aproximación al habitus digital en su dimensión estética (<i>aisthesis</i>): características por las que elijo un dispositivo al comprarlo..... | 206 |
| Figura 41. ¿Uso las tecnologías digitales desde...? | 206 |
| Figura 42. ¿Navego en internet desde...? | 207 |
| Figura 43. ¿Uso las redes sociales desde...? | 207 |
| Figura 44. ¿En qué lugar me conecto con mayor frecuencia? | 208 |
| Figura 45. ¿De qué forma me conecto con mayor frecuencia? | 208 |
| Figura 46. ¿Cuánto tiempo paso conectado al día? | 209 |
| Figura 47. ¿Cuál es el momento del día en el que me conecto con mayor frecuencia? | 209 |
| Figura 48. Mi capital tecnológico objetivado es... dispositivos de los que dispongo | 210 |

| | |
|---|-----|
| Figura 49. Prefiero conectarme a internet y redes sociales a través de... | 211 |
| Figura 50. Ranking de redes sociales en la población participante | 212 |
| Figura 51. Actividades predilectas de la población participante en la virtualidad | 212 |
| Figura 52. ¿En tu escuela, tus profesores te piden utilizar internet para realizar actividades y tareas escolares? | 213 |
| Figura 53. ¿Consideras importante el uso de la tecnología, principalmente internet, para tu aprendizaje?..... | 214 |
| Figura 54. ¿Utilizas internet como apoyo para estudiar o hacer tarea? | 214 |
| Figura 55. Barreras para acceder a la red y comprender su contenido | 215 |
| Figura 56. ¿Cómo es la navegación que haces en internet? | 216 |
| Figura 57. ¿En dónde crees que se encuentra la información más creíble y confiable? | 216 |
| Figura 58. ¡Reto aceptado! Escribo el nombre de alguien importante en mi antebrazo, collage..... | 219 |
| Figura 59. Doble espina de pez: causas y consecuencias del <i>sexting</i> . Un ejemplo representativo | 220 |
| Figura 60. Causas y consecuencias del <i>sexting</i> : niveles concéntricos identificados en las producciones del estudiantado..... | 221 |
| Figura 61. #RoleandoAndo: Termino con mi novia y ella me chantajea. Busco consejo con mis amigos | 224 |
| Figura 62. #RoleandoAndo: Chantajeo al profesor inventando rumores sobre que él sale con sus estudiantes en plan de ligue y las acosa. Él me aclara que no es así y enfatiza que puedo dañar su imagen al solo buscar subir de calificación | 224 |
| Figura 63. ¡ <i>Sexting</i> al desnudo! Tríptico analítico sobre sexteo (sic) | 226 |
| Figura 64. Mario y Valeria continúan su relación cibernética de noviazgo | 234 |
| Figura 65. Jefatura de la policía cibernética. Plan para abordar a Mario | 234 |
| Figura 66. Encuentro imaginario entre Mario y Valeria | 235 |
| Figura 67. La policía cibernética aborda a Mario, le brindan sugerencias para cuidar su seguridad en la red | 236 |
| Figura 68. Daniel y Nuria: diálogo para sextear responsablemente en pareja | 237 |

Figura 69. Karen aborda de forma directa a quien la ha humillado e insultado en la red social.....237

Figura 70. Victoria y Karen acuden con quien la ha humillado e insultado en la red social. La primera les da múltiples recomendaciones.....238

Figura 71. Futuros agentes educativos inclusivos: creando horizontes de comprensión y aprendizaje243

Figura 72. Captura de pantalla del relato digital “Taller de ciudadanía digital: la experiencia de Luisa”.244

Figura 73. Collage: intercambio analógico de “Me encanta” y “Mensajes”251

RESUMEN

La presente tesis de investigación empírica tuvo como objetivo principal desarrollar un proceso educativo para la formación en ciudadanía digital de jóvenes en un contexto universitario de diversidad¹ con la intención de comprender su perfil cibernauta, es decir describir el uso o abuso de las tecnologías digitales, redes sociales e internet en el ámbito personal y académico-formativo.

En un primer momento, la fundamentación de referencia se centra en un recorrido conceptual sobre la ciudadanía en su concepción clásica para arribar a su acepción y caracterización digital analizando, desde una perspectiva crítica, posibles diferencias y similitudes con énfasis en el ámbito educativo. En segunda instancia, se desarrolla un análisis conceptual en torno al concepto de diversidad para comprenderlo a la luz de su construcción social y sus fuentes, individuales y culturales, para decantar un posicionamiento desde la inclusión educativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje como reflejo de ese encuadre. Ambos apartados cierran, respectivamente, con el análisis de diversas experiencias de incorporación tecnológica en el contexto educacional para evidenciar principios rectores en relación con la presente: ciudadanía digital y educación; uso de TIC en procesos de inclusión, en correspondencia a cada apartado.

Por su parte, el método implicó el diseño de un caso de enseñanza en formato electrónico, eje vertebral para el trabajo de campo en tanto vía de indagación e intervención pedagógica identificada por la construcción de una narrativa verosímil que refleja vivencias, problemáticas y dilemas de innegable vínculo con la cultura digital de los y las jóvenes en su contemporaneidad a través de personajes y contextos planteados *exprofeso*.

Dicho recurso se validó a través de la evaluación de cinco expertos temáticos por medio de una estrategia multidimensional. Proceso que evidenció la pertinencia del recurso para su aplicación empírica tomando en cuenta la construcción de una narrativa de alta autenticidad, el planteamiento de múltiples actividades de aprendizaje tanto como la pertinencia de los recursos de evaluación que permiten autorregular el proceso, al tiempo que se reconoce la preselección de diferentes recursos, analógicos y digitales,

¹ Contexto de diversidad comprendido como la participación de estudiantes con y sin discapacidad intelectual en un programa de inclusión educativa en la universidad.

que permiten analizar y problematizar los aspectos nucleares de la historia para luego arribar a alternativas de abordaje y subsecuente solución a través de posicionarse y argumentar su resolución a la luz de encuadres sociales y culturales más amplios.

El caso de enseñanza resultó perfectible en algunos elementos como el montaje en línea y el nivel de las preguntas de estudio y reflexión que permiten analizar la narrativa del caso, no así en la evaluación sobre la pertinencia temática en relación con la ciudadanía digital, categoría altamente ponderada en comparación con las seis restantes.

La experiencia se gestó en la Facultad de Psicología de nuestra Máxima Casa de Estudios a través de un taller semanal con duración de tres horas por sesión.

Los protagonistas de la investigación fueron quince estudiantes: nueve de la Licenciatura en Psicología y seis de los Programas Construyendo Puentes, iniciativa de inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual.

Los principales hallazgos en torno a la implementación reflejan la flexibilidad didáctico-pedagógica del diseño tecnopedagógico previsto dada la incorporación de nuevas actividades y formatos de trabajo en el aula.

En suma, se evidencia el perfil cibernauta de la población implicada en la que destacan elementos de cohesión antes que, de diferenciación social, al menos en lo que respecta a las similitudes encontradas en torno a los dispositivos digitales a los que tienen acceso, así como el tipo de conexión preponderante y el rango etario en que ingresaron a la virtualidad o sea el primer uso de dispositivos tecnológicos, primer uso de internet y primer uso de redes sociales, tanto como la identificación de algunas barreras a las que se enfrentan tales como contenido en diferentes idiomas, palabras que no comprenden, así como sitios con pocos o nulos mecanismos de seguridad.

En contraste, se encuentran diferencias cualitativas entre grupos (con y sin discapacidad) en lo que respecta al uso formativo: los profesores o facilitadores se acercan a la virtualidad en mayor o menor medida, hecho que redundaría en la empleabilidad de las TIC en el proceso de aprendizaje, así como las experiencias a las que han tenido acceso o no y las expectativas que se generan. En otras palabras, el estudiantado con discapacidad intelectual asume un uso menor orientado por los facilitadores del programa frente a sus congéneres de la Facultad de Psicología a los que

sus profesores les exhortan a una serie de proyectos y producciones varias a través del uso de TIC.

Adicionalmente, los y las jóvenes comparten una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores frente a las TIC, mismas que se ven ampliamente atravesadas por un componente perceptivo-emocional positivo hacia las bondades que estas les brindan y negativo hacia posibles riesgos y encrucijadas o dirigida a los actores que las promueven, no así a las personas a las que se vulnera o agravia en la virtualidad por las que sienten empatía y, ulteriormente, proyección al espejarse en dichas vivencias y avizorar alternativas de solución.

El análisis del proceso *in situ*, permite documentar la pertinencia empírica del caso de enseñanza dado el desarrollo de diversas producciones multimedia por parte de los y las participantes, destacan: una lluvia de ideas en plenaria sobre el cambio entre una cultura analógica frente a la digital; un organizador de *Ishikawa* o doble espina de pez en la que analizan causas y consecuencias del *sexting* y permite desagregar tres niveles (intrapersonal, interpersonal y contextual) de comprensión; un tríptico digital en el que condensan qué es el *sexting*, sus causas y consecuencias tanto como medidas preventivas desde una perspectiva de género.

Además, el juego de roles resultó ser una estrategia didáctica de alta valía dado su empleo para romper con la abstracción de conceptos complejos y concretarlos en vivencias cotidianas tanto como para posicionarse en situaciones que permiten construir, evidenciar y significar contranarrativas en torno a discursos, prácticas y culturas normalizantes, hegemónicas y totalizadoras en torno a los riesgos de la red e identificar una ruta de acción crítica y creativa.

El análisis enfatiza dimensiones como ética y cuidado de sí en la red, pautas para orientar un comportamiento adecuado en la virtualidad, al tiempo que los y las jóvenes se convierten en agentes sociales implicados al diseminar sus aprendizajes y reflexiones frente a estructuras que, potencialmente, han silenciado o frenado su participación digital.

Se concluye que el caso de enseñanza tal como fue construido, genera ganancias relativas frente a la ciudadanía digital de los y las jóvenes, sin embargo, se precisa un seguimiento para documentar la ganancia real en relación con sus prácticas cotidianas, independientemente del contexto: personal, académico-formativo o laboral. Asimismo, se prevén ajustes específicos para optimizar el montaje electrónico del caso de enseñanza, destacan: delimitación de espacios y secciones, así como compactar algunas actividades en proyectos integradores.

Palabras clave: *ciudadanía digital, atención a la diversidad, inclusión educativa, estudios de diseño educativo, caso de enseñanza.*

INTRODUCCIÓN

“Siempre que enseñes; enseña también, a la vez, a dudar de lo que enseñas”

José Ortega y Gasset.

La presente tesis de maestría en Pedagogía aborda la formación en ciudadanía digital de jóvenes en un contexto universitario de diversidad, el Programa Construyendo Puentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En dicho programa se promueve la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario tanto en asignaturas curriculares como en una serie de experiencias educativas no curriculares, como es el caso del presente itinerario de investigación.

El interés de esta investigación surge al documentar múltiples paralelismos entre los hábitos de uso y abuso de las tecnologías digitales, redes sociales e internet en la población joven (con y sin discapacidad intelectual), tanto como de aquellas encrucijadas que el grupo etario puede enfrentar en la virtualidad.

En ese sentido, existen estadísticas que dan cuenta del perfil cibernauta en el grueso de la población sin especificar las condiciones o fuentes de diversidad presentes (Asociación de Internet, 2018; 2019). Al tiempo que existe escasa información en torno a dicho perfil respecto a la población con discapacidad intelectual no solo en México, sino alrededor del globo (Jiménez y Huete, 2015).

La experiencia de quien suscribe precisa que, independiente de la condición de vida, pero sí en común por un rango etario y una cultura digital preponderante, es que la población de interés mantiene rasgos que les asemejan, por lo que parte del supuesto de que el perfil cibernauta se puede convertir en un rasgo de diferenciación social tanto como de cohesión (Soto, 2017).

En esa línea argumental, conviene acotar el interés de formar a la población en ciudadanía digital en un sentido estricto: uso ético y responsable de las TIC, y amplio: como ética, medios y alfabetización informacional, compromiso y participación, y, resistencia crítica (Choi, 2016; Ribble, Bailey y Ross, 2004).

Se considera de vital importancia formar en un contexto común ya que es una primera aproximación a un estudio de este tipo. Dicho de otro modo, no se identifica evidencia previa que aborde este objeto de estudio en el nivel superior y, mucho menos, con la población de interés.

¡Un auténtico entorno de diversidad! al precisar las fuentes de esta, mismas que caracterizarán a la población-meta: género, edad, discapacidad, itinerario vital, proceso de formación para la vida o disciplinar, marcadores de identidad y personalidad, tanto como estrato socioeconómico (Luque y Delgado, 2002). La investigación se focalizará en la condición de discapacidad.

En ese entendido, la tesis se configura por cinco capítulos que problematizan el objeto de estudio a suerte de espirales, o sea un acercamiento integrador, progresivo y cada vez más profundo en el que una sección y tema se conecta directamente y con mayor nivel de comprensión y abordaje teórico-conceptual tanto como metodológico. A saber:

El Capítulo 1: Ciudadanía digital y educación, presenta un análisis conceptual respecto a la ciudadanía en su acepción clásica a través de una genealogía desde la cultura griega para arribar al debate más acalorado en la sociología política. Esto permite arribar a una serie de críticas desde la diversidad, observaciones que decantan en una postura dinámica de dicho concepto. A partir de ahí, se hilvana el análisis conceptual y de características definitorias de la ciudadanía digital planteando una serie de diferencias y similitudes entre ambos conceptos.

Además, comparte el análisis crítico-propositivo de cinco experiencias educativas en torno a la ciudadanía digital como mecanismo para documentar posibles bondades y limitaciones, tanto como aproximaciones para perfilar la propia.

El capítulo cierra con la interpelación poliédrica que hilvana un diálogo cordial y respetuoso entre tres perspectivas teóricas frente a la incorporación tecnológica en los procesos educativos: habitus digital y capital tecnológico como legado de Pierre Bourdieu; el socioconstructivismo psicológico; y, la pedagogía digital crítica herencia de Paulo Freire.

El Capítulo 2: Diversidad e inclusión en educación, muestra un análisis conceptual en torno a la diversidad. Así, pretende distinguirlo de la diferencia, desigualdad y discriminación al tiempo que zurce los hilos que interdefinen estos procesos.

Quien suscribe se posiciona en este encuadre para abordar el devenir histórico sobre cómo se ha concebido, comprendido y atendido la discapacidad intelectual a través de los modelos explicativos de esta. Luego de dicho recorrido, plantea la inclusión educativa como la respuesta pedagógica idónea para atender la diversidad en los procesos educacionales, precisa la pluralidad de discursos y categorías para luego analizar las dimensiones y variables que la configuran, se concreta esta postura a través del encuadre del Diseño Universal para el Aprendizaje: propuesta orientadora para generar experiencias educativas que, en mayor medida, atiendan a la diversidad del estudiantado.

El capítulo se finiquita con el análisis crítico-propositivo de tres experiencias de incorporación tecnológica en contextos de diversidad para rastrear principios rectores en función de la presente, también se discute su potencial tanto como sus posibles limitaciones.

El Capítulo 3: Método, puede visualizarse como un ente multifacético. Me explico: en primera instancia, justifica e integra un componente narrativo autobiográfico de quien suscribe dado el propósito de presentar las realidades personales, relacionales, contextuales y situacionales que le orientaron a concretar el objeto de estudio actual: la formación en ciudadanía digital de jóvenes con y sin discapacidad intelectual en un contexto universitario de diversidad (programa de inclusión) a través de la implementación de un caso de enseñanza electrónico. Luego de ello, convierte dicho objeto a múltiples preguntas de investigación y a su traducción operativa: objetivo general y objetivos específicos.

Lo anterior, permite contextualizar la investigación en múltiples direcciones y niveles: una lectura crítica a diversas estadísticas; los contextos institucionales y curriculares; tanto como espaciales.

Además, el Capítulo 3 explicita a detalle una aproximación metodológica mixta a través de los estudios de diseño educativo, perspectiva interesada en poner a escrutinio de investigación experiencias de enseñanza y aprendizaje específicas antes que el potencial explicativo de grandes teorías.

Así, se enmarca el desarrollo de un caso de enseñanza electrónico como principal vía de indagación tanto de intervención para promover la ciudadanía digital de la población meta, y su subsecuente validación a través de la evaluación de cinco expertos temáticos.

El Capítulo 4: Experiencia y resultados, comparte a profundidad cómo es que se gestó el proceso formativo enfatizando el aprendizaje de los y las jóvenes partícipes, al tiempo que evidencia aquellos mecanismos que lo posibilitaron u obstaculizaron. Se relata la experiencia y se tejen argumentos y refutaciones teórico-conceptuales desde el encuadre asumido a lo largo de los capítulos anteriores. En suma, no solo se presenta un componente narrativo, sino uno visual al integrar una multiplicidad de fotografías: reflejo intangible del trabajo de campo. También, precisa diversas producciones de los estudiantes, mismas que son analizadas desde las categorías asumidas previamente.

El Capítulo 5: Conclusiones, redondea la tesis al compartir una serie de reflexiones, cuestionamientos, conjeturas y críticas alrededor de la investigación, estas se dividen en cuatro secciones: conclusiones acerca de los resultados, prospectiva, recomendaciones y un corolario.

Finalmente, es preciso acotar la integración de cinco Apéndices, los cuales suman sustancialmente a los capítulos permitiendo acercarse a diversos componentes de forma íntegra: la narrativa, de creación propia, y que vertebra el caso de enseñanza; la estrategia con la cual se validó dicha estructura educativa; el cuestionario que permitió documentar el perfil cibernauta de la población participante; así como diversas producciones de los y las estudiantes.

Sin más, ¡aventúrate y acompáñame!

CAPÍTULO 1: CIUDADANÍA DIGITAL Y EDUCACIÓN

“El espíritu humano debe prevalecer sobre la tecnología”

Albert Einstein.

INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías digitales, redes sociales e internet en el terreno educacional ha estado marcado por múltiples mitos y miradas que desdibujan una incorporación crítica y creativa a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En ese tenor, el presente capítulo tiene la intención de tejer un diálogo propositivo con la teoría en diferentes direcciones: la primera se relaciona con un breviario histórico en torno al concepto de ciudadanía para identificar sus elementos constitutivos y las críticas que ha ganado para luego arribar a la conceptualización de la ciudadanía digital diferenciando una de otra y comentando algunos paralelismos.

Después de este recorrido, se analizan crítica y propositivamente cinco experiencias educativas en torno a la ciudadanía digital con la finalidad de comprender cómo se concibe, cuál es la propuesta pedagógica que les subyace tanto como identificar posibles bondades y/o limitaciones teórico-conceptuales y metodológicas que permitan concretar una experiencia enriquecida.

Finalmente, el capítulo cierra con la interpelación poliédrica de tres discursos frente a la incorporación tecnológica en los procesos educativos.

¡Acompáñame en este espiral y descubre las razones de tejido!

1.1 CONCEPTO DE CIUDADANÍA: UN BREVIARIO HISTÓRICO

Remitir al devenir genealógico de la ciudadanía como concepto y preocupación como proceso es, de acuerdo con Buenrostro (2012), acercarnos a la ciudad-estado griega y a los autores clásicos de la teoría política.

El autor afirma que, el vínculo directo entre individuo y una comunidad política, encuentra sus fundamentos en la antigüedad. Así, fue Aristóteles (2003) quien definió al *ciudadano como aquel hombre que, siendo libre e igual a otros de su condición, podía participar en las decisiones de la ciudad y gobierno.*

El problema central era asegurar un gobierno estable bajo los preceptos de la ley donde los ciudadanos, o sea, todo aquel varón con tiempo libre para reflexionar acerca de asuntos públicos en asamblea y cuya ocupación no fuera limitada ni mecánica, lograra arribar al ideal de vida autosuficiente (Aristóteles, 2003).

Buenrostro (2012) continúa relatando: luego de la caída de la ciudad-estado griega y el nacimiento de los imperios Romano y Helénico, aunada a la influencia del cristianismo, se dio un giro a la ciudadanía, este contexto histórico dirigió *el ideal de ciudadano hacia la vida ultraterrena con nuevas aspiraciones, demandas y concepciones, mismas que permearon durante siglos.*

Fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789, la propulsora histórica para resignificar el concepto de *ciudadano, esta reconocía pública e institucionalmente a cada individuo como portador de diversos derechos y obligaciones, liberándolo de la subordinación y confiriéndole el estatus de sujeto político.*

Contemplar estos hitos es relevante dada su influencia en diversos aspectos que inciden en la ciudadanía al iniciar el siglo XX: la formación del Estado-Nación, la lucha de clases, la participación de las personas en el gobierno de las ciudades, las guerras mundiales y otros sucesos, renovaron la reflexión acerca de este concepto (Buenrostro, 2012).

En ese contexto, aparece el texto *Ciudadanía y clase social* de Marshall (1949), en el periodo de la posguerra, mismo que actualizó la discusión y puso en tela de juicio los problemas contenidos históricamente en la idea de ciudadano. En sus inicios, explicó la lucha del estado de bienestar frente a la pobreza y marginalidad a través del ideal de *“plena ciudadanía” comprendida en el conjunto de derechos sociales, civiles y políticos que poseen todos los individuos por ser miembros de la sociedad.*

Marshall desarrolló sus argumentos desde una perspectiva anglocentrista al partir de la Inglaterra de la posguerra y permite, por primera vez, hablar de esta triada de derechos en tanto base teórica que admite establecer las dimensiones de aquello que hoy día conocemos como ciudadanía.

Dicho de otro modo, son tres los rasgos sociales de la definición de ciudadanía: derechos, igualdad y el vínculo que determina la membresía de una persona a una comunidad, razón por lo cual: *la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones* (Marshall y Bottomore, 1998).

Así, es menester acotar los tres elementos que conforman la ciudadanía desde esta perspectiva: el civil, el político y el social. Estos poseen una intrínseca naturaleza histórica, al estar encadenados uno tras otro, de manera que, para llegar a los derechos sociales fue necesaria una red de circunstancias que instauraran los derechos políticos y anteriormente los civiles.

Los derechos civiles están compuestos por el conjunto de derechos necesarios para asegurar la libertad individual y de expresión, pensamiento y culto, el derecho a la propiedad privada y el derecho a la justicia. Marshall, enfatiza este último ya que asevera que, es el derecho a defender, colectivamente, todos los derechos en términos igualitarios.

En segundo término, *los derechos políticos* figuran como elemento polémico al estar en relación con el derecho de participación en el ejercicio del poder: ya sea como miembro de la autoridad política o como miembro de un cuerpo de electores. Por tanto, refiere la igualdad de participación en la esfera de la toma de decisiones sujeta a condiciones institucionales.

Por último, *los derechos sociales* son aquellos que proporcionan un mínimo de bienestar económico y seguridad, de modo que cada ciudadano pueda tener una vida civilizada de acuerdo con los estándares prevalecientes en cada sociedad. El sistema educativo y los servicios sociales serían los más relacionados.

En acuerdo con los autores referidos, la propiedad y disfrute de los tres tipos de derechos en condiciones de igualdad con el resto de los miembros de la comunidad política, o sea de un Estado, es el rasgo fundamental de esta definición de ciudadanía. Sin embargo, la insistencia en los derechos más que en las obligaciones hace que los primeros sean los protagonistas. Si bien en la concepción de Marshall no desaparecen del todo las obligaciones o los deberes del ciudadano, existe un desequilibrio entre ambos términos. Tal como lo sintetiza la Figura 1.

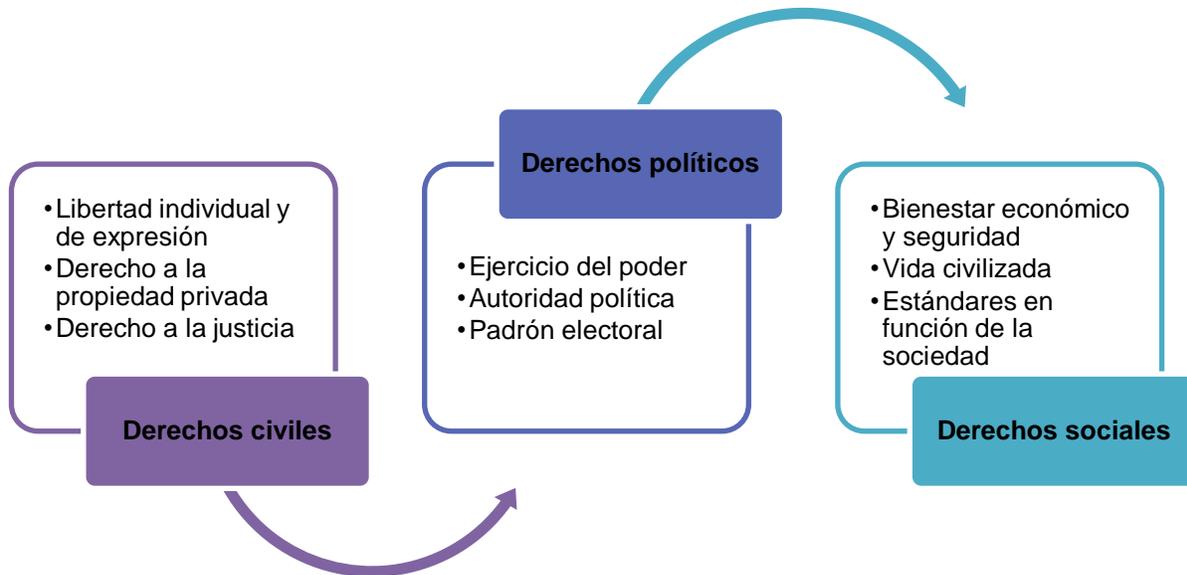


Figura 1. Ciudadanía: un acercamiento lineal

Fuente: Elaboración propia.

1.1.1 ALGUNAS CRÍTICAS A LA PERSPECTIVA DE MARSHALL

Uno de los ejes de crítica al modelo de Marshall radica en el fenómeno de la desigualdad social. Según este autor, mientras el desarrollo histórico de la ciudadanía tiende a la igualdad, el sistema de clases en que se desarrolla toma la dirección contraria: la desigualdad social.

La relación entre igualdad y ciudadanía es un tema que genera debate sobre el alcance real de los derechos en el mundo actual. Esta idea de igualdad contenida en el concepto genera puntos de crítica específicos. Más allá del olvido de los derechos frente a los deberes.

De las más influyentes y relevantes es la crítica cuyo origen se identifica en la teoría feminista, particularmente la propuesta de Young (1989) quien argumenta que existen grupos sociales privilegiados y otros que se encuentran oprimidos y, para superar la opresión, no basta con reconocer los derechos ciudadanos individuales, por el contrario, deben de existir medidas específicas y diferenciadas hacia los grupos oprimidos. Exige que, para lograr la *ciudadanía diferenciada*, se deben desplegar dos procesos:

- El reconocimiento de derechos especiales y,

- el uso de estrategias institucionales o fondos públicos para lograr la representación real de estos grupos.

Otro debate gira en torno al multiculturalismo y los derechos de las minorías étnicas y nacionales. La *ciudadanía multicultural* es el término usado por Kymlicka (1996), quien plantea la necesidad de que a partir del respeto a los derechos ciudadanos individuales se reconozca y fomente la particularidad. Dicho de otro modo, sentencia y exige:

- El reconocimiento de la cultura particular del grupo,
- el desarrollo de la identidad y,
- los derechos de los miembros.

Para él, *es ineludible que los derechos ciudadanos universales se complementen con los derechos diferenciados de los grupos y minorías étnicas, sin que eso implique una ruptura entre estos.*

Turner (1993) por su cuenta, enfatiza la idea de “práctica” como una forma de evitar la conceptualización netamente jurídica de la ciudadanía en tanto colección de derechos y obligaciones. Exhorta a:

- Ubicar el concepto de ciudadanía en torno a la desigualdad tanto como de las diferencias de poder y clase social y,
- al problema de la distribución inequitativa de los recursos en la sociedad.

La noción de *práctica ciudadana* plantea una crítica al modelo lineal de la ciudadanía expuesto por Marshall: no toma en cuenta los procesos de diferenciación de la sociedad a través de los cuales se amplían las relaciones de pertenencia a organizaciones y espacios de acción fuera del marco estatal. El ciudadano estaría “ciego” frente a la utilización efectiva de un estatus activo de ciudadano, mediante el cual pudiera ejercer una influencia democrática sobre el cambio de su propio estatus o situación.

En suma, los movimientos en defensa de los derechos de las mujeres, de las personas con discapacidad, de los homosexuales tanto como de los movimientos raciales y en definitiva, la mayor parte de lo que se denominó nuevos movimientos sociales han puesto en jaque la concepción de la ciudadanía basada en la universalidad y la integración, centrando los debates en la necesidad de ampliar la dimensión de la ciudadanía y la inclusión desde el reconocimiento a la diversidad y la diferencia.

En ese tenor, es necesario plantear que la libre organización, con el estatus conferido de ciudadano, puede influir, presionar, tomar parte e incidir en el desarrollo de las decisiones. Empero, *la ciudadanía adquiere un rol activo*.

Lo anterior, convierte a la ciudadanía en una estrategia para crear ciudadanos a través de un conjunto de prácticas y conocimientos que se concretan en el ejercicio de libre organización, asociación y opinión que supone la vida democrática y que se apoya en el conjunto de normas, creencias, valores, conocimientos y percepciones que conforman las disposiciones mediante las cuales los ciudadanos construyen preferencias y se implican políticamente (Proccaci, 1999).

Quizá sea Dagnino (s.f.) quien ha planteado algunas de las cuestiones más interesantes a la hora de sintetizar varios de los aspectos señalados hasta ahora. Ella recupera la centralidad de la idea del *derecho a tener derechos*, y plantea una serie de supuestos donde la ciudadanía se convierte en el eje central del proyecto de democratización para hacer visibles y viables estas reivindicaciones. A saber:

- *La ciudadanía como contextualización de la democracia.*

Se trata de concretar la idea y el significado de la democracia tomando en cuenta la transformación de los contextos en términos de actores, instituciones y nuevas temáticas... haciendo que esta ampliación suponga un incremento de las temáticas a ser reconocidas y tratadas de forma política, es decir, a través de la discusión democrática en la esfera pública.

Por tanto, la ciudadanía se convierte en el proyecto para una nueva sociabilidad que exige un funcionamiento más igualitario de las relaciones sociales a través de nuevas reglas para vivir en sociedad tanto como para la negociación de conflictos.

- *Derecho a la igualdad y derecho a la diferencia.*

La ciudadanía precisa del reconocimiento y valoración de la alteridad u otredad como portadora de derechos.

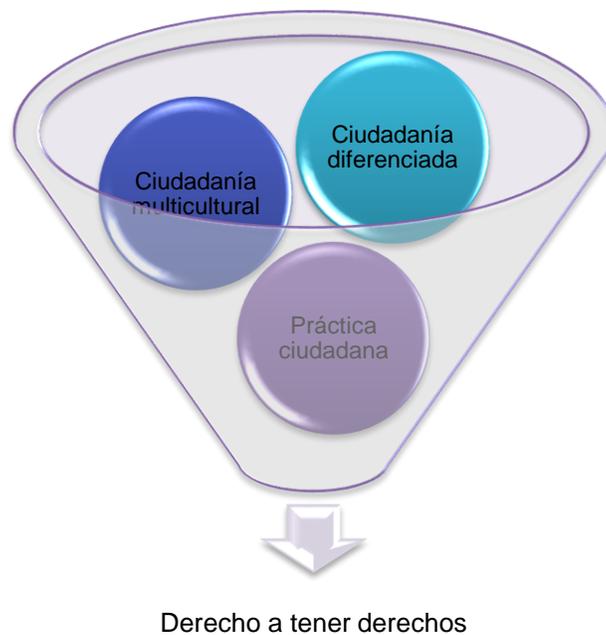
Así, busca conciliar ambas dimensiones creando modelos de interacción social donde los derechos son los parámetros fundamentales.

- *Pertenencia al sistema político.*

Trata de superar la concepción clásica de la pertenencia al sistema político como eje para la adquisición de ciudadanía, apostando por procesos de participación en la definición de marcos e instituciones donde se pretenden desarrollar los procesos de inclusión.

En otras palabras, se trata de definir y participar en la definición de aquello en lo que queremos ser incluidos.

La Figura 2, tiene por objeto sintetizar, globalmente, las críticas a la perspectiva de Marshall y dar cuenta de algunas de estas implicaciones.



Derecho a tener derechos

Figura 2. Críticas a la perspectiva de Marshall: un crisol complejo y multidimensional

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este párrafo, me permito remitir de forma textual a Buenrostro (2012), ya que sus reflexiones hacen eco y condensan lo hasta aquí analizado:

“Como cualquier otro concepto social, la ciudadanía no existe siempre *per se*, sino que se crea y expresa alrededor de dinámicas y procesos sociales abiertos e inclusivos, ya sea a través del conflicto entre partes encontradas o por la interacción entre gobernantes y gobernados con el fin de influir en la distribución de poder entre ellos. La libertad de expresión, asociación, manifestación, reunión, huelga, el derecho al

voto, a la educación, a un salario reglamentario, entre otros, son famosos derechos de ciudadanía que representan relaciones y procesos que necesitan ejercerse para poder ser percibidos y construidos socialmente. Los derechos de ciudadanía no son un proceso lineal o teleológico, tampoco responden a una fórmula o teoría única, sino que son parte de relaciones y procesos sociales que conectan los horizontes entre las expectativas y las prácticas de los ciudadanos que actúan en la esfera pública. La ciudadanía expresa una relación entre dos o más personas que manifiestan un conjunto de experiencias, visiones y deseos fuera del ámbito privado. En este sentido, la práctica de la ciudadanía supone siempre un despliegue de iniciativas, respuestas, enfrentamientos, uniones, colisiones, interferencias y negociaciones que hacen de ella un proceso a la vez histórico, contingente y reversible, sujeto siempre al conflicto y negociación entre los gobernantes (élite política) y los gobernados (sociedad civil)” (p: 17).

1.2 CIUDADANÍA DIGITAL

Se puede afirmar que, tradicionalmente, la ciudadanía se vincula con la afiliación o pertenencia a una nación y provee participación política, social, económica y cívica alrededor de los derechos y obligaciones de las personas. Sin embargo, para los fines de la presente, existe la necesidad de cruzar esta perspectiva con los cambios e incidencias de la sociedad de la información y el conocimiento, aunadas a la dimensión educativa (Rodríguez, 2017).

En ese entendido, resulta importante comprender una visión clásica versus una perspectiva dinámica y fluida de la ciudadanía en lo general y arribar a la ciudadanía en su acepción virtual o digital. Para ello, remito a la Figura 3, misma que pretende mostrar una aproximación global.

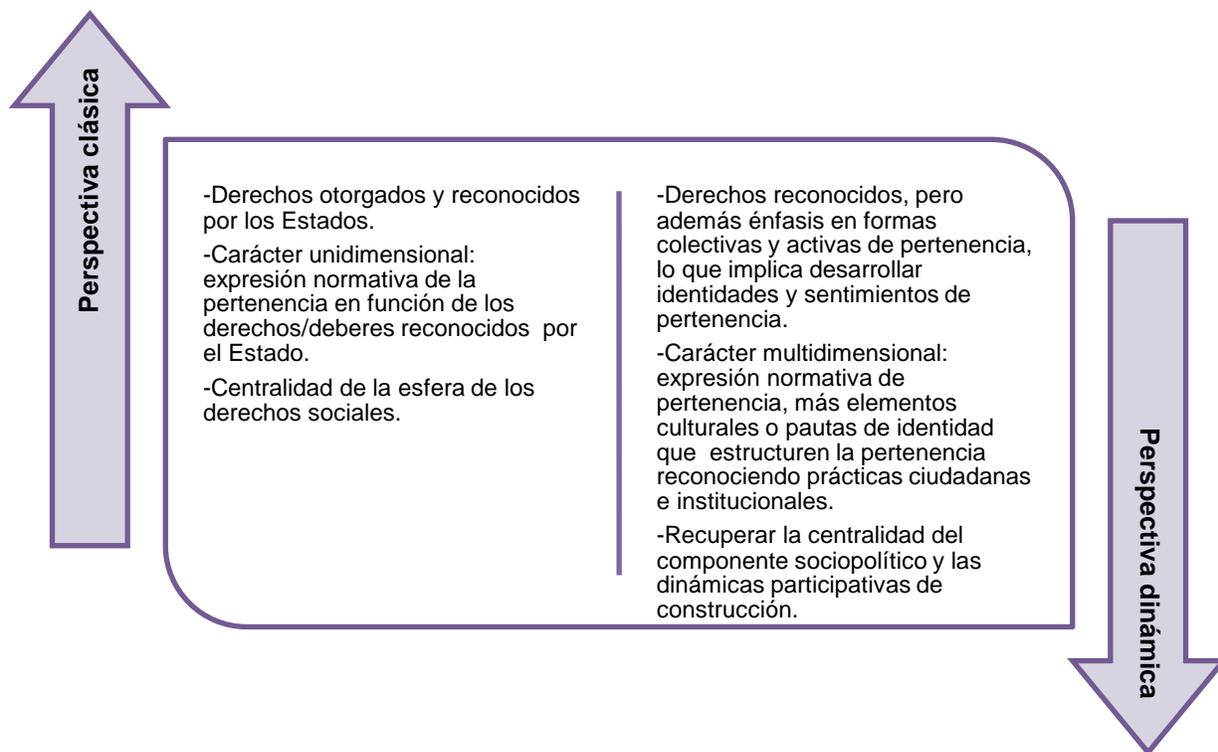


Figura 3. Ciudadanía clásica frente a la ciudadanía dinámica
Fuente: Elaboración propia partir de Morán y Benedicto (1999).

Por lo anterior, *la concepción de ciudadanía debe plantearse en torno a sistemas y estructuras más amplias, mismas en que el sentido de comunidad y de identidad personal tanto como cultural, tienen un rol preponderante en tanto fuentes de diversidad humana que buscan romper diversas narrativas dominantes y las estructuras de inequidad.*

En ese tenor, la sociedad de la información trajo varias reflexiones relacionadas con la ciudadanía, buscando distinguir la ciudadanía digital de otros conceptos de ciudadanía en la era digital: ¿qué papel juega internet como una herramienta para el compromiso cívico?, ¿cómo promover el desarrollo de ciudadanos digitales informados y comprometidos en la era de internet?

Dicho de otro modo, este segundo acercamiento señala que las concepciones tradicionales y hegemónicas de ciudadanía pretenden ser universales e incluyentes, pero no consideran aspectos étnicos, lingüísticos, religiosos y de grupos culturalmente marginados u oprimidos a los que históricamente se les han negado sus derechos (Choi, 2015; 2016).

En gran medida, los estudios de ciudadanía relacionados con internet han tendido a bifurcarse. Por un lado, los investigadores se han centrado principalmente en reinterpretar la ciudadanía, utilizando los conceptos tradicionales. En contraste, están aquellos que reconocen que internet es un fenómeno generalizado en la actividad humana, incluyendo actividades cívicas y han comenzado a utilizar un nuevo término: *ciudadanía digital*, definida a menudo como las normas de comportamiento apropiado y responsable con respecto al uso de la tecnología o la capacidad de participar en la sociedad en línea (Ribble, Bailey y Ross, 2004). Además, dichos autores sostienen que esta se integra por nueve áreas. Específicamente:

1. *Netiqueta*. Refiere estándares de conducta o maneras de proceder en medios digitales y en interacción con los otros.
2. *Comunicación*. Precisa el intercambio digital de información.
3. *Educación*. Explicita el proceso de enseñar, aprender e incluso evaluar con y sobre las tecnologías y sus procesos de utilización.
4. *Acceso*. Da cuenta de la participación digital plena.
5. *Comercio*. Refleja procesos de compraventa electrónica de bienes y servicios.
6. *Responsabilidad*. Exige el compromiso por hechos y acciones en los medios digitales.
7. *Derechos*. Reivindica las libertades fundamentales que tenemos todas las personas en el mundo virtual.
8. *Ergonomía*. Alude al bienestar físico en interacción con la virtualidad y los dispositivos tecnológicos.
9. *Riesgo*. Manifiesta las precauciones de autoprotección/autocuidado para garantizar la seguridad en los medios digitales.

En complemento, Choi (2016) reconoce que la ciudadanía digital es multidimensional y compleja, y en ella inciden diversas categorías, que se interdefinen e interrelacionan, tal como lo cristaliza la Figura 4.

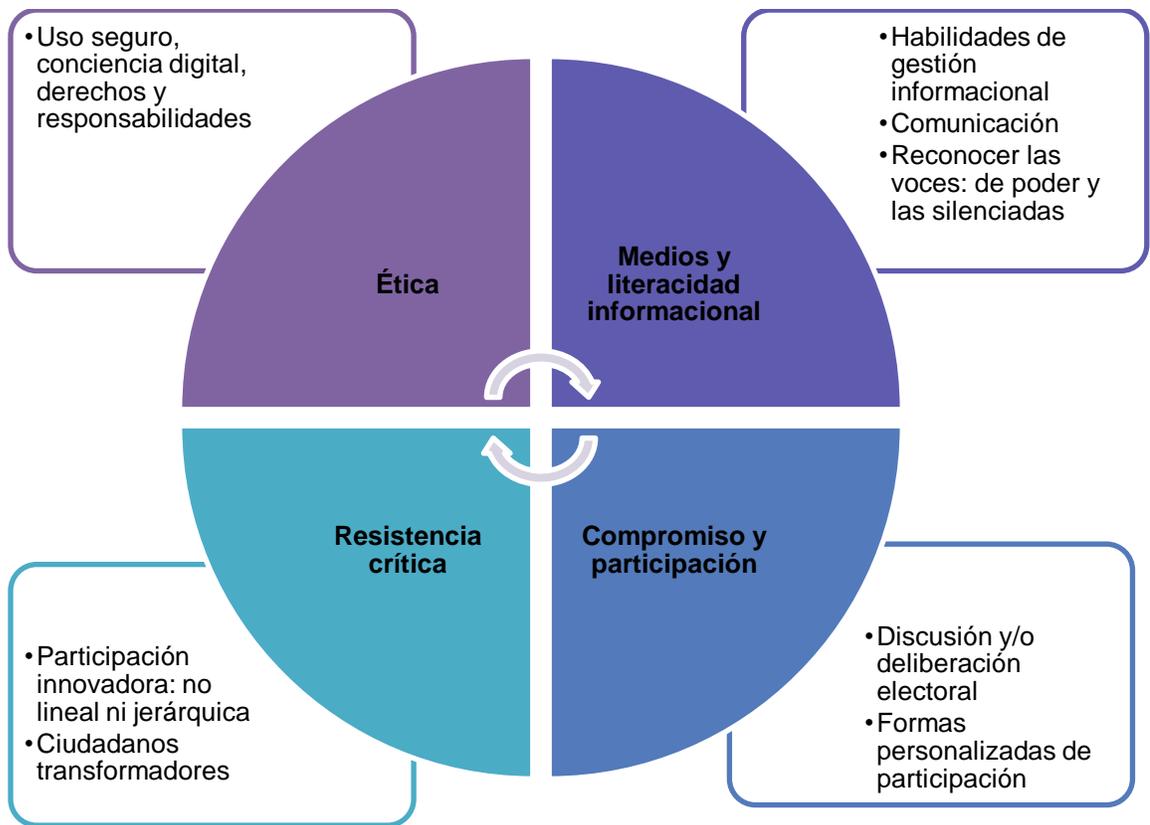


Figura 4. Ciudadanía digital: un acercamiento complejo

Fuente: Elaboración propia.

A saber:

- *Ética*

Se refiere al modo en que los usuarios de internet participan de manera adecuada, segura, ética y responsable en actividades formativas en red. Incluye el uso seguro, la conciencia digital, así como los derechos y responsabilidades del ciudadano en línea.

Algunas preguntas derivadas: ¿cuido mi información y la de los otros en la red?, ¿qué filtros de seguridad empleo en mis redes sociales?, ¿qué reglas de comportamiento aplico en la red?, ¿cuido mi imagen y la de los otros en las redes sociales?, ¿cuál es mi historia personal respecto a mi acercamiento a la virtualidad?, ¿he mandado cadenas?, ¿cómo es mi identidad y huella virtual?

Empero, se trata de cuestionar si los recursos tecnológicos y las redes sociales se emplean para causar daño deliberado a una persona o grupo, para socavar su patrimonio, defraudarlo o dañar su reputación o bienestar emocional, o avizorar a aquellos que incitan a la realización de comportamientos e intercambio de información que genera todo tipo de perjuicios.

- *Medios y literacidad o alfabetización informacional*

Denota las habilidades para acceder, utilizar, crear y evaluar información, así como el comunicarse con otros en línea. Además, precisa la crítica al poder social y la política en medios digitales para que los ciudadanos puedan reconocer las voces de los productores de información aunado a la conciencia de aquellos cuyas voces no son escuchadas.

Pregunto: ¿de qué forma gestionas tus documentos?, ¿qué criterios empleas para una búsqueda específica y cómo identificas la autenticidad de la información?, ¿qué plataformas usas para comunicarte y con qué frecuencia lo haces?, ¿todos somos escuchados y valorados en los entornos digitales?, ¿habrá quienes queden fuera?, sí es así, ¿cómo promover la participación de aquellos cibersegregados?

- *Participación y compromiso*

Introduce diferentes tipos de participación en línea, por un lado, identifica la participación política como macroforma de compromiso al considerar a internet como un nuevo tipo de esfera pública para la discusión y/o deliberación electoral. Por otro lado, se analizan las formas personalizadas de participación: intercambios o actividades en internet impulsadas por interés propio o grupal.

Reflexionemos juntos: ¿las publicaciones en las redes sociales han influido en tu ideología política?, ¿has compartido algún meme o recurso multimedia respecto a algún representante político?, ¿sigues en las redes sociales al partido y representante de tu elección?

En otro orden de ideas, ¿participas en alguna red con fines de ocio y representación grupal?, ¿has participado en la creación colectiva de una historia en una *Wiki*²?, ¿has cantado con alguno de tus artistas favoritos a través de una red social tipo karaoke³?

- *Resistencia crítica*

Persigue formas de participación innovadoras, no lineales ni jerárquicas, potencialmente creativas, llegando a un nivel más profundo de compromiso y participación digitales. Enfatiza ciudadanos transformadores que toman medidas para lograr justicia social y desafiar el *estatus quo*: critica a las estructuras de poder y activismo político, destacando valores como descentralización, apertura, transparencia, consenso, flexibilidad y accesibilidad universal.

Dialoguemos: ¿has participado en alguna campaña digital para generar conciencia en la sociedad sobre algún tema?, ¿las publicaciones de algún medio digital te han permitido reflexionar sobre múltiples problemas que aquejan a nuestra sociedad actual?, ¿te has enfrentado a alguna barrera para acceder a los diferentes entornos digitales?, ¿te has enfrentado a alguna barrera para comprender el contenido de alguna página web o red social?, ¿de qué forma se podría promover este acceso y comprensión para la población en general?

Desde la lectura de quien suscribe, la perspectiva de Ribble, Bailey y Ross (2004) tanto como la de Choi (2016), se entretrejen para dar cuenta de un entramado teórico-conceptual potente cuya fuerza analítica y explicativa tratará de explicitarse a lo largo de los siguientes párrafos hilvanando las diferentes dimensiones con la discusión en marcos más amplios.

Por lo pronto, es menester acotar que si bien Ribble, Bailey y Ross (2004) dan cuenta de una preocupación directa por el proceso de enseñanza y aprendizaje, Choi (2016) no lo precisa de forma específica.

² Es una comunidad virtual donde los usuarios crean, modifican, corrigen o eliminan contenidos que, habitualmente, comparten. Un ejemplo prototípico son las *Fanfiction*: historias que la comunidad recrea en función de sus personajes favoritos, planteando narrativas alternativas y finales diversos a los presentados originalmente. Adéntrate en este mundo: <https://www.fanfiction.net/>

³ Existen plataformas como *Smule*. Red social que funciona a suerte de karaoke virtual, puedes cantar junto a algunos artistas del momento, así como a lado de personas de diferentes latitudes. Además, puedes subir canciones y sus letras, cantar en grupo e incluso crear redes con personas afines. Súmate a esta red: <https://www.smule.com/>

En suma, Choi (2015; 2016) visualiza el ejercicio de la ciudadanía digital en contextos más amplios frente a una perspectiva entera o segmentadamente educacional. Por tanto, trastoca e integra diversos sistemas y estructuras sociales.

Así, ambas propuestas, comparten la exigencia de un uso adecuado y responsable de las tecnologías digitales, redes sociales e internet, tanto como la precisión de derechos y responsabilidades del ciudadano digital.

Si bien desde la perspectiva fundadora se reconocen habilidades de comunicación tanto como de autocuidado (Ribble, Bailey y Ross, 2004), Choi (2016) permite sumar la gestión informacional y la colaboración no solo con fines académicos, sino personales a través de identificar ciudadanos transformadores y es aquí donde encuentra su potencial pedagógico.

También, es vital acotar que Choi (2016) mantiene la participación política como eje del ciudadano digital, sin embargo, no se constriñe a esta, sino que la acota en un nivel macro frente a niveles micro. Es decir, podemos apuntar niveles y profundidad de estos en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía digital.

1.2.1 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA CIUDADANÍA Y LA CIUDADANÍA DIGITAL

El recorrido previo permite acotar algunas discrepancias y puntos de encuentro entre la ciudadanía tradicional o clásica con la ciudadanía digital, por tanto, me permito hacer un análisis ilustrativo más no limitativo ni exhaustivo, mismo que trasciende este trabajo de grado.

Ahora bien, he dejado constancia de que la perspectiva de Marshall abre el debate, empero, las tres dimensiones que él acotó trascienden hasta hoy día y se nutren de las nuevas perspectivas. Dicho de otro modo, inicia el diálogo para redondear el encuadre.

Es preciso analizar que, sin el acceso a las tecnologías, no habría cosa tal como participación ciudadana en la virtualidad, por tanto acercarnos a la perspectiva de Ribble, Bailey y Ross (2004) permite vislumbrar este criterio como necesario, determinante y condicionante, pero también insuficiente, ya que el acceso por sí solo no suscita oportunidades de participación real, sino de un acercamiento incluso fortuito o circunstancial en el que la formación educativa despliegue experiencias en pro de reducir

brechas digitales ya no solo políticas, sociales y económicas (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

En otro orden de ideas, considero que los derechos civiles encuentran su correlato en la virtualidad al acotar la libertad individual y de expresión de las personas tanto como el derecho a la propiedad privada y a la justicia, sin embargo, estas no se limitan a la regulación de los tribunales y el Estado. Las redes sociales y haciendo eco de la perspectiva de Choi (2015; 2016) permiten que las personas que participan en ellas se posicionen frente a diversas situaciones de agravio para demandar soluciones tanto como promover alternativas situadas y contextualizadas desde la colectividad.

Dicho de otro modo, si bien la perspectiva original queda corta, nos invita a acercarnos a una perspectiva dinámica tal como la mostrada por Morán y Benedicto (1999) en la que las personas orientan la colectividad y viceversa, encuentran afinidad y modos de legitimarla.

En suma, los derechos políticos avizoran su símil en la vida digital a través de esferas renovadas o remasterizadas, empero, ya no en un proceso lineal, sino recíproco en relación con los derechos civiles. En otras palabras, al participar activamente en campañas de información (o desinformación) frente a determinado partido y/o candidato(a) o solo ser testigo de ellas, los ciudadanos pueden tomar una decisión u otra: votar o no hacerlo.

En este sentido, *la ciudadanía diferenciada propuesta por Young (1989) cobra sentido y no solo para el colectivo feminista, sino para otros con quienes tenemos una deuda histórica tal como las personas con discapacidad*, quienes solo a través de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) fueron avizorados como sujetos de derecho con capacidad jurídica y por tanto miembros activos en la política federal aunque esta implicación se encuentre en una situación de desventaja actual, en donde organizaciones de/para/por personas con discapacidad y sus familias siguen exigiendo este derecho. Por tanto, la participación se extiende y trasciende los parlamentos y entidades gubernamentales para arribar a asociaciones civiles, sin fines de lucro y no gubernamentales.

Además, contemplar los derechos sociales en relación con la virtualidad implica examinar el escenario de la globalización en el que las redes sociales e internet suscitan oportunidades para apropiarse y participar de diversas prácticas que trascienden latitudes y temporalidades, no se acota a un límite geográfico circunscrito. Sin embargo, el debate crece en tanto promover un bienestar social, cultural, político y económico, tanto como personal y colectivo en la vida digital.

En esa línea, la perspectiva de Choi (2016) abona en demasía: en primera instancia respecto a identificar no solo las voces productoras del conocimiento y las voces de poder, sino de prever mecanismos para identificar y permitir que voces antes silenciadas encuentren espacios de participación plena, digna y en igualdad de condiciones (Medios y alfabetización informacional). Tanto como la puesta en marcha de acciones que permeen la participación en colectividades no solo en las esferas políticas y económicas, sino sociales y culturales por afinidad y gusto individual o grupal en la virtualidad (Participación y compromiso).

Lo anterior aunado a crear un cambio sísmico de forma vertical y horizontal en tanto ruptura de ideologías, acciones y motivaciones. Solo acotar la universalidad de acceso no solo como punto de entrada a la virtualidad, sino como medio para comprender, apropiarse y hacer uso de los diferentes medios, sistemas, así como recursos y fuentes informacionales (Resistencia crítica).

Oportunidades que redunden en la transformación de los sistemas y estructuras canónicas de la sociedad en la que cada cual está inmerso. Por tanto, no solo es un acto de ciudadanía política, económica y social, sino de una ciudadanía transformadora, facultadora y emancipadora.

En síntesis, la revisión, análisis y posicionamiento, permiten acotar algunos principios rectores:

- La ciudadanía no es un proceso cuyo devenir en el marco jurídico sea lineal, si no fluido, dinámico y complejo tanto como situacional y contextual.
- La ciudadanía no se limita a una colección de derechos y deberes jurídicos, mismo que debe guardar una relación de equilibrio entre unos y otros.
- La ciudadanía aguarda y lucha por integrar aspectos diferenciadores y multiculturales en una participación activa, proactiva y propositiva.

- La ciudadanía se compone por múltiples esferas de participación: públicas y privadas; personales y colectivas; locales e internacionales; analógicas y digitales.
- *La ciudadanía exige la formación de ciudadanos críticos, creativos y disruptivos* que incidan directamente en múltiples esferas de participación en los diferentes sistemas y estructuras que configuran la sociedad actual, en su dimensión analógica y virtual, y, finalmente;
- La ciudadanía deberá ser democrática, incluyente y orientada por el reconocimiento y valoración de los derechos humanos de todos los colectivos.

1.3 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA CIUDADANÍA DIGITAL

Como parte del marco empírico, se integra el análisis crítico-propositivo de cinco experiencias formativas en torno a la ciudadanía digital. Esto con la intención de identificar ejes comunes, el abordaje teórico-conceptual tanto como metodológico, así como la propuesta pedagógica que les subyace (si es que aplica) para, finalmente, identificar posibles bondades y limitaciones en relación con la presente. Sin más...

La primera experiencia corresponde a la disertación doctoral de Moonsun Choi (2015) denominada *Desarrollo de una escala para medir ciudadanía digital entre adultos jóvenes para la educación de la ciudadanía democrática* (Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education). El propósito de su estudio fue desarrollar una escala de ciudadanía digital basada en la teoría y en componentes evaluados e inclusivos de la ciudadanía digital.

Arguye que, si bien es innegable la necesidad de comprender lo que significan los ciudadanos informados y comprometidos en la sociedad digital actual, su revisión acota una escasez investigativa respecto a una escala de medición adecuadamente desarrollada que permita evaluar el grado de ciudadanía digital entre adultos jóvenes.

En ese tenor, da cuenta de un esfuerzo amplio por atender esta problemática a través de desarrollar una escala, confiable y válida, para medir la percepción y comportamiento de los adultos jóvenes con respecto a la ciudadanía digital.

Específicamente, el estudio tuvo tres fases:

1. La fase uno, incluyó un análisis conceptual respecto a la ciudadanía digital con la intención de identificar diversos elementos y la validez de contenido de su incipiente escala. Por lo cual, se codificaron y analizaron treinta artículos, seis libros blancos, cuatro capítulos de libros y diecisiete blogs/sitios web.

2. La fase dos, implicó una revisión continua de los ítems iniciales a través de la revisión de expertos, proporcionando evidencia de validez aparente y validez de contenido para los ítems de la escala, y;

3. La fase tres, consistió en la administración final para evaluar la ciudadanía digital, junto con estudios de correlación frente a la Autoeficacia en internet, así como la Ansiedad hacía internet con la finalidad de identificar la validez de constructo.

La autora aborda los elementos centrales de la ciudadanía digital y cómo estos cambiaron durante la última década, para ello utilizó la metodología de análisis conceptual. Se identificaron cuatro categorías para definir la ciudadanía digital: ética, alfabetización mediática, participación y compromiso, y resistencia crítica.

Su muestra estuvo conformada por 508 encuestados y, del Análisis Factorial Exploratorio, se extrajo un modelo de 5 factores con 26 ítems, que fueron validados de forma cruzada por el Análisis Factorial Confirmatorio: habilidades técnicas, conocimiento local/global, agencia de redes, activismo político en internet y perspectivas críticas.

La escala presentada en este estudio tuvo alta confiabilidad y validez de constructo, evidenciada por las relaciones significativas con la Autoeficacia en internet⁴ y la Ansiedad hacía internet⁵ ya que la primera se correlaciona positivamente con la ciudadanía digital

⁴ La autoeficacia en internet se identifica como la creencia de uno mismo en sus habilidades para organizar, ejecutar y completar con éxito una variedad de actividades en internet y alcanzar logros (Eastin y LaRose, 2000 citado en Choi, 2015: 12).

Dicha variable se valoró a través de la adaptación a la Escala de Autoeficacia en internet de Kim y Glassman (2013 citado en Choi, 2015: 68) en una escala Likert de 7 puntos donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo, integrando 16 ítems divididos en 5 factores: autoeficacia reactiva/generativa (*blogging*), diferenciadores de autoeficacia (uso de hipervínculos), autoeficacia de organización (organización de información), autoeficacia de comunicación (redes sociales) y autoeficacia de búsqueda (búsqueda de información). Conviene acotar que el alfa de Cronbach de la Escala de autoeficacia en internet en el estudio fue de 0.923 (Choi, 2015: 67-68).

⁵ La ansiedad hacia internet se considera como el miedo o la aprehensión cuando las personas usan internet. Es la probabilidad de manifestar sentimientos negativos con respecto al uso de internet (Thatcher et al, 2007 citado en Choi 2015: 12).

Dicha variable se valoró a través de la adaptación al Inventario de ansiedad rasgo-estado de Spielberger, Vagg, Barker, Donham y Westberry (1980 citado en Choi, 2015: 69). Se modificó para medir

mientras que la segunda mantiene un correlato negativo porque la ansiedad generalmente es opuesta a la autoeficacia, factor que la autora enfatiza respecto a la influencia que guarda con el nivel de participación en línea.

Durante el desarrollo de la escala, *la investigadora desarrolló una definición general de ciudadanía digital comprendiéndola como el conjunto de habilidades, conocimientos y acciones con respecto al uso de internet, que permite a las personas comprender, navegar, participar y transformar el yo, la comunidad, la sociedad y el mundo.*

En suma, afirma que, como una primera aproximación de crear una escala de ciudadanía digital, su estudio ayudará a comprender mejor el sentido de esta y de las personas como miembros de comunidades en línea que participan en la vida cotidiana local, nacional y global.

En definitiva, la autora aporta a la conceptualización y debate de la ciudadanía digital, sin embargo, no acota una dimensión valoral y se queda en el plano de la acción individual. Por tanto, se infiere que la ciudadanía, analógica y digital, implica la participación social en torno a intereses comunes del colectivo donde no solo cambia el yo, sino el nosotros y los otros.

Y, finalmente, sentencia que: las categorías propuestas en tanto concepciones integrales, interrelacionadas y multidimensionales pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de los objetivos finales de la educación para la ciudadanía democrática, al tiempo que respaldan temas subyacentes para la formación del profesorado en la era de la sociedad de la información.

Una segunda experiencia es la iniciativa de Inclusion Europe (2019) que, de la mano de otras organizaciones, han impulsado el proyecto *Safe Surfing* que, desde el 2014, condensa una propuesta de formación *online* para personas con discapacidad intelectual respecto al cuidado de la información personal y privacidad en la red.

los sentimientos subjetivos de los participantes al usar internet por medio de una escala Likert de 7 puntos donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo. Es importante precisar que el alfa de Cronbach de la Escala de ansiedad hacia internet en el estudio fue de 0.673 (Choi, 2015: 69)

Así, sostienen que:

“...es un proyecto innovador para formar a personas con discapacidad intelectual sobre la protección de datos y sobre cómo comportarse de forma segura en línea. Queremos que las personas con discapacidad intelectual reciban el apoyo personal y los conocimientos necesarios para decidir qué información desean compartir con otros” (Inclusion Europe, 2019: Qué es *Safe Surfing*).

Esta iniciativa, parte del conocimiento de que, consciente o inconscientemente, nos enfrentamos a muchos peligros cuando usamos internet. *Sentencian el alto índice sobre robo de identidad que se vive en Europa, fenómeno del cual las personas con discapacidad pueden estar en una situación de vulnerabilidad mayor.*

Inclusion Europe y sus socios Mencap, Anffas, Feaps y PSOUU, prevén alcanzar directamente a más de 1000 personas con discapacidad intelectual a través de sesiones interactivas en línea que ofrecen a los participantes la posibilidad de plantear preguntas en tiempo real. Se abordan temas como:

- Contenido del Paquete de Reformas sobre la Protección de Datos.
- Procesamiento de datos personales y significado del consentimiento explícito.
- Información sobre mecanismos de recurso.

Además de otros usuarios que podrán beneficiarse de 5 vídeos de formación sobre diferentes áreas relacionadas, los titulares precisan:

“Hemos elaborado unos vídeos para hablar sobre cómo usar Internet de forma segura.

Cada vídeo habla sobre algo diferente, por ejemplo, cómo crear una cuenta *Facebook* o sobre el tipo de información que se debe compartir en línea.

Los vídeos son divertidos y no son muy largos.

Cada vídeo está disponible en español, inglés, italiano, francés y polaco.

Puedes elegir tu idioma.

Todos los vídeos se han elaborado con la ayuda de personas con discapacidad intelectual.

¡Esperamos que te gusten!” (Inclusion Europe, 2019: Videos).

Una tercera experiencia fue llevada por quien suscribe, Soto (2017). En dicho texto, reseñé la investigación llevada a cabo entre 2015 y 2017 a través de un estudio de diseño educativo enfocado a la promoción de la ciudadanía digital para jóvenes con discapacidad intelectual partícipes de un programa de inclusión universitaria.

Asumí que: hay estructuras, sistemas y modos de (re)presentación de dispositivos, contenidos y/o aplicaciones TIC que plantean múltiples desafíos para las personas con discapacidad intelectual si estas no precisan con la formación, apoyos y acompañamiento pertinentes.

Participaron 10 estudiantes; cuya distribución por género fue equilibrada y la edad promedio fue de 22:01 años. Precisando, compartí un rango temporal de cuatro semestres, en ese transcurso se involucraron otros 10 jóvenes, sin embargo, 6 de ellos al momento de presentarse la investigación eran egresados o habrían seguido su proyecto de vida en otros contextos sociales y/o educativos, así como 4 que estaban en proceso de transición del programa de bachillerato inclusivo a su símil universitario.

El proceso: luego de compartir un espacio curricular con la clase de computación, la clase de ciudadanía digital obtuvo reconocimiento propio, siendo interdependientes y complementarias. Esto se logró gracias al piloteo y puesta en marcha de acciones diferenciadas en función del perfil de aprendizaje de algunos de los jóvenes, para luego perfilar apoyos pedagógicos concretos. Al tiempo que revertí la enseñanza mecanicista que caracterizaba la clase de computación previa: habilidades mecanográficas en niveles de rapidez y precisión; producciones con poca autenticidad para los estudiantes y su itinerario vital. Lo anterior, a través de proyectos situados que promovían la búsqueda estratégica de información; la multirepresentación del aprendizaje; apropiación de la paquetería de *Office*; gestión documental; navegación en internet, correo electrónico y manejo de la nube.

Mientras que en la clase de ciudadanía digital se analizaban múltiples situaciones de agravio en la red para construir alternativas de solución viables. Hecho que permitía a los jóvenes suscitar argumentos sólidos y comportamientos claramente vinculados a un uso responsable de las TIC.

En síntesis, los principales hallazgos se pueden acotar de la siguiente forma:

- Proceso progresivo de apropiación de las habilidades respecto a las TIC y redes sociales: de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto y, paralelamente, de lo intrapersonal a lo social.
- Además, existen diferentes factores protectores y barreras que facilitan u obstaculizan el proceso: destacan patrones de uso y abuso de las personas que conforman sus círculos sociales más próximos que fungen como modelos a seguir, y no a la inversa: al recibir sugerencias de mejora por parte de los participantes, estos reciben negativas o reticencias.
- Identificación de estrategias didácticas de alto impacto para la promoción del tema: caza del tesoro, juego de rol, lectura de imágenes, análisis de videos, historias y anécdotas, ejercicios escritos (formatos diseñados *exprofeso*).
- Existen políticas cuya concreción se percibe lejana, así como proyectos en otras latitudes que ejemplifican la importancia de promover la ciudadanía digital.
- Se prevé hacer extensiva esta experiencia con otros actores y bajo otros formatos en tanto experiencias tecnopedagógicas de mayor alcance y profundidad.

Una penúltima experiencia, es la reportada por Rodríguez (2017), cuyo objetivo fue contrastar la reflexión teórica con el ejercicio de la ciudadanía digital de estudiantes de sexto grado de una escuela primaria ubicada en la Ciudad de México. Para ello, analiza conceptualmente el papel de las TIC en la sociedad de la información actual enfatizando el rol del docente y el estudiante para luego vincularlo con la utilidad del internet en los procesos educacionales. En otro momento, reseña lo que comprende por ciudadanía e identidad digital en tanto definir qué es y acotar diversos riesgos en la red.

Su estudio fue cualitativo y descriptivo a través de estudio de caso. En el que participaron 22 estudiantes de sexto grado equivalente al 88% de los representantes de ese grado y un 11% de la población total de la escuela.

La autora gestó un análisis curricular: por grado y por tema en torno a su objeto de estudio, ya que argumenta que la escuela implicada cuenta con formación en computación desde primer grado.

Las estrategias de recolección de datos y sus características fueron:

- Entrevista semiestructurada compuesta por 46 ítems organizadas en 5 categorías y 5 dimensiones, mismas que trabajó en 5 sesiones grupales audiograbadas.
- Observación selectiva (no participante): 5 sesiones de 30 minutos, con intervalos de 5 minutos para tomar registro.

En la presentación de sus resultados, la investigadora interpela y significa las voces de los escolares con las observaciones registradas, plantea un diálogo crítico respecto al encuadre teórico-conceptual asumido: ciudadanía digital en tres dimensiones (Estado-Nación, sociedad de la información y educación) a través de sus dimensiones de análisis (acceso, seguridad, privacidad, identidad digital y riesgos).

Establece relaciones de interdependencia entre lo reportado por los estudiantes en su discurso, las acciones y actitudes reales en las observaciones y las pone a escrutinio desde la perspectiva de estos.

Lo anterior, le permite reflexionar críticamente sobre las implicaciones de fortalecer el aprendizaje de la ciudadanía digital y así, decanta una propuesta formativa: propone un taller denominado *Ciudadanitos digitales* conformado por 6 sesiones de 1 hora cada una.

Dicha propuesta enfatiza un perfil en el que el estudiante desarrolle contenido digital, problematice su ciudadanía digital y socialice lo aprendido a través de múltiples experiencias analógicas y digitales.

La última experiencia estuvo a cargo de Acosta (2018) quien desarrolló una intervención psicoeducativa, en la Ciudad de México, con la finalidad de promover ciudadanía digital a la triada insoluble de los actores que configuran la educación secundaria: maestros, estudiantes y familiares.

Para ello remite al Modelo Educativo vigente en esa época, mismo que aporta de manera significativa un cambio importante dentro de la educación ya que, asevera: funge como una herramienta tecnopedagógica que apoya a los docentes en la planeación, conducción, evaluación y seguimiento de las clases ayudando a sus estudiantes a comprender, enseñar, aprender a aprender y, sobre todo, a resolver problemas de la vida cotidiana de forma crítica y responsable.

Es en este ámbito que se habla de la ciudadanía digital y la erradicación de los peligros en la red, cuestión nodal de la educación con el uso de TIC tanto en entornos formales como informales.

En su trabajo, se capacitó a profesores de nivel secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de México en el tema de ciudadanía digital. Esta competencia se abordó con un enfoque estratégico, ético y seguro, tal como lo propone Monereo (2005 citado en Acosta, 2018) en su trabajo *Internet y competencias básicas*, donde arguye la necesidad de promover cinco competencias: gestión de la información, comunicación y colaboración, uso de software educativo, ciudadanía digital y evaluación.

En suma, es menester precisar que la autora hace una revisión a detalle de diversas situaciones de agravio en la era de internet: *ciberbullying*, *sexting* y *grooming*, tanto como nuevos hábitos de los internautas adolescentes: ciberadicción, *vamping*⁶, *ihunch*⁷ y pulgar de *Blackberry*⁸.

Acosta, reconoce la necesidad de concertar esfuerzos y acciones preventivas y de intervención entre la escuela, las autoridades educativas, maestros, estudiantes y padres/madres de familia con los cuales se trabajó en conjunto realizando charlas informativas y una variedad de actividades sobre el tema en cuestión. Baste reseñar las fases de intervención por las que transcurrió su estudio:

- Fase 1. Taller introductorio al uso de tabletas (electrónicas) en el aula.
- Fase 2. Capacitación intensiva en competencias digitales docentes y aplicación de encuesta inicial sobre habilidades digitales.

⁶ *Vamping*, unión anglosajona de *vampire* (figura mítica que solo sale de noche) y *texting* (intercambio de mensajería de forma virtual), identifica el hábito, usualmente de adolescentes, de utilizar dispositivos electrónicos durante la noche, reduciendo las horas necesarias de sueño para lograr un adecuado descanso, lo cual redundaría en la propensión a consecuencias negativas como el cansancio, la debilidad, irritabilidad, dificultad y lentitud en los procesos de aprendizaje, así como la falta de concentración, alteraciones en el metabolismo y defensas bajas. Para saber más, remitirse a: <https://www.internautas.org/html/10039.html>

⁷ *iHunch* también llamado *iPosture*, cuello cansado, cuello de computadora, síndrome de cruz superior o cuello de texto. Es un problema espinal común de una columna torácica excesivamente encorvada que causa dolor de cuello y dolor de cabeza. Está clínicamente reconocido como una forma de lesión por esfuerzo reiterado. En el contexto actual se vincula al uso continuo de dispositivos electrónicos. Profundice en: <https://en.wikipedia.org/wiki/IHunch>

⁸ El pulgar de *Blackberry* refiere el trastorno en el que aparece dolor al movilizar el pulgar y que puede extenderse a la muñeca, codo e incluso hombro. Su origen se identifica con la invención y uso de los *smartphones*, algunos teclados y sistemas electrónicos como el *Qwerty*. Siga su reflexión en: <https://expansion.mx/salud/2011/03/28/el-pulgar-de-blackberry-el-mal-de-los-usuarios-de-smartphones>

- Fase 3. Sesiones de capacitación mensuales sabatinas.
- Fase 4. Asesoría y seguimiento de actividades presenciales y en línea con docentes y promotores TIC.
- Fase 5. Implementación de pláticas de ciudadanía digital para las y los estudiantes de primer grado de secundaria.
- Fase 6. Implementación de pláticas en ciudadanía digital para madres, padres de familia y tutores.
- Fase 7. Cierre de la capacitación docente y evaluación final.

Sobre los principales hallazgos:

- Documentación del perfil internauta del docente (93 participantes) y promotor TIC (13 participantes): identificación de fortalezas, áreas de oportunidad, tanto como posibilidades y posibles amenazas.
- Intervención directa en capacitación: cuestiones técnicas; competencias docentes en uso de TIC a través de procesos vivenciales y de análisis crítico tanto como de proyección de propuestas didácticas situadas.
- También se desarrollaron materiales informativos como trípticos, vídeos, infografías, (gestión de) redes sociales, materiales de apoyo, juegos pedagógicos y, se impartieron pláticas para estudiantes y padres/madres de familia teniendo un padrón de beneficiarios de 3680 atendidos como parte del sistema de acompañamiento de los cuales: 847 fueron padres, madres y tutores, y 2833 fueron estudiantes.

La investigadora concluye que, el reto principal enfrentado fue que los maestros y estudiantes: aprendieran de manera activa creando su propio conocimiento y explorando nuevos horizontes gracias al uso de las TIC dejando atrás los aprendizajes memorísticos, monótonos y aburridos. Elementos que analiza a la luz de la metáfora de los nativos y migrantes digitales y las diferencias asociadas a esta brecha generacional.

A suerte de colofón: si bien las experiencias se desarrollaron en latitudes diversas, con poblaciones-meta diferentes en edad, procesos e itinerarios de formación, tanto como perfiles de uso de las tecnologías, acercarme a ellas me permite acotar múltiples reflexiones:

- En primera instancia, dar cuenta de la limitada producción en torno al eje de la investigación: ciudadanía digital en educación.

Específicamente, pude ubicar 5 tesis en el contexto de TESIUNAM: 4 en educación (3 de Licenciatura -2 en Pedagogía, 1 en Psicología-, 1 de Maestría en Comunicaciones), 1 en torno al gobierno (Licenciatura en Comunicación).

Solo dos, mismas que he retomado, documentan la voz de los estudiantes y significan la práctica que estos mismos hacen y que es de interés dada la población con la que se gestó la presente investigación (Acosta, 2018; Rodríguez, 2017). En esa línea conviene precisar la ruptura epistemológica con relación a posibles miradas unidireccionales y/o superpuestas de quien investiga. Rasgo identitario en la presente.

En el contexto de PROQUEST ocurre algo similar, 15 tesis de grado, todas elaboradas en inglés con énfasis en aristas múltiples: gobierno, género, educación secundaria y, particularmente, la perspectiva y significados de docentes en ejercicio o formación.

Destaca la disertación doctoral de Choi (2015) en torno a la construcción de una escala de ciudadanía digital enfocada a adultos jóvenes, dado el rango etario que aborda la presente.

Respecto a la revisión y análisis crítico de las mismas, pude dar cuenta de diversas perspectivas metodológicas, primando las de carácter cualitativo, algunas mixtas y una completamente cuantitativa (la referida a la construcción de la escala).

En ese contexto, las investigaciones cualitativas en su mayoría se valen del estudio de caso cuyas estrategias de recogida de datos fue diversa: grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observaciones (no) participantes. Sin embargo, pocas recuperaban la voz de los estudiantes, independientemente de la edad.

En resumen: se enfocaban a profesores, directivos o administradores, cuyo interés por los estudiantes radicaba en observaciones de su práctica cotidiana como proceso de triangulación metodológica.

- En segunda instancia, precisar la nula productividad en relación con la ciudadanía digital de jóvenes con discapacidad intelectual, sector de la población que abordará la presente en un contexto de diversidad humana.

En este sentido fue inevitable no reportar el antecedente directo a la investigación actual (Soto, 2017), al tiempo que analizaba con otros ojos y de forma más inquisitiva la propuesta de Inclusion Europe (2019).

Esta última si bien es un esfuerzo de carácter regional de 5 de los países que conforman la Unión Europea, permite vislumbrar estrategias de atención a las personas con discapacidad intelectual: reducción de la brecha digital a través de profesar con el ejemplo -formar en ciudadanía digital o una parte de esta, en contextos virtuales-; co-participación en el proceso de diseño pedagógico; consideración de la lectura fácil como promotora de accesibilidad cognitiva y digital en sus sitios web; tutor en línea con la posibilidad de resolver dudas en tiempo real; consideración de videos en múltiples idiomas -los de las 5 naciones participantes-; contextualizar la propuesta en un marco regional complejo y abocado a la ciudadanía digital en tanto política pública.

Sin embargo, esta iniciativa encuentra su perfectibilidad en más de una dirección: *parte del supuesto de que los jóvenes con discapacidad intelectual cuentan con el mínimo necesario de competencias TIC en su sentido más amplio, para el ingreso, permanencia y egreso del curso en línea y no se parte de un diagnóstico previo ni de la formación inicial o propedéutica en esa dirección.*

Además, es menester precisar que si bien no son desdeñables estas iniciativas, *sus lógicas legitiman discursos y prácticas antagónicas a los principios actuales de la educación inclusiva y atención a la diversidad ya que socavan la formación digital de los jóvenes con discapacidad intelectual en un espacio solo para ellos, sin el intercambio (a excepción del tutor en línea en el caso de Inclusion Europe, o los facilitadores del programa inclusivo en el caso de mi propuesta precedente) de sus congéneres sin dicha condición, empero, el antecedente directo a la presente si parte de un análisis *in situ* de la realidad digital de los estudiantes y el contexto (Soto, 2017).*

- Un tercer aspecto se vincula directamente con la perspectiva de ciudadanía digital que sostiene cada estudio.

Una amplia, multidimensional e interdefinida que incluso sirve de base para la presente (Choi, 2015; 2016); una vinculada a la anterior pero acotada a tres dimensiones (Rodríguez, 2017); dos que se circunscriben a la acepción inicial de la ciudadanía digital en tanto uso ético, seguro y responsable de las TIC (Acosta, 2018; Soto, 2017), aunque la primera la conciba como una competencia; y una que se limita al manejo de la información en la red desde un marco legal y contextual (Inclusion Europe, 2019).

- Finalmente, un cuarto aspecto se vincula con el tipo de estudio y el alcance de este.

El primero, de tipo exploratorio y correlacional, cuyo nivel explicativo es nulo, pero permite aproximarse a conocer en general, el nivel de ciudadanía digital de adultos jóvenes (Choi, 2015). Por tanto, su alcance es grande dada la muestra, pero su profundidad es escasa.

La propuesta de Inclusion Europe (2019) se relaciona a la anterior dada la masificación que busca a través de su formación en línea y/o los videos informativos. Alcance mayor, profundidad menor.

El antecedente a la presente es un estudio de diseño educativo que busca la validez, pertinencia y viabilidad de una experiencia de enseñanza y aprendizaje concreta. Por lo que su nivel explicativo es bajo, pero comprensivamente alto, ya que permite una profundidad mayor, aunque un alcance limitado (Soto, 2017).

Con relación al trabajo de Rodríguez (2017), este es cualitativo y exploratorio, comparte características con el anterior: explicación baja, comprensión alta, nula generalización, pero mayor profundidad y poco alcance. Sin embargo, tiene una característica que le define: su carácter evaluativo y diagnóstico en tanto conocer la realidad de los escolares de primaria con la finalidad de proyectar un espacio de formación *ad hoc* tal como el que ha dejado constancia el anterior.

En lo que respecta a Acosta (2018), de alguna forma conjuga el alcance y profundidad ya que, si bien sus muestras fueron amplias, también tuvo un acercamiento uno a uno, elemento que le permite no solo comprender su realidad, sino tejer explicaciones más potentes en un nivel teórico-conceptual tanto como metodológico y de análisis de resultados.

En otro sentido, el siguiente y último párrafo del capítulo, pretende ahondar en el impacto de las tecnologías digitales en la sociedad en general y en la educación en particular, para ello, se analizan e integran tres discursos: una auténtica interpelación poliédrica.

1.4 TECNOLOGÍAS DIGITALES: UNA INTERPELACIÓN POLIÉDRICA EN EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de autores como Área Moreira (2006) se vislumbran algunas implicaciones, positivas y negativas, de las TIC en la sociedad contemporánea: ayudan a trascender fronteras ya sea físicas o temporales, pero al mismo tiempo abren una brecha a nivel global en cuanto a cultura y sociedad, están creando una homogeneidad de costumbres, hábitos y, paralelamente, rompen con la mirada centralista, reducida y estrecha de la localidad.

En suma, permiten un acceso permanente y casi inmediato a gran cantidad de información al tiempo que incrementan la posibilidad de nuevos y diversos riesgos. En complemento, Monereo (2004) y Hernández (2009) han enfatizado algunos de los siguientes peligros y encrucijadas en las que el cibernauta puede caer:

- Relativizar la información. Atribuir un valor idéntico a toda fuente, dicho de otro modo, confundir e incluso sustituir la información por conocimiento.
- Naufragar en internet. Si no se cuenta con las estrategias pertinentes, más allá de navegar (estratégicamente, de forma planificada) sería equivalente al viaje de un marinero en el que este pierde su brújula y no supiera cómo llegar a su destino o volver a su origen. La cantidad de la información es inabarcable y por ello, este aspecto generaría incertidumbre en el usuario.
- *Infoxicación*. Neologismo que refiere una intoxicación con la información, este riesgo supone que lo ficticio e injurioso, reemplace lo real.
- Informalización educativa. Aprendemos a lo largo y ancho de la vida, es la segunda dimensión, la que preocupa y ocupa este supuesto, es decir, un usuario acrítico “aprende” fuera de una institución y no hay guía, tutela o tutoría, por tanto, sus aprendizajes podrían ser fragmentarios, superficiales y parciales.

- Caducidad de la información. Describí en el punto anterior el aprendizaje a lo largo de la vida, en este punto, la caducidad e incertidumbre de la información suponen el fomento de un aprendizaje permanente, continuo y autónomo, o sea, a lo largo de la vida.
- *Infoautismo* o *tecnoautismo*. Tal pareciera que las TIC actuarán a nivel neuroquímico, ya que desinhiben a las personas cayendo en un uso antiético reflejado en conductas como el anonimato, el enmascaramiento (destaca la evidencia ampliamente reportada en los procesos de *ciberbullying* en el que el agresor/acosador está protegido tras la pantalla sin revelar su identidad y por tanto puede agredir, relativamente hablando, con mayor facilidad, frecuencia e intensidad a la víctima) aunado al uso de un lenguaje poco ortodoxo.
- Infomercantilismo. Ciertos sectores, crean propuestas educativas pseudofundamentadas, las cuales tienen pátina de modernidad y más bien son alternativas *fashionistas*.
- Habilidades interpersonales limitadas. Si bien las TIC acortan distancias y crean redes, se considera que usuarios con estrategias en niveles incipientes pueden perder de vista que las TIC si bien nos acercan a los que están lejos, nos pueden alejar de las personas que tenemos justo enfrente o a un costado.

En este contexto, resulta imprescindible esbozar a través de tres discursos, las implicaciones estructurales, formativas, así como político-emancipadoras que traen consigo las tecnologías digitales en los procesos educacionales, enfatizando la deuda histórica con respecto a la población de interés para la presente.

1.4.1 PRIMERA CARA: UN ACERCAMIENTO SOCIOLOGICO DESDE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

El *habitus* es un sistema de disposiciones a ser y hacer, resultado de la incorporación de las demandas y necesidades sociales que, a su vez, estructuran esquemas mentales que determinan la forma de percibir, pensar y actuar.

En ese sentido, los usos y aplicaciones de las TIC en las escuelas, estará determinado por el habitus que origina prácticas, individuales y colectivas y, además, asegura la presencia activa de las experiencias, registradas bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción.

En suma, se ha buscado una aproximación a las nuevas identidades que surgen en el marco de una cultura digital y que define la vida cotidiana de los estudiantes y sus modos de interacción con sus pares y profesores.

El habitus digital se asocia con el concepto de capital tecnológico y busca comprender las condiciones de competencia de los estudiantes en el campo escolar.

El habitus es un concepto pluridimensional que posee, en forma entrelazada, dimensiones cognitivas, morales, estéticas y corporales que se han reinterpretado en el contexto digital (Casillas y Ramírez, 2018):

- *Eidos.* Sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas que organizan las visiones del mundo digital en tanto habilidades y conocimientos básicos para interactuar en ambientes digitales;
- *Ethos.* Conjunto de disposiciones morales sobre el uso de las TIC;
- *Aisthesis.* El gusto o la disposición estética ligada a la valoración social del diseño y el prestigio de marcas y dispositivos digitales;
- *Hexis.* Registro de posturas, gestos y disposiciones del cuerpo a raíz del uso de las tecnologías digitales, tal es el caso de los anteojos ámbar de hace unos años o de la postura encorvada derivada de caminar y ver la pantalla de un *smartphone*.

El espacio en el cual se sitúa el comportamiento y las prácticas en torno a las TIC está dado por el concepto de *campo* definido por Bourdieu: un campo se concibe, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido considerado para entrar en ese campo.

Para que funcione un campo, es necesario que exista algo en juego y agentes dispuestos a jugar, que estén dotados de los habitus que implican, el conocimiento y reconocimiento, de las leyes inmanentes al propio juego.

Así, podemos considerar a la educación como el espacio estructurado de posiciones o de puestos, en el que los agentes tienen propiedades en común e intereses específicos contruidos y legitimados históricamente. Por tanto, la educación es un campo, cuyas condiciones para que funcione, tal como lo expresa Bourdieu, es que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que en este caso sería la instrumentación de las TIC y que implicaría que los agentes estén dotados de un habitus donde conozcan y reconozcan las leyes del juego.

En ese tenor, Bourdieu conceptualiza el *capital como una labor acumulada en forma material o incorporada/corporizada que permite apropiarse de poder social*, además, permite el acceso y ejercicio del poder, pero no se constriñe a bienes materiales, sino que abarca cuestiones culturales y relacionales.

Dicho de otro modo, el capital tiene sentido para la acción social de las personas, no únicamente como elementos en sí mismos, sino como medios que generan y mantienen la estratificación de una sociedad, o sea que las distintas organizaciones de la sociedad están relacionadas precisamente por el acceso, distribución y resultados sociales e individuales de estos capitales.

El capital, no puede ser entendido únicamente como un medio a disposición de los agentes sociales, sino que también constituyen elementos estructurales que condicionan el lugar y las posibilidades de acción. Es decir, *es elemento de la agencia, pero también de la estructura*.

Existen diferentes variedades de capital, además del económico, como el capital cultural y el social. En cada campo se pone en juego un tipo de capital específico por lo que se considera que en el campo de la educación el capital que está en juego es el cultural, en relación directa con el capital social y el simbólico.

Según Bourdieu (1987) *el capital cultural puede existir bajo tres formas: un estado incorporado que habla de las disposiciones duraderas del organismo; un estado objetivado, que vuelve observable el conjunto de bienes culturales de los que disponen los individuos; y un estado institucionalizado que exige observar los títulos y diplomas que dotan a la persona de un determinado reconocimiento social*.

En el contexto educativo, el capital cultural se refiere al conjunto de conocimientos y saberes que posee una persona y puede encontrarse, de la siguiente forma: capital incorporado, que se refiere al bagaje cultural obtenido en la familia, en la interacción con otros y en la escuela; el objetivado, tiene que ver con el acceso a libros o revistas, y el institucionalizado se vincula con los títulos escolares que reconocen el capital incorporado en las diferentes instituciones.

En las sociedades desarrolladas, el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico (Bourdieu, 1997).

En nuestros días, el paso por la escuela (la permanencia, los promedios, los grados, etcétera) es un indiscutible principio de diferenciación social⁹. Reflexionemos sobre las ofertas de trabajo, estas se estructuran de acuerdo con determinados diplomas y certificados, las posiciones de mérito se asocian a la alta escolaridad y los mejores salarios los obtienen, prototípicamente, los más calificados.

En las sociedades modernas la incorporación de las TIC a la vida cotidiana, al trabajo y a la escuela, es un rasgo que ha transformado las formas de entender y de valorizar los conocimientos.

Su posesión es un atributo que diferencia a las personas y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales. En la escuela el éxito y el fracaso están cada vez más asociados a ello.

Como parte de la propuesta de Casillas, Ramírez y Ortiz (2014), *se concibe el capital tecnológico (KT) como una nueva especie de capital cultural*. Este comprende un conjunto de saberes.

Se propone, que este se puede medir en términos de: capital incorporado, objetivado e institucionalizado, tal como lo resume la Tabla 1, *grosso modo*:

- *El KT incorporado se puede apreciar a través del tiempo de trabajo invertido y otros procesos de aprendizaje (formales y no formales) durante el que se va construyendo un habitus (conjunto de disposiciones incorporadas/estructuras estructurantes). Se propone medir a través del grado de apropiación tecnológica que implica saber, usar y aplicar.*

⁹ El lector encontrará un análisis a mayor profundidad de este proceso en el Capítulo 2: Diversidad e inclusión en educación. Exhorto a su lectura.

- *El estado objetivado es el conjunto de objetos tecnológicos (dispositivos, conectividad, software) de los que se dispone.*
- *En tanto que su estado institucionalizado, refiere el conjunto de títulos, diplomas y certificados que validan, instituyen y reconocen saberes, conocimientos y habilidades frente a las TIC.*

Tabla 1. Configuración del capital tecnológico (KT)

| Variable | Descripción |
|-----------------------|--|
| KT Incorporado | -Administración de sistemas (dispositivos y archivos) -Programas y Sistemas de información especializados -Manipulación de contenido digital (texto, texto enriquecido, datos, multimedia) -Comunicación, socialización y colaboración -Ciudadanía digital -Literacidad digital |
| KT Objetivado | Incluye objetos materiales que se posee, previendo indicadores socioeconómicos y de inversión en tecnología |
| KT Institucionalizado | Grados, diplomas, constancias, certificaciones y reconocimientos |

Fuente: Elaboración propia a partir de Casillas, Ramírez y Ortiz (2014).

Esta primera arista permite reflexionar en torno a los siguientes puntos: enfatizar que el capital cultural y para los efectos de esta investigación, *el capital tecnológico, se convierten en un criterio de diferenciación social, misma que puede redundar en procesos de exclusión y/o discriminación de colectivos con los cuales tenemos una deuda histórica, tal como el de las personas con discapacidad intelectual.*

Por otro lado, el campo (educación) exige que los diferentes agentes que participan en él conozcan y reconozcan el juego, sus reglas y estén dispuestos a jugar en él a través del habitus que dirigen su saber ser y hacer en situaciones claramente delimitadas.

En otras palabras, acercarnos a la perspectiva sociológica influida por Pierre Bourdieu respecto al habitus digital, así como el capital tecnológico, permiten trazar una cartografía para identificar el bagaje incorporado, objetivado e institucionalizado de las personas que se implicaran en el proceso de la investigación en tanto marco analítico, pero también modelo de acción, que oriente en la concreción de qué variable y dimensión del capital tecnológico y habitus digital es en el que se busca incidir.

Finalmente, conviene revisar con mayor profundidad la propuesta de los autores en la que conjugan indicadores internacionales respecto a una serie de competencias digitales en sus dimensiones cognitivas, procedimentales y valorales que fungen como auténtica brújula en el recorrido cartográfico del que he hecho mención.

1.4.2 SEGUNDA CARA: UN ACERCAMIENTO PSICOEDUCATIVO DE CORTE SOCIOCONSTRUCTIVISTA

Dentro de la psicología, y propiamente de la educación, los diversos paradigmas conceptualizan las TIC desde su enfoque, es así, que considero importante especificar que, desde una postura socioconstructivista, Coll (2004) sostiene que el uso de las TIC desplaza su abordaje como herramientas físicas para concebirlas *como indiscutibles instrumentos simbólicos o psicológicos, es decir, mediadores, potenciadores y constructores de aprendizajes complejos.*

A propósito, vale enfatizar el argumento de Hernández (2009) quien hace referencia a que es indiscutible el papel de los mediadores (herramientas) en la cognición humana. Desde la perspectiva histórico-cultural, el autor sostiene que Vigotsky, referente principal de la corriente, señaló que "el tema central de la psicología es el de la mediación", de modo que la unidad de análisis desde esta perspectiva es la *acción mediada.*

Dichos mediadores tienen una realidad material, histórica y cultural, y pueden distinguirse dos tipos: las llamadas herramientas físicas y las psicológicas. Ambas, están entrelazadas y no existen ni se presentan de forma aislada.

Así, por un lado, las herramientas físicas están externamente orientadas, destinadas a ser utilizadas para interactuar con la realidad física y provocar cambios en ella y supone que solo influyen indirectamente en los procesos psicológicos humanos. Por otro lado, las herramientas psicológicas están internamente orientadas y median entre los procesos psicológicos para influir primero en los demás y después en uno mismo.

Recordemos la *ley de la doble formación*: nos apropiamos de la cultura y el conocimiento a través de procesos intrapsicológicos e interpsicológicos. Estas herramientas son recursos simbólicos dentro de las cuales pueden encontrarse las estrategias cognitivas y los programas computacionales educativos (Hernández, 2009: 24-25).

En ese tenor, al igual que dichos autores, considero que las TIC en su cualidad de instrumentos psicológicos o simbólicos, permiten y facilitan nuevos niveles de abstracción y representación ampliando la capacidad de procesar, transmitir y compartir la información y el conocimiento.

Es así como el empleo de las TIC supone trascender fronteras, pero ¿cómo hacerlo?, diversos autores (Coll, 2004; Hernández, 2009; Monereo, 2004), argumentan y atribuyen algunas características que actúan como potenciales, sintetizadas en la Tabla 2. Su uso y conceptualización estará en función de qué recurso sea, cómo se use, con quién y para qué.

Tabla 2. Características potenciales de las TIC

| Potencialidad | Supuesto |
|----------------------|---|
| Conectividad | Permite la creación de redes de trabajo: comunicación y colaboración. |
| Dinamismo | Susceptibilidad a modificar el proceso de creación. |
| Formalismo | Supone la anticipación, previsión y planificación de actividades. |
| Hipermedia | Posibilidad de establecer modos diversos y flexibles de la información y recursos. |
| Interactividad | Relación entre los recursos y el usuario: rol activo y protagónico. |
| Multimedia | Sistemas y formatos de representación integrados, complementarios y relacionados entre sí. |
| Autorregulación | Control de acciones y decisiones: fomento de habilidades metacognitivas. |
| Mediación | Amplificación de pensamiento e interpensamiento. |
| Multimodalidad | Formas comunicativas que se relacionan e interrelacionan para la creación de sentidos y significados resultado del discurso de un emisor. |

Fuente: Elaboración propia.

1.4.2.1 ¿MENTE VIRTUAL?: METÁFORAS PSICOEDUCATIVAS DEL USO DE LAS TIC

A través de las revisiones y propuestas hechas por Monereo (2004) y Hernández (2009) es posible identificar de qué forma las TIC pueden y en qué medida, actuar como herramientas físicas en el sentido estricto o transitar hacia una acepción y aplicación en la que se consideren como herramientas psicológicas en su sentido más amplio. A continuación, se reseñan las metáforas que expresan este continuo:

- *Mente instruida.* Hace referencia al aprendizaje de las computadoras. Desde esta mirada, se considera que las TIC pueden enseñar contenidos, destacando el uso de tutoriales. Por lo tanto, se atribuye y legitima un aprendizaje receptivo en el que los internautas actúan y asumen un rol de aprendices informívoros que encuentran en las TIC un sistema físico ajeno al sistema cognitivo.

- *Mente extendida o auxiliada.* Aprendemos sobre y a través de las TIC, estas se convierten en el contenido a aprender y en herramientas que auxilian el aprendizaje. Así, se considera que las tecnologías digitales son instrumentos que facilitan el tratamiento de diferentes tipos de datos, destaca el uso de hojas de cálculo o procesadores de textos. En otras palabras, las TIC comparten algunas funciones con los procesos cognitivos, por ejemplo, la memoria y de este modo se convierten en prótesis del sistema cognitivo humano.
- *Mente multimedia o multirepresentacional.* Se aprende a través de situaciones multimediáticas e hipermediáticas. Dicho de otro modo, las TIC se consideran herramientas mentales que facilitan la múltiple codificación y la posible integración de la información. Subrayo el uso de simuladores, los cuales permiten una construcción de versiones distintas de un mismo fenómeno o acontecimiento. Por ende, el aprendizaje es elaborativo y significativo en donde el internauta se convierte en un aprendiz representómano.
- *Mente autorreferenciada, estratégica o amplificada.* El supuesto de esta perspectiva reside en que las TIC permiten aprender a aprender a través del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas al ampliar el repertorio de estrategias y mediar los procesos cognitivos. Enfatizo el uso de software para la elaboración de mapas conceptuales, tal como *CmapTools* e *Inspiration*. El aprendizaje se caracteriza por ser potenciado y estratégico por medio de múltiples formas de ser (identidad), interaccionar (discursos) y aprender (estrategias).
- *Mente distribuida socialmente.* Supone un aprendizaje con las computadoras y con los otros, por tanto, se caracteriza por la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través de las tecnologías digitales. Las TIC y los otros permiten interpensar y distribuir el conocimiento y la información dialogando con uno mismo y con los otros por medio de la negociación continua y progresiva de sentidos y significados. Destacan las comunidades virtuales de aprendizaje.

Se puede afirmar, haciendo eco de estas metáforas, que la interacción social es insustituible y la inmersión de las TIC es ineludible (Monereo, 2004). Particularmente, determinadas interpretaciones, diseños instruccionales y uso de las TIC, pueden y deben actuar como verdaderas prótesis potenciales para una actividad mediada y estratégica de los usuarios y extender las funciones o procesos cognitivos (e intercognitivos) que están involucrados en su uso (Hernández, 2009).

En acuerdo con Díaz Barriga (2005), la sociedad de la información plantea retos para la psicología educacional, específicamente para la línea que se relaciona con los procesos instruccionales. La autora afirma que, en las últimas décadas se ha evidenciado el surgimiento de diversas propuestas que versan en la creación de entornos, comunidades y experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales, sin embargo, estas se diferencian en los principios que las rigen, así como la metodología que les subyace y los objetivos que persiguen.

Dichas diferencias se presentan en función de los paradigmas detrás de tales propuestas, en cambio, se reconoce que predominan las fundamentaciones constructivistas. Basta precisar que tienen como denominador común la acepción en la que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción individual y colectiva del conocimiento.

En ese contexto, *la enseñanza es un proceso de soporte o mediación a dicha construcción la cual trasciende la dinámica tradicional, que prima la comunicación como estrategia para la transmisión de la información que se considera estática y acabada.*

Lo anterior permite acercarse a un marco explicativo enriquecido y potente para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el cual se analiza la construcción del conocimiento a través de dos dimensiones:

- Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y;
- Los mecanismos de influencia educativa para promover, guiar y orientar dicho proceso.

En ese orden de ideas, estos principios psicoeducativos pueden verse condensados en diferentes *e-actividades* las cuales pueden entenderse como un conjunto de estructuras educativas para una formación activa e interactiva, basadas en la interacción entre diversos participantes y guiadas por al menos un e-moderador (e-tutor o agente educativo) e incluyen actividades individuales y grupales (Salmon, 2002).

Por tanto, al integrar la primera arista con la que he desarrollado en este párrafo, no solo es conocer el bagaje de los diferentes agentes, es concretarlo en un ciclo de enseñanza en el que ese capital tecnológico y habitus digital trasciendan perspectivas instrumentalistas, físicas y acotadas a aprender de las computadoras y no de ellas, con ellas y con los otros, es decir, orientar la acción educativa interna, externa y colaborativamente a través del diseño y construcción de estructuras educativas que velen por qué tipo de procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales, motivacionales y relacionales se quieren fomentar y a través de qué.

1.4.3 TERCERA CARA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA PEDAGOGÍA DIGITAL CRÍTICA

En el campo de la educación, frecuentemente se pregona aquello que no es pedagógico: la enseñanza, el manejo del aula, una orientación clara hacia los resultados basados en estándares, la entrega de contenidos, etcétera. Por el contrario, la pedagogía, se inicia con la formación del ser humano como su centro. No en los estudiantes o profesores y, en ese contexto, el trabajo de los pedagogos es necesariamente político, subjetivo y profundamente humanizante.

En esa línea, la *pedagogía crítica es una aproximación a la enseñanza y el aprendizaje cuya base radica en el fomento de la agencia y fortalecimiento de los estudiantes en tanto que la crítica está dirigida a las estructuras opresivas de poder* (Freire, 2005; 2011).

De lo anterior, se puede afirmar que la pedagogía es la praxis la cual enfatiza una intersección con la filosofía y la práctica de la enseñanza (Freire, 2011). *Por tanto, cuando se habla sobre la enseñanza, no necesariamente estamos haciendo trabajo pedagógico, y no todos los métodos de enseñanza constituyen una pedagogía. Es decir, la pedagogía es necesariamente recursiva y requiere de un segundo orden o trabajo meta-nivel.*

Paulo Freire argumentó en contra del modelo de banca, en el que la educación se convierte en un acto de depositar, así los estudiantes son los depositarios y el docente es el depositante. Este modelo hace hincapié en una relación transaccional unilateral, en el que los profesores son vistos como expertos en el tema y los estudiantes están posicionados como sub-receptáculos humanos, lo cual conlleva a la deshumanización del proceso educacional: las escuelas no son fábricas (Freire, 2005).

Desde esta perspectiva, se cuestiona el concepto de contenidos: la educación no es en sí misma el contenido, este se (re/co) construye como parte del proceso de aprendizaje y no por adelantado a este. Para Freire (2005), el conocimiento surge sólo a través de la invención y re-invenición, a través una continua inquietud, impaciencia y esperanza humana de perseguir el mundo con los otros.

El conocimiento surge de la interacción entre varias personas, es decir, en la conversación, intercambio o diálogo mutuo y acusado. Es a través de este diálogo impaciente, y la colaboración implícita dentro de ella, que la pedagogía crítica encuentra su impulso hacia el cambio.

En lugar del modelo de banca, Freire (2005) aboga por una educación que plantee problemas: un ambiente de aprendizaje se convierte en un espacio para hacer preguntas, sin relaciones verticales o jerárquicas, dando paso a relaciones más lúdicas, en las que los estudiantes y docentes son co-autores en un espacio vivo e íntimo de creatividad e investigación, un espacio para escuchar tanto como para hablar.

1.4.3.1 ¿PEDAGOGÍA DIGITAL CRÍTICA?

Stommel (2014), se pregunta: ¿puede el diálogo reflexivo hacer necesario el florecimiento de las herramientas basadas en la web, en las plataformas de medios sociales, sistemas de gestión de aprendizaje o en los MOOCs?, ¿cuál es la agencia digital?, ¿en qué medida la función de los medios de comunicación social funcionan como un espacio de participación democrática?, ¿cómo podemos construir plataformas que apoyen el aprendizaje trascendiendo la edad, la raza, la cultura, el género, la capacidad, la geografía?, ¿cuáles son los mecanismos específicos y las limitaciones de la tecnología hacia estos extremos? y, finalmente, si, todo el aprendizaje es necesariamente híbrido, ¿en qué medida la pedagogía crítica y la pedagogía digital también son colindantes?

En realidad, el autor hace eco de preguntas que otros autores en esta tradición ya se habían formulado, por ejemplo, en el texto *Pedagogía del oprimido* de Freire, Richard Shaull (citado en Stommel, 2014) escribe: Nuestra sociedad tecnológica avanzada está haciéndonos rápidamente objetos a la mayoría de nosotros y sutilmente nos programan en conformidad con la lógica de su sistema [...] la paradoja es que la misma tecnología también crea una nueva sensibilidad a lo que está sucediendo.

John Dewey (citado en Stommel, 2014) escribe: [...] los trabajadores [...] deben tener una cierta comprensión de los hechos físicos y sociales detrás y por delante del material y aparatos con los que están trabajando. En ese sentido, ¿vamos a mantener la educación para que se convierta en molino de trabajo, reflejo de las prácticas laborales opresivas y relaciones de poder desiguales?

Cada vez más, la web es un espacio político, un espacio social, un espacio profesional, un espacio común y, cada vez más y más, nuestro aprendizaje está ocurriendo allí. Para muchos de nosotros, cada vez es más difícil distinguir entre nuestro ser real y virtual. La web nos pide y exige reinventar nuestra forma de pensar sobre el espacio, cómo y dónde nos ocupamos, y sobre qué plataformas pasamos la mayor parte de nuestro aprendizaje.

La pedagogía crítica sostiene: *los intelectuales tienen la responsabilidad de analizar cómo el lenguaje, la información y el significado del trabajo inciden para organizar, legitimar, y circular valores, así como el modo en que estructuran la realidad y ofrecen nociones particulares de la agencia e identidad. Exige un nuevo tipo de alfabetización y comprensión crítica con respecto a la aparición de los nuevos medios y tecnologías digitales, enfatizando el nuevo y poderoso papel que desempeñan como instrumentos de pedagogía pública.*

Estamos demasiado lejos cuando trabajamos la tecnología educativa como herramientas, cuando lo que necesitamos es empezar con los seres humanos. Somos mejores usuarios de la tecnología cuando estamos pensando críticamente acerca de la naturaleza y los efectos de esa tecnología.

Lo que tenemos que hacer es trabajar para animar a los estudiantes y a nosotros mismos para pensar críticamente acerca de las nuevas herramientas y más importante aún, las herramientas que ya utilizamos.

Cuando estamos en busca de soluciones, lo que más necesitamos es cambiar nuestro pensamiento y no nuestras herramientas.

En resumen, *una pedagogía digital crítica implica* (Stommel, 2014):

- Centrar la práctica en la comunidad y la colaboración.
- Permanecer abierto a diversas voces y, por lo tanto, requiere reinventar las formas en que la comunicación y la colaboración pasan a través de fronteras culturales y políticas.
- No debe ni puede, ser definida por una sola voz, sino que debe reunir un coro de voces.
- Debe tener uso y aplicación fuera de las instituciones tradicionales de educación.
- Los entornos educativos abiertos y en red no deben ser meramente repositorios de contenido, deben ser plataformas para involucrar a los estudiantes y docentes como agentes plenos de su propio aprendizaje.
- Se refiere, principalmente, a una distribución equitativa.
- Si los estudiantes viven en una cultura que digitaliza y educa a través de una pantalla, requieren una educación que les capacite en la materia, les enseñe el lenguaje y ofrezca nuevas oportunidades de conectividad humana.

La pedagogía crítica es un enfoque político, y no solo educativo: es un movimiento de justicia social en primera instancia y, en un segundo momento, es un movimiento por la educación (Freire, 2011). Por lo tanto, la pedagogía digital crítica también debe ser entendida como un método de resistencia y humanización.

Retomo a Rowe (2017) para redondear y comentar las implicaciones de este tercer discurso. Él afirma que la pedagogía crítica:

- Ofrece la mejor oportunidad para que los estudiantes desarrollen y hagan valer sus derechos y responsabilidades para que no simplemente se rijan por los cánones.
- Anima a los estudiantes para actuar en el conocimiento, los valores y las relaciones sociales que adquieren al ser sensibles a los problemas más importantes de la sociedad.
- Ofrece las condiciones para la autorreflexión, una vida autogestionada y la acción crítica.

- Anima a los estudiantes a leer textos como “objetos de interrogatorio”.
- Conecta el aprendizaje con el cambio social, desafiando a los estudiantes a comprometerse críticamente con el mundo con el fin de actuar sobre él.
- Ayuda a los estudiantes a aprender cómo llevar una vida significativa, tienen el poder y la autoridad responsable, desarrollar las habilidades, el conocimiento y el coraje para desafiar supuestos de sentido común, mientras que, al mismo tiempo, están dispuestos a luchar por un mundo socialmente más justo.
- Así, un aula formada e informada por la pedagogía crítica es un proyecto en construcción permanente, destinado a ayudar a los estudiantes a desarrollar una vida significativa donde transforman activamente el conocimiento en lugar de simplemente consumirlo.

En resumidas cuentas, *la pedagogía crítica consiste en dar a los estudiantes la oportunidad de ser compositores de problemas y participar en una cultura del interrogatorio en el aula que pone en primer plano la cuestión fundamental de quién controla el ambiente de aprendizaje y los modos específicos de conocimiento, la identidad y la autoridad están contruidos dentro de conjuntos particulares de las relaciones de clase, al tiempo que los estudiantes también aprenden cómo involucrar a otros en un diálogo crítico y ser considerados responsables de sus puntos de vista.*

Acercarnos a las TIC a través de una composición poliédrica tal como se representa en la Figura 5, es comprometerse a tener presente el capital tecnológico y habitus digital propios de los diversos agentes, mismos que participan en un campo particular, punto en que converge con la aproximación psicoeducativa al precisar los procesos que potencian un aprendizaje constructivo y significativo en función de diversas estructuras educativas que contemplen a las tecnologías digitales como auténticas mediadoras y potenciadoras en prácticas colaborativas que promuevan el interpensamiento, sin olvidar que la pedagogía, en tanto práctica dialógica, crítica y responsiva, debe velar por la agencia de los agentes implicados a través de responsabilizarlos de su propio proceso, sus derechos, obligaciones para consigo mismos, los otros y el mundo en que viven, mismo en el que en las TIC discurren nuevos escenarios para ejercer, política y públicamente, la expectativa de derribar las estructuras opresivas.

Dicho de otro modo, aterrizar o tener presentes estos principios, permite un ejercicio reflexivo respecto al rol de las personas históricamente segregadas, tal como las personas con discapacidad intelectual que, a la luz de este acercamiento múltiple, tienen voz y esa voz es valiosa para la producción colectiva del conocimiento, mismo que se construye en un proceso continuo y permanente, contrario a la rigidez y linealidad del sistema educativo actual.

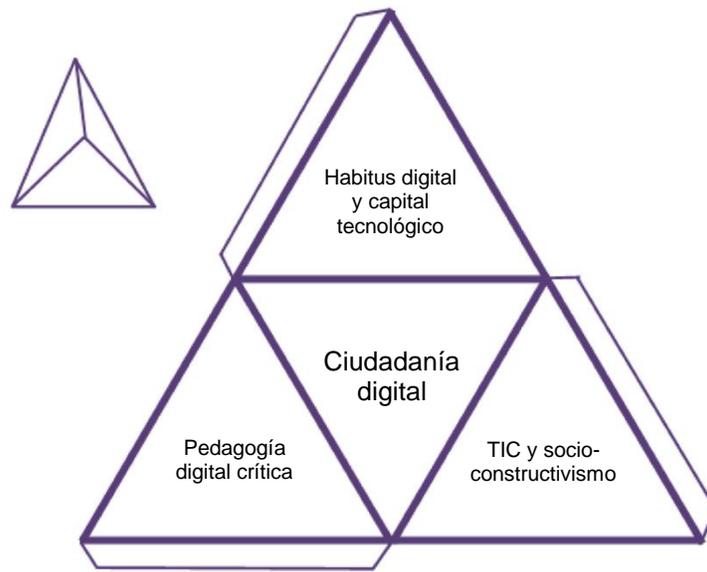


Figura 5. Tetraedro teórico-conceptual: ciudadanía digital, TIC y educación
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 2: DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

“Frente a la diversidad: diversidad. Este es el desafío”

Gerardo Echeita (2015).

INTRODUCCIÓN

El desafío en torno a la diversidad inicia cuando se pretende conceptualizarla y en esa dirección se presenta un análisis teórico-conceptual del término para arribar a su concepción actual enfatizando las fuentes o manifestaciones que la conforman. Después, se especifica el devenir conceptual respecto a lo que se entiende por discapacidad, para aterrizar su acepción desde el modelo social.

En otro momento, comparto lo que actualmente se concibe como inclusión educativa en tanto respuesta a la diversidad del estudiantado. Analizo las aristas, dimensiones y variables que configuran este proceso. Este recorrido permite acercarme propositivamente al encuadre del Diseño Universal para el Aprendizaje en tanto marco operativo para fomentar una enseñanza para todos y todas.

Finalmente, analizo a luz de esta amalgama tres experiencias de incorporación tecnológica en tanto buenas prácticas y tejo posibles vínculos con el capítulo que antecede y los que siguen a este.

2.1 DIVERSIDAD: UNA CONCEPTUALIZACIÓN

Hablar de diversidad, es acercarse a un constructo con múltiples acepciones, es decir, con significados diferentes y sentidos divergentes asociados a ella. En esa línea, Ramos (2012) considera pertinente partir de la noción básica de la diversidad, para luego complementarla y distinguirla de la diferencia, desigualdad y discriminación, tendiendo un puente de una a otra, evidenciando su proceso de construcción social.

Regularmente se usa la palabra diversidad para remitir a las personas que no son como “nosotros”. Por otro lado, se puede hacer referencia a una acepción positiva o negativa del término en un doble discurso: es conveniente ser diverso porque no se tiene que ser igual, o bien, no es conveniente serlo porque se corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios y oportunidades de participar o, si quiera, de ser considerado para ello.

En la contemporaneidad de la globalización, diversidad, puede ser el sello de distinción grupal tanto como individual.

El autor ya plantea una nota precautoria: se podrían estar empleando criterios para hacer más notorias las diferencias lo cual redundaría en prácticas más sutiles o específicas de segregación y discriminación. Dicho de otro modo, se identifica en la diversidad, la posibilidad de que termine siendo una moda o elemento de separación.

Al tiempo, existen acercamientos analíticos que encuentran en la diversidad algo positivo, un motivo de enriquecimiento y la oportunidad para crecer en una sociedad más tolerante e igualitaria.

Lo anterior, evidencia un entrelazamiento de diferentes aspectos que se tildan dicotómicos: la distinción entre lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por tanto, la diversidad genera reconocimiento y aceptación o rechazo y segregación.

Es importante agregar que, el concepto de diversidad, además de tener diferentes significados, se adapta a las circunstancias y el sentido o tendencia que las personas le dan a través del tiempo.

Desde el punto de vista educativo, ha estado presente conjugando una variedad de visiones, enlisto las reseñadas por el autor:

- Diversidad... como la inclusión de los grupos diversos, bajo un enfoque holístico de dimensiones sociales, culturales y económicas.
- Desde la perspectiva de los profesores, se destacan los problemas.
- Se hace hincapié en la interculturalidad si nos acercamos desde los movimientos sociales.
- Si nos acercamos desde el ámbito institucional se están gestando itinerarios segregadores con la excusa de “tratar a la diversidad”.

Se suman visiones vinculadas a los retos que los distintos agentes educativos señalan (Luque y Delgado, 2002):

- Dificultad de implementar una enseñanza adaptativa.
- Dificultad real de incorporar al sistema educativo a las minorías.
- Brecha entre profesores y estudiantes respecto al estatus socioeconómico y de formación de unos y otros.

- Mayor diversidad de intereses y capacidades.
- Mayor diversidad étnica, aumento de las minorías.
- Mayor dificultad para dar clase: comportamientos, seguimiento de la clase.
- Menos percepción de control sobre la educación frente a otros contextos y actores.
- Necesidad de tiempo para adaptarse a la diversidad velando por los espacios de reflexión y metacognición docente.

Adicionalmente, se le acumulan una serie de elementos y frentes tan distintos que van desde la lucha contra las desigualdades, la educación frente al racismo y el sexismo, así como la revisión a las rigideces de los actuales sistemas escolares y sus prácticas (Ramos, 2012).

En ese tenor, preciso un ejercicio reflexivo y con mayor precisión respecto a qué significa hablar de diversidad, pues a ella se le asignan y cargan problemas, así como multiplicidad de funciones, roles y solución de conflictos de diversa índole: sociales, culturales, económicos, políticos o educativos. Lo anterior considerando dos aspectos: Primero, reconociendo la diversidad se podrá hacer frente a la(s) problemática(s) de la sociedad actual. Segundo, dificultad para precisar qué se entiende por diversidad dada la falta de consenso, en sus acepciones, elementos que la integran, así como las funciones que se le asignan y el campo de acción en el que se espera que impacte: mismos que pueden ser opuestos y contradictorios (Ramos, 2012).

Pulido (1994), plantea la necesidad de construir un marco analítico con fines de operatividad y practicidad para evidenciar la confusión conceptual preponderante en el campo, para ello remite a cuatro aristas que sostienen, a suerte de pilares, sus argumentos. La Figura 6 los condensa.

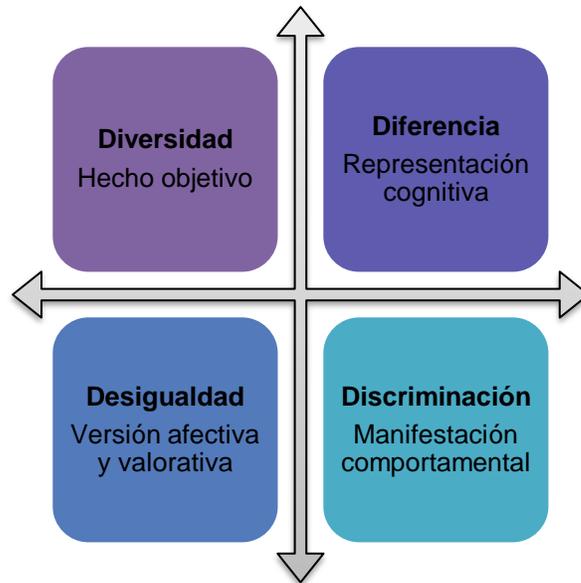


Figura 6. Hacia un marco analítico de la diversidad humana
Fuente: Elaboración propia.

Una mirada en “4D” que exhorta a reconocer la interdefinición e interdependencia de los cuatro constructos.

Respecto a la *diversidad*, se reconocen tres órdenes con las respectivas variables que inciden en ella:

- Biológico. Variables naturales, ajenas a la actividad humana.
- Psicológico. Variables pseudonaturales a través del consenso de (algunos de) los psicólogos que plantean constructos con raíces naturales.
- Sociocultural. Construcciones históricas, auténticos artefactos mediadores.

El autor establece un paralelismo con las categorías naturales, artificiales y sociales. Precisando que las primeras existen sin la actividad humana y cuentan con un potencial inductivo en tanto las inferencias que permiten construir esta característica. Se vincula con el esencialismo psicológico.

En contraste, las categorías artificiales son producto y objeto de la actividad humana, nacen de ella. Por su parte, las categorías sociales son tratadas como categorías naturales, sin embargo, estas son arbitrarias y cambiantes.

Lo anterior permite evidenciar que dichas categorías sociales se traducen en indicadores de posición social y temperamental a través de un proceso antiquísimo del razonamiento humano: la economía cognitiva. Proceso que convierte en esenciales características externas y las atribuye a diferencias naturales subyacentes. Dicho de otro modo, existe una pertenencia categorial en la naturaleza, misma que es inalterable y entran en juego acepciones biologicistas para comprender las categorías sociales, originalmente arbitrarias y cambiantes.

2.1.1 LA LEXICALIZACIÓN: UN ANDAMIO COGNITIVO QUE VA DE LA DIVERSIDAD A LA DIFERENCIA

El procesamiento humano visto como captación de la diversidad natural a través de un proceso de subjetividad, pierde su carácter propiamente natural para adquirir un carácter cognitivo o epistémico, o sea, comienza con la percepción, le sigue el reconocimiento para concretarse en el nombramiento o asignación de un nombre.

Entonces, se presenta un proceso de lexicalización en el que pensamiento y lenguaje funcionan como una maquinaria que se funda en el principio de la producción de la diferencia.

La diversidad biológica existe, así como realidad natural, su contraparte vista como *diferencia* biológica se vincula con una realidad del pensamiento, es una construcción cognitiva o representación mental de la diversidad.

2.1.2 UN RACIMO VALORATIVO: CLUSTERS Y TRANSCATEGORIZACIÓN, PROCESOS QUE FAVORECEN EL PASO A LA DESIGUALDAD

Es Pulido (1994) quien asume que, si bien he precisado el proceso de esencialización en tanto la facilidad y automaticidad para saltar de la diferencia a la *desigualdad*, existe una percepción que es holista. Dicho de otro modo, no percibimos las diferencias de a una, sino en conjunto. Al crear categorías, estas no son la suma de rasgos sino un racimo (*cluster*) de rasgos relacionados.

En la economía de la cognición humana se crean conexiones transcategoriales que promueven el paso de la diferencia a la desigualdad actuando como catalizadores en la afectividad y valoración que se hace en torno a una diferencia.

De forma ilustrativa se plantea el ejemplo de una persona con piel negra (diferencia biológica: rasgo fenotípico) a quien, posiblemente y en automático, de forma global se le califica como una persona agresiva y con posturas políticas de izquierda y/o ateo frente a la religión, asumiendo posturas radicales en la sociedad. Se ingresa a un espiral transcategorial en el que cada rasgo, o el conjunto de ellos, suponen en sí mismos indicadores de desigualdad.

2.1.3 DESIGUALAR VS. DISCRIMINAR: ¿LO HICE, LO DIJE O LO PENSÉ?

Pragmáticamente, se presentan los constructos en un proceso de influencia lineal de la diversidad a la discriminación (Pulido, 1994), tal como se ilustra en la Figura 7.

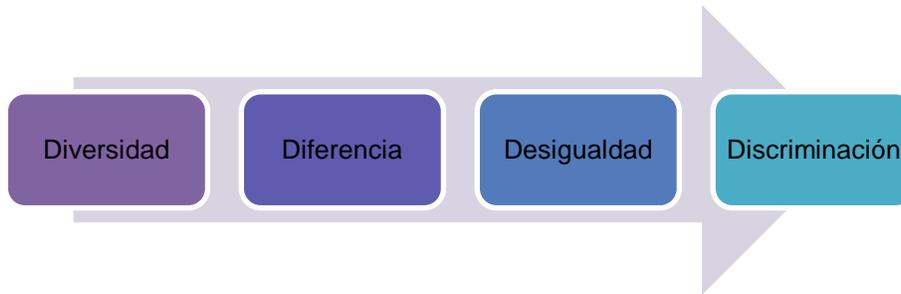


Figura 7. De la diversidad a la discriminación: ¿un proceso lineal?

Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, en la vida y en los procesos de formación y educación de las personas, ocurre un proceso invertido: crecemos acompañados de un entramado de estereotipos que sistematizan y simplifican nuestra experiencia y esta se reconstruye a través de la teorización de la diversidad, el planteamiento de grados de coherencia entre categorías y la relación entre ellas, es decir, un refinamiento conceptual.

Ahora, mientras no me base en una desigualdad para ofender, insultar, menospreciar discursivamente o para desarrollar comportamientos que perjudiquen a alguien, no habré dado el paso de la discriminación.

En esa dirección, es importante tener presente que, al operacionalizar o tecnificar el proceso discriminatorio nos acercamos a la siguiente concepción:

“...la *discriminación* puede ser definida como una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez-Zepeda, 2007: 19).

De lo anterior, el autor enfatiza tres marcadores de discriminación:

1. Se vincula con prejuicios y estigmas negativos de legado histórico y cultural;
2. Se relaciona, mayoritariamente, con grupos, particularmente con aquellos cuyo devenir histórico, social y cultural ha sido de segregación, exclusión;
3. Se presenta cuando se reducen, limitan o anulan derechos y libertades fundamentales, clave o vía, para el acceso y disfrute de otros derechos y oportunidades vitales.

El autor afirma que, la lista de grupos para cuyos miembros se requiere protección especial en vista de la carga injusta que para ellos significa el prejuicio negativo y el estigma puede variar, sin embargo, existe una suerte de núcleo duro o lista mínima:

“mujeres, grupos raciales y/o etnoculturales minoritarios o en desventaja (protegidos contra la discriminación racial, el racismo y la xenofobia), grupos por edad o etarios (niños y niñas y adultos mayores), personas con discapacidad, enfermos crónicos o de larga duración, minorías religiosas y grupos de preferencia sexual no convencional (homosexuales)” (Rodríguez-Zepeda, 2007: 28-29).

Lo que no se debe confundir, por ningún motivo, es el carácter inmerecido de las desventajas que hacen a las personas vulnerables a la discriminación con el carácter involuntario de su pertenencia a un grupo históricamente discriminado.

Después de todo, puede que desigualar a la gente no sea un crimen, sino una necesidad inevitable desde un punto de vista de la supervivencia cultural. Ninguna desigualación debería legitimar la discriminación, sin embargo, existe un sistema de desigualdades que pueden fungir como un programa que orienta acciones discriminatorias (Pulido, 1994).

Es menester compartir la perspectiva de Luque y Delgado (2002), quienes, con fines prácticos, comentan que existen variadas manifestaciones de la diversidad humana, mismas que se disocian para comprender aquellos elementos asociados a las personas y en su modo de actuar, así como su vínculo con los diferentes contextos en los que participan. Así, la Figura 8 apoya a distinguirlos de la siguiente forma:



Figura 8. Fuentes de diversidad humana: una perspectiva interactiva y contextual

Fuente: Elaboración propia.

Si bien es un primer acercamiento, el primer recuadro remite a un posicionamiento jerárquico en la sociedad mismo que condiciona cómo se percibe, categoriza y trata a las personas y, al mismo tiempo, se vislumbra la relación que esto tiene con el (no) acceso a los diferentes recursos, así como la cantidad y calidad de las oportunidades. En palabras de los autores: cuando la diversidad se traduce en desigualdad, los factores de diversidad se convierten en factores de desventaja o de vulnerabilidad porque los factores de diversidad son, al mismo tiempo, de riesgo.

Luque y Delgado (2002) ponen de manifiesto una dicotomía en los modos de acercarse a la diversidad humana, aquella centrada en el individuo, y su contraparte que aboga por una comprensión holista y compleja, cuyos principios resumo en la Figura 9.



Figura 9. Diversidad humana: visiones, versiones y tradiciones
Fuente: Elaboración propia.

En acuerdo con Pulido (1994), hay esfuerzos teóricos que suman al marco de la diversidad cuya convergencia radica en la construcción social que se determina en un contexto sociohistórico concreto. Así, la diversidad se concibe en función de tres principios:

1. La relación de factores que la originan.
2. El peso que se concede a cada factor.
3. Así como el rango de esta: individual, grupal o social.

Dicho de otro modo, se identifica la *diversidad natural* frente a la *diversidad cultural*, mismas que no se niegan o contraponen, como en otros momentos se había identificado, por el contrario, se complementan, tal como lo reseña la Figura 10.

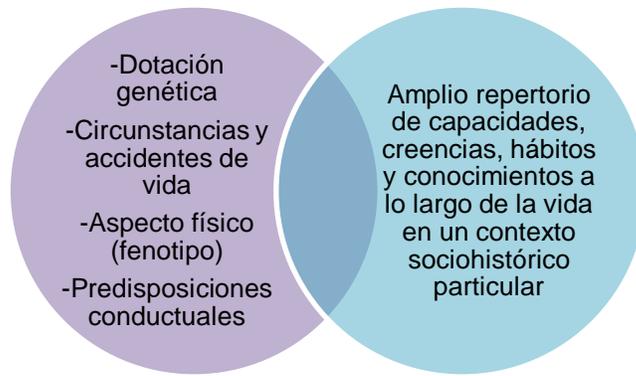


Figura 10. La diversidad es “naturalmente cultural”: características definitorias

Fuente: Elaboración propia.

Para los fines de la presente, y haciendo eco de los autores referidos, concibo la escuela (en su sentido más amplio y estricto), así como a la familia, como un par de microcosmos culturales que promueven la socialización y, por tanto, la construcción de valores, conocimientos y destrezas, inmersos en contextos aún más amplios, mismos en que se articula una dialéctica en la que cada persona (re/co) construye su variabilidad interindividual encontrando una multiplicidad e infinidad de identidades y diversidades.

Finalmente, brindo una aproximación al proceso señalado por Ramos (2012): *la diferenciación social*. Refiere el mecanismo por medio del cual las partes (como quiera que se definan) de una población o colectividad, sea esta una sociedad, una asociación, un grupo, o bien un sistema social, adquiere gradualmente una diferencia en términos de función, actividad, estructura, cultura, autoridad, poder u otras características. Es decir, *diferenciación significa volver diferente a la luz de categorías sociales*. Esta puede ser remitida a una población en tanto diferente de ser, hacer, deber y/o tener.

Lo anterior cobra relevancia por tres razones:

1. Se trata de una definición adjetivada y objetivada. Remite a un campo de conocimiento delimitando el tipo de diferencias que se pueden señalar y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de indicar nuevas y múltiples distinciones en función del campo de conocimiento o encuadre teórico-conceptual que funge como referencia. O, desde la lectura de quien suscribe: la interconexión de diversos marcos teórico-conceptuales y metodológicos, tal como se ha evidenciado en el capítulo precedente y quedará asentado en los que siguen.

2. Contribuye a avanzar en la construcción de una mayor especificidad en torno a las diferencias haciéndolas más accesibles para su comprensión y manejo al introducir determinadas categorías o criterios sociales.
3. Sirve para fundamentar la posibilidad de incluir otras categorías al señalar que se habla de diferenciación social.

2.1.4 UN BREVIARIO DESDE LOS SISTEMAS SOCIALES: LA DIVERSIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Lo anterior remite a la posible construcción de la diversidad sustentado en los siguientes principios de la teoría de sistemas autopoiéticos luhmaniannianos (Ramos, 2012):

- Sociedad funcionalmente diferenciada. La dinámica de la sociedad actual está dada por distintos sistemas, mismos que se organizan de acuerdo con una función específica.
- Los sistemas sociales funcionales son altamente diferenciados, autónomos y, operacionalmente, cerrados; tienen su propia memoria, tipo de operación y manera de construir su entorno.
- Los sistemas dinamizan la estructura social y tienen una lógica propia de operación y funcionamiento, poseen una serie de mecanismos (normas, conceptos, categorías, preceptos, criterios) que consienten indicar y, por tanto, distinguir y distinguirse.
- Estos sistemas determinan o limitan el proceso de información, es decir, lo que es posible o no evolutivamente a través de selecciones temáticas, mismas que permiten que el sistema se repliegue/contraiga o despliegue/expandan recogiendo múltiples contenidos con sentido.
- El sentido refiere a una forma operativa histórica de la comunicación, orienta las expectativas y comportamientos, por tanto, es el medio para la operación de los sistemas. Este, determina la capacidad de relación entre elementos que aseguran que el sistema siga operando.
- Con cada estructura semántica histórica, se hace probable un horizonte de nuevas posibilidades de comunicación y con cada actualización se potencian otras.

- No es el sentido que otorguen las personas, sino el que precisan los diferentes sistemas sociales y su historicidad.

Desde esta perspectiva, en la conciencia de los hombres (sistema psíquico) solo operan pensamientos no comunicaciones. La comunicación se sitúa por encima de los estados psíquicos divergentes. Así, se visualiza a la comunicación como una unidad compuesta por tres componentes producidos por la propia comunicación: la información, darla a conocer y entenderla (Ramos, 2012).

En resumen, y me permito remitir al texto: para Luhmann la sociedad está estructurada por distintos sistemas sociales que se producen y reproducen a partir de un mismo tipo de operación: la comunicación. Componente, que parece ser puramente abstracto, se podrá comprender mejor en el marco de la construcción de la diversidad a partir de considerar que los sistemas sociales están compuestos de términos (frases, símbolos, números, signos); o sea, del sentido ya conocido y probado que está disponible en la actualidad, que indican/distinguen y le dan significado a sus operaciones, es decir, que a partir de las categorías, conceptos y normas que estos tienen, se distinguen unos de otros y hacen accesible el mundo y su orientación en él.

En esa línea argumental y para comprender la diversidad como una construcción social, se hace necesario la incorporación de categorías o criterios propios de este sistema social, el educativo.

- Diversidad desde una perspectiva operativa a nivel escuela y aula: encaje desigual de los estudiantes dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar; rendimiento escolar desigual ante los patrones de aprendizaje exigidos; desigualdad en las currícula propuestas, falsa percepción de práctica pedagógica variada.
- Diversidad desde una perspectiva de principios rectores del sistema educativo: existencia o no de caminos alternativos de formación; ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha traído; cómo hacer compatible la igualdad de todos y todas en la educación.

Estos referentes sirven de base para señalar, desplegar y especificar una serie de diversidades que se indican a partir de introducir criterios y categorías que son constitutivas del sistema educativo, con relación a la ciudadanía digital y las personas con (y sin) discapacidad intelectual. Es decir, se señala una alteridad o una desemejanza que parte de criterios que tiene el sistema, los cuales finalmente constituyen las operaciones que le dan movimiento y que son el presupuesto para su función. Dentro de estos criterios y categorías se encuentran: el capital tecnológico y habitus digital; las tecnologías de la información y la comunicación como auténticas herramientas simbólicas, psicológicas y mediadoras; y, la pedagogía digital crítica.

2.2 DIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD: EL DEVENIR DEL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

En el devenir histórico de la humanidad, lo que hoy denominamos discapacidad intelectual, como hecho y constructo, se ha diversificado y resignificado, esto reflejado en los modelos que la explican y atienden.

En esa línea, un modelo es una construcción teórico-conceptual que pretende, por un lado, delimitar y explicar su objeto de estudio y por otro, intervenir en él. Incluye una serie de elementos cuyas relaciones determinan la acción, por ello, también pueden ser sistemas analíticos y mediadores (Soto, 2016). Es un prototipo que sirve de ejemplo para imitar o reproducir. Asimismo, transfiere un rol diferente a las personas con discapacidad (PcD), a sus familias, a los diferentes grupos y agentes sociales, a las instituciones, así como los distintos servicios y oportunidades a brindar.

En síntesis, podemos esquematizar el calvario de este colectivo a través de las denominaciones sociales atribuidas (Saad, 2011):

- Imbecilidad: Tonto o falta de ánimo o valor.
- Debilidad mental: Falta de vigor o fuerza mental.
- Minusvalía mental: Detrimento o disminución mental.
- Subnormalidad mental: Rendimiento mental inferior.
- Retraso mental: Lentitud mental.
- Deficiencia mental: Carencia mental.

Los dos primeros acercamientos se sostienen, principalmente, de los *modelos de aniquilamiento o exterminio*, así como el de la *prescindencia*. El primero, refiere que las PcD eran aquellas con rasgos físicos observables, sujetos que pondrían en desventaja al grupo ante riesgos inminentes en un contexto y sociedad nómada y, por tanto, habría que aniquilarlos (Broyna, 2006). El segundo, situado en la cultura grecorromana, en la que se valoraba la fuerza física y mental en una sociedad con preocupaciones geopolíticas claramente definidas, el destino de las PcD era el infanticidio ya que no aportarían nada (Palacios y Ramañach, 2009).

Por otro lado, de la tercera a la sexta denominación, encontramos un proceso de transición y cambio de mirada, si bien las primeras eran de corte mágico, trágico y vinculadas a una cosmovisión religiosa (poli o monoteísta), las segundas se legitiman a través de los avances y respuestas de las ciencias biológicas y de la salud. Dicho de otro modo, se sostienen en principios derivados de dos modelos de la discapacidad: *el médico-rehabilitatorio* y *el normalizador-asistencialista*. El primero, enfatiza una desviación observable en la estructura y funcionamiento corporal y mental, un déficit personal susceptible de erradicar por medio de medidas compensatorias, remediales y terapéuticas. Las PcD pueden aportar a la sociedad en tanto alcancen un nivel de desempeño esperado (Saad, 2011). El segundo, suma una serie de sistemas de clasificación y diferenciación fundado en premisas de estandarización y desempeño en función de la psicometría bajo el crisol del “hombre promedio” (Broyna, 2006).

El legado de este par de modelos se puede resumir en los siguientes aspectos: mayor esperanza de vida y natalidad de las PcD, institucionalización de los servicios y políticas públicas, e intervenciones individuales según la condición de discapacidad.

Sin embargo, legitiman habitus y prácticas disciplinares propias de la medicina, psicología y jurisprudencia para establecer discursos de subestimación, estatus impuestos e inferiores, discursos eugenésicos del “buen nacer”, el aborto de fetos con malformaciones, así como la esterilización de las PcD. Finalmente, la sociedad es inmutable y el colectivo es quien debe cambiar, adaptarse y/o asumir su “déficit”.

Acercándonos al *modelo social*, este inicia con movilizaciones de las PcD, sus familias y las ONG's, quienes exigían la desmedicalización, desinstitucionalización y no burocratización de los servicios tanto como la elección, control y dirección de servicios, oposición al control de los “expertos” y el rechazo a ser vistos como grupo vulnerable. En ese sentido, *la discapacidad está definida en términos relacionales e interactivos entre las limitaciones de la PcD y las barreras u oportunidades que se le brinden o no en su contexto, evidenciando la capacidad o incapacidad de la sociedad para atender al colectivo*. Enfatiza también que las PcD son sujetos de derecho con una posición autocrítica para reconocer la diferencia propia y ajena (Broyna, 2006; Saad, 2011).

A la luz de este encuadre, enfatizo algunas cifras del INEGI (2013): 5 millones 739 mil personas están en condición de discapacidad representando el 5.1% de la población. La discapacidad intelectual ocupa el cuarto lugar con respecto otras discapacidades con el 8.5%. Dicha condición, es más frecuente en hombres cuya edad va de los 0 a los 44 años frente a las mujeres, especialmente en el grupo etario de los jóvenes. La Ciudad de México, ocupa el lugar número 9, con 50.3% de personas con discapacidad intelectual, respecto a la tasa de población a nivel nacional de 43.8%.

Si bien nuestro país es uno de los estados parte de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), es importante precisar la situación de este colectivo como sujetos de derecho:

- 37.3% no es derechohabiente a atención médica;
- 88% es no económicamente activo, en suma, la mayoría labora en actividades elementales o de apoyo, o se autoemplean en cuestiones de comercio y venta, además de que el 15% de la población que sí labora, no recibe ingresos;
- 71% de las personas en edad escolar no asisten a un centro educativo, cifras que resultan preocupantes especialmente cuando se rebasa la educación básica ya que son porcentajes aún más bajos los que tienen acceso a ella (de 15 a 18 años y de 19 a 29 años con un 28.1% y 7.5% respectivamente),
- Además, prácticamente dos tercios es analfabeta (61.9% y 58.5%, respectivamente de los hombres y mujeres), cuyo nivel máximo de escolaridad, para ambos géneros, corresponde a 3.4 años, o sea el equivalente a tres años de primaria.

Lo anterior, da cuenta de la realidad contemporánea y la complejidad de esta. En primera instancia, hay una coexistencia de prácticas legitimadas en habitus profesionales, políticas y culturas sociales (Broyna, 2006). Aunadas a políticas compensatorias y/o poco efectivas para la participación plena y digna.

Enfatizo el ámbito educativo ya que este derecho se considera clave o llave para conocer, ejercer y disfrutar de otros derechos fundamentales. Además de que la educación promueve (o debería) la inclusión y cohesión social de este colectivo, al tiempo que le permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias para y, lo largo, ancho y profundo de la vida.

2.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO VÍA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Acoto la ronda histórica que atravesó la discapacidad (y otros colectivos) respecto a la educación, en torno a cuatro fases (Casado y Lezcano, 2012; Echeita, 2006; Parrilla, 2002; Pérez, 2018), mismas que la Tabla 3 y la Figura 11 ayudan a sintetizar a suerte de gran angular.

Tabla 3. Devenir hacía la inclusión como respuesta social y educativa frente a la diversidad

| Fuente de diversidad | Clase social | Grupo cultural | Género | Discapacidad |
|-----------------------------|-----------------------------|--|------------------------|-------------------------------|
| Proceso histórico | | | | |
| 1. Exclusión | | No escolarización | | Infanticidio Internamiento |
| 2. Segregación | Escuela graduada | Escuela puente | Escuelas separadas | Escuela especial |
| 3. Integración | Comprensividad (años 50-60) | Educación compensatoria Educación multicultural | Co-educación (años 70) | Integración escolar (años 80) |
| 4. Re-estructuración | Educación inclusiva | Educación inclusiva (Educación intercultural) | Educación inclusiva | Educación inclusiva |

Fuente: Adaptado a partir de Echeita (2006: 85).

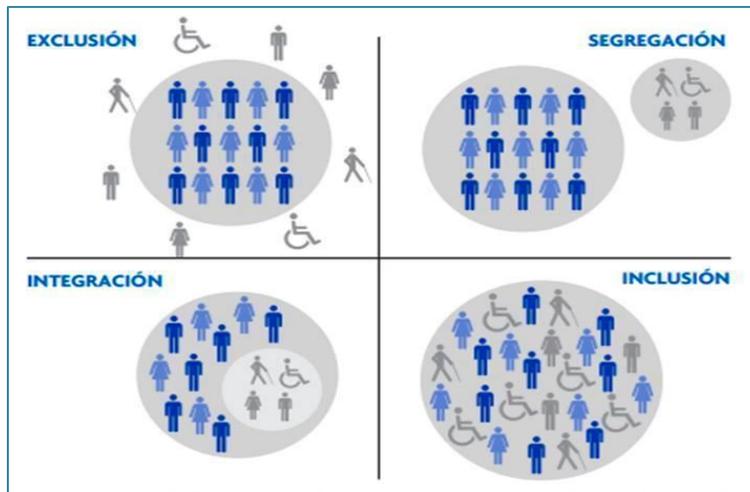


Figura 11. Devenir hacia la inclusión como respuesta social y educativa frente a la diversidad: una aproximación iconográfica
 Fuente: *Google Images*.

En una primera etapa, se identifica la *exclusión* de los sistemas educativos, de hecho y de derecho, de todos aquellos no pertenecientes a los grupos sociales a los que se dirigía la educación en aquella época; una sociedad urbana, burguesa y “sana”, con aspiraciones y expectativas burocráticas y/o militares. Dicho de otro modo, los centros educativos eran los encargados de formar élites que estarían a la cabeza de la estratificación social.

En cuanto a las personas con discapacidad, estas eran vistas como “anormales” existiendo centros que recuperaban dicha etiqueta (Echeita, 2006). Si analizamos este momento histórico bajo la lente de los modelos explicativos de la discapacidad, podemos referirlo a la época en que predominaba la prescindencia y las perspectivas médico–rehabilitadora y normalizadora–asistencialista (Soto, 2016).

En un segundo momento, las prácticas educativas cambian y se convierten en lo que hoy día llamamos *segregación*, al tener sistemas duales con un tronco general y en forma paralela las alternativas especiales compatibilizadas con políticas públicas que enfatizaban las diferencias, es decir, políticas específicas para cada colectivo (Echeita, 2006; Parrilla, 2002). Para los estudiantes con discapacidad esta época representó el apogeo del modelo normalizador–asistencialista en el que se les permitía participar en

centros escolares completamente separados del resto de las personas a través de propuestas e intervenciones individualizadas (Soto, 2016).

Para la tercera etapa referida a la *integración*, se gesta una transformación del sistema educativo la cual cuestionó la estandarización excluyente y segregadora de las fases anteriores. Esta perspectiva supuso cambios curriculares y organizativos que permitieran corregir las desigualdades (Echeita, 2006). Sin embargo, se reconoce que, a través de este proceso necesario, pero insuficiente, se tomaron medidas asimilacionistas en el entendido de que los grupos que previamente habían quedado fuera tenían que adaptarse y moldearse al nuevo contexto asumiendo patrones, valores y pautas culturales, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades (Cazado y Lezcano, 2012).

Estas reformas consistieron más en un proceso de adición de las personas excluidas que de transformación profunda de las escuelas. Se abogó por un lugar físico y no por una aceptación, valoración y aprecio de la diversidad.

Echeita (2006) sentencia que los centros educativos han perpetuado diversas prácticas excluyentes y segregadoras a través de estrategias más etéreas apoyándose en normativas explícitas y más sofisticadas tales como los procesos de categorización, selección y competición, que enmascaran y maquillan quién está dentro o fuera del sistema educativo.

Hablar de *inclusión* es adentrarse a un concepto y proceso inacabado y progresivamente cambiante, con diferentes aristas y caras que, en conjunto permiten reconstruir su complejidad como un constructo poliédrico y aglutinador (Soto, 2016), mismo que logra condensar una serie de principios de orden teórico, práctico y metodológico de diferentes disciplinas así como de las diferentes versiones y visiones de la propia naturaleza humana desde la cual se puede sostener que, en tanto política pública, estrategia, o “utopía” (Echeita, 2006), supone que el acceso, permanencia y egreso a y de la educación no solo debe ser una obligación a cubrir por el Estado, sino que debe ser en las mejores condiciones; proporcionando una educación de calidad para todos y todas respetando y valorando las diferencias, cambiando nuestras prácticas y culturas, es decir, que inclusión es reflejar cambios en todos los niveles desde infraestructurales a cognitivo-afectivos y de formación de los diferentes agentes, en el

que la preocupación por el aprendizaje del estudiantado recobra sentido y en el que se pueda aprehender (hacer suyo) lo máximo posible.

También, alude a estar compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión de quienes nos rodean. Además, el Estado debe asegurar que dichas inclusiones trasciendan el ámbito educativo para garantizar una participación social, cultural, política y económica (Echeita, 2006). Al tiempo que aparta todas aquellas barreras que impiden la participación de las personas en todos los ámbitos sociales y culturales basándose en la premisa de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas desde los derechos humanos.

Dicho de otro modo, significa hacer accesibles los sistemas y estructuras a todas las personas, y ello no quiere decir que todos sean iguales ni que estén de acuerdo: inclusión desde esta perspectiva es respetar la diferencia y diversidad.

A través de la Figura 12, he pretendido abreviar los principios rectores de la perspectiva asumida en este apartado.

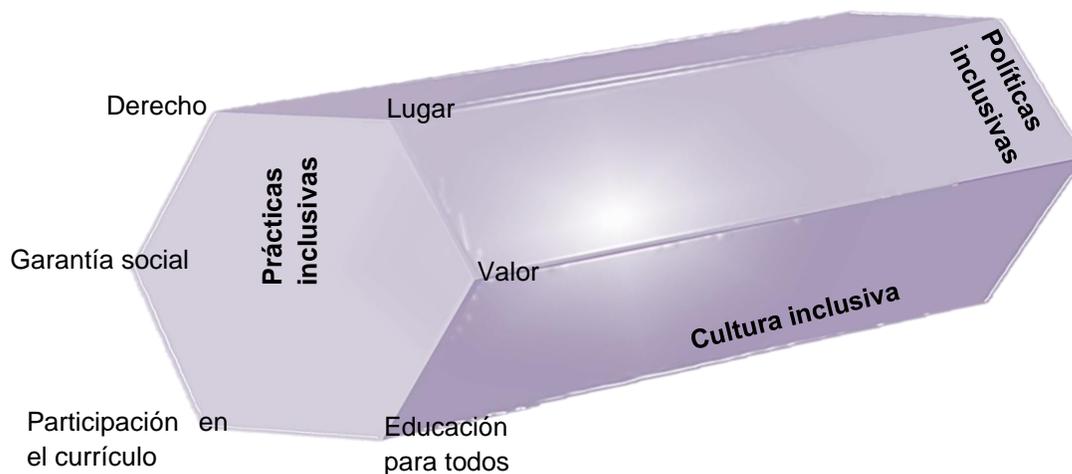


Figura 12. El prisma de la inclusión educativa: aristas y dimensiones

Fuente: Elaboración propia.

Cada arista de este prisma hexagonal hace referencia a los fundamentos que funcionan como base para comprender la inclusión educativa (Echeita, 2006). A saber:

1. Es algo más que un *derecho* y un *lugar*. No se trata de una concesión.

2. Es un *lugar*, ya que hablar de este proceso de cambios profundos en la educación precisa un espacio común en el que participen todos y todas en todo. Sin un lugar, físico y simbólico no existiría algo llamado plenamente inclusión.
3. Es un *valor* ya que se avizora el proceso inclusivo como utopía: una aspiración posible, viable y terrenal en el espacio de la esperanza y expectativa encarnada. Por tanto, se reflexiona alrededor de la sociedad que se busca heredar a las generaciones venideras. Una sociedad justa, equitativa y respetuosa de la otredad.
4. Precisa una *Educación para todos*, vértice que refleja los esfuerzos en tanto políticas públicas internacionales, regionales e incluso federales respecto a la atención educativa para la diversidad humana. Precisa compromisos legales y orientaciones concretas de actuación.
5. La *participación en el currículo* es la preocupación explícita de que cada estudiante, independientemente de sus fuentes de diversidad y la interdefinición de las mismas, precise de un itinerario de enseñanza y aprendizaje en las mejores condiciones y pueda apropiarse de contenidos cultural y socialmente relevantes con utilidad para su proyecto vital. Además, es la traducción operativa de las ideologías, encuadres y culturas en prácticas específicas y contextos puntuales.
6. Finalmente, se identifica como *garantía social* al comprender la inclusión en términos, contextos y temporalidades más amplias que no deben limitarse al sistema y procesos educacionales, es decir, precisa mecanismos para asegurar que la inclusión trascienda y permee los diferentes sistemas y estructuras sociales, culturales y económicos.

En complemento, las dimensiones que dan volumen al prisma se identifican por las mismas dimensiones que la literatura especializada precisa (Booth y Ainscow, 2002):

1. *Elaborar políticas inclusivas*. La inclusión en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de una comunidad. Identifica el cuerpo legal y documental del proceso tales como planes y programas curriculares y de asignatura.

2. *Crear culturas inclusivas*: Impulso de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada. Fundamento primordial para que cada integrante tenga mayor nivel de logro.
3. *Desarrollar prácticas inclusivas*: Actividades que motiven la participación de cada persona y tome en cuenta su conocimiento y experiencia previa. Se pretende superar las barreras para el aprendizaje y la participación, movilizandolos recursos disponibles en el medio para mantener el aprendizaje activo de todos y todas.

Por otro lado, y en común con Ainscow, Booth y Dayson (2006), considero que el prisma se cristaliza en tres variables:

1. *Presencia*. Refiere a dónde está escolarizado los y las estudiantes, ya que resulta inimaginable que el estudiantado aprenda a reconocer y valorar la diversidad en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde, por ejemplo, se educan las personas sin discapacidad.
2. *Aprendizaje*. Debe entenderse como el núcleo para que las acciones estén orientadas a que la totalidad de estudiantes tengan el mejor aprovechamiento y logro posible en todas las áreas y dimensiones del currículo de cada etapa educativa.
3. *Participación*. Se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Para redondear, considero pertinente analizar estos principios a partir de la Figura 13, ya que una lectura analítico-propositiva permite comprender con mayor nitidez la argumentación hasta aquí vertida.

La *inclusión* es un proceso de transformación profunda de diferentes sistemas y estructuras sociales, con especial énfasis en la educación como motor de la socialización. Precisa que los límites espaciales, temporales y relacionales previos se difuminen y flexibilicen para ampliarse y atender al grueso de la población, respetando y valorando sus orígenes culturales, sociales y económicos tanto como personales y relacionales. Considerar lo anterior, permite revalorar los marcadores identitarios de cada cual,

rompiendo así con mecanismos de antaño, mismos que, en algunos casos, han desprovisto de la riqueza de tradiciones, lenguas, costumbres e idiosincrasias para adoctrinar bajo discursos y prácticas hegemónicas, totalizadoras y reduccionistas de la diversidad humana. La integración como preludio de la inclusión fue un paso importante y necesario, pero no determinante y más bien insuficiente dejando clara su precariedad frente a la diversidad, ya que buscaba la adición de las personas sin que el contexto, prácticas y culturas cambiarán de forma sustancial.

Finalmente, evidencia un proceso en el que los diferentes actores y agentes se transforman al transformar su realidad: principio y fin pedagógico ineludible.

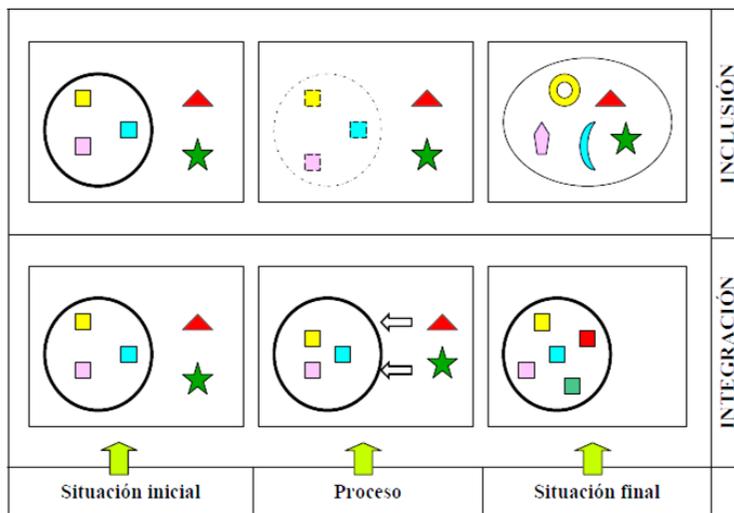


Figura 13. Diferencias entre los procesos de integración e inclusión en educación: un acercamiento iconográfico

Fuente: Rosano (2007: 16).

Si bien el capítulo pretende contextualizar este encuadre, no tiene pretensión de agotarlo por cuestiones de espacio y posibilidad de abarcar la temática. Sin embargo, recomiendo al lector acercarse a la propuesta originalmente desarrollada por Echeita (2006: 79-112) en la que analiza las “inclusiones” que aborda cada arista; pormenorizada por Casado y Lezcano en lo que compete al campo legal y sus implicaciones educativas y pedagógicas (2012: 93-141); vinculada por Rojas (2017) en relación a las acciones del profesorado entorno a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, haciendo énfasis en la acción áulica en función de cada fuente de diversidad; ampliada por Pérez (2018: 57-

303) respecto a las estrategias pedagógicas explícitas para atender a la diversidad (sin especificar) frente a posibles generalidades en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: trinomio indisoluble.

Esta línea argumental permite tejer un vínculo directo con lo que Saad (2011) alude: a finales del siglo XX, justo en las raíces del modelo social o de derechos (de la discapacidad), surgen los *estudios de la discapacidad* los cuales han impactado los estudios de licenciatura y posgrado, el origen de grupos de investigación e intervención, así como su financiación y la organización de diversos encuentros especializados en el tema. Asume que dichos estudios se caracterizan, principalmente, por los siguientes aspectos:

- Tratan de las personas con discapacidad en su lucha por los derechos, la ciudadanía y la vida independiente.
- Proporcionan un marco y lenguaje para que las personas con discapacidad puedan describir su experiencia.
- Se explica y entiende la discapacidad en términos de condiciones y relaciones contextuales más amplias.
- Proporcionan una base para el apoyo y el compromiso entre las personas con discapacidad.
- Son un medio que puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva de la discapacidad en el mundo.
- Cumplen una función educativa importante.

Asimismo, la autora afirma que los estudios sobre discapacidad se centran, sobre todo, en la identificación, interpretación y crítica de las diversas formas de discriminación y exclusión existentes que constituyen barreras conducentes a la incapacitación en la sociedad; en la interpretación con el propósito específico de crear un cambio real y efectivo, lo que implica dar prioridad a las voces de las personas con discapacidad en los contextos en que son expresadas y en el establecimiento de una investigación emancipadora como rasgo central de dichos estudios.

En consonancia con el principio “nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad” de la Declaración de Madrid (2003) y retomada por las Naciones Unidas en la Convención (2006), asumo promover la *agencia socioformativa* y

recuperar las voces y estilos, de jóvenes con y sin discapacidad, respecto a sus experiencias frente a las tecnologías digitales, ya que en investigaciones que hemos llevado a cabo, se evidencia el uso y expectativas de aprendizaje en esta línea, así como un bagaje amplio respecto a dispositivos, aplicaciones, redes sociales y otras plataformas virtuales en pro de la accesibilidad, visibilidad, lucha de derechos, así como procesos de sensibilización para la población en general (Soto, 2016; Soto, 2017; Soto y Saad, 2018).

2.4 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: CONCRECIÓN DE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

El recorrido conceptual que se ha planteado hasta ahora permite inferir que, una buena parte de la comunidad educativa en diferentes latitudes ha comenzado a interiorizar el discurso y práctica de la educación inclusiva como vía para atender a la diversidad.

Lo anterior, denota que, en cualquier grupo humano, la diversidad se avizora como la norma y ya no como la excepción. Sin embargo, ¿de qué diversidad se habla y por qué precisa tanto interés desde un punto de vista pedagógico?

Tal como he asentado, las personas en general y el estudiantado en particular, es diverso en infinidad de aspectos: físicamente; por su origen familiar, su estatus socioeconómico y cultural; respecto a su lengua materna; en cuanto a su etnia, religión, costumbres; edad, género; preferencias, intereses, etcétera.

Sin lugar a duda, podemos dar cuenta de la existencia de una *diversidad de diversidades* que, innegablemente, se repliega a suerte de abanico en la multiplicidad de acercamientos, formas y afinidades en las que cada cual aprende. La diversidad en el aprendizaje tiene, además de las causas analizadas al inicio de este capítulo, una explicación que se ciñe a la estructura del cerebro y el funcionamiento de este:

“Los últimos avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales. Si bien todas las personas compartimos una estructura similar en lo relativo a las regiones cerebrales especializadas en determinadas tareas, nos diferenciamos en la cantidad de espacio que cada una de esas regiones o módulos ocupan en el área total del cerebro, así como en las zonas implicadas que se activan simultáneamente en las tareas de aprendizaje. Esta variabilidad cerebral determina los diferentes

modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje” (Alba Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga del Río, 2014: 3).

Dar respuesta a esta diversidad es una cuestión ineludible si se busca garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que a cada estudiante se le proporcione aquello que necesita para aprender. *La atención a la diversidad se constituye, por tanto, como una cuestión de justicia no solo social y educativa, sino curricular y didáctico-pedagógica.* Sin embargo, los autores ya nos exhortan a reflexionar: ¿cómo podemos sostener en la práctica que estamos proporcionando a todos y todas las estudiantes lo que precisan en su proceso de aprendizaje?

Una posible respuesta la encontramos en el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology, CAST). El DUA pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay estudiantes que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos.

Desde el CAST, se critica fuertemente que muchas de las currícula están construidas para atender a la “mayoría” de los estudiantes, pero no a todos y todas. Estas currícula conciben que existe una amplia proporción del estudiantado que aprende de forma similar y así se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Por tanto, para una “minoría”, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículo impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

En ese contexto, Alba Pastor y sus colaboradores (2014) precisan que la propuesta del CAST dota de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el estudiantado pueda acceder al aprendizaje. Además, sentencian que hacer esto es más posible en la actualidad que hace unos años, sobre todo si se utilizan las TIC de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a las características de flexibilidad, dinamismo y versatilidad que poseen los medios digitales. Principios claramente afines a los que se plantearon en el capítulo previo.

En síntesis, el DUA propone un marco práctico de aplicación en el aula que se organiza en tres principios y para ello se apoya en las evidencias neurocientíficas que explican cómo funciona el cerebro al aprender y en la oportunidad que ofrecen los medios digitales para arribar a la configuración de diferentes pautas de aplicación que los docentes pueden usar en el aula y a la hora de diseñar sus clases (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

2.4.1 ORÍGENES DEL DUA

Brevemente, reseñaré el origen e importancia del encuadre del DUA.

De acuerdo con el análisis llevado a cabo por Alba Pastor y su equipo (2014), el Diseño Universal o DU no encuentra su génesis en el sistema educativo. Por el contrario, surgió en el campo de la arquitectura en la década de los 70's en Estados Unidos. Fue Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo usó por primera vez, definiéndolo como: *el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico* (CUD, 1997 citado en Alba Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga, 2014: 5).

El concepto del DU recogía las ideas esenciales del movimiento arquitectónico en auge, cuyo objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios.

Es Alba Pastor (2016: 16-17), quien redondea lo anterior afirmando que este movimiento criticaba los modelos uniformes basados en tradiciones que no se han adaptado a las nuevas realidades y que imponen numerosas barreras haciendo no accesibles los servicios y entornos. Además, estos diseños se utilizan teniendo como referencia algún “usuario tipo” o “ciudadano medio”, pero no responden a muchos otros. Con lucidez comparte su fallo: las personas “promedio” como aparecen en las estadísticas apenas existen, “nadie vive en un apartamento con 2.3 habitaciones, viaja 3.7 veces al año o tiene 1.7 hijos”. La pregunta que deriva es: si la persona promedio no existe, ¿por qué se diseñan los entornos y servicios pensando en ella?

Por tanto, el error no es ser diverso, sino diseñar sin tener en cuenta que existe una amplia diversidad de usuarios a los que proporcionar las mismas oportunidades. El error radica en la confusión entre equidad e igualdad, el primer proceso hace referencia a otorgar las oportunidades o servicios requeridos en un contexto determinado por una persona o colectivo concreto en contraste a la igualdad en tanto imposición de servicios y oportunidades bajo el slogan de brindar lo mismo a todos y todas sin tomar en cuenta su diversidad, es decir, bajo una perspectiva homogeneizadora, totalizadora y/o universalista.

Hasta entonces, la mayoría de los edificios resultaban inaccesibles a las personas con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, la proliferación de legislación y la conciencia social sobre igualdad y discapacidad permitió atajar este problema haciendo adaptaciones de edificios ya construidos. Sin embargo, esta solución se aleja mucho de ser la más adecuada por las siguientes razones (Alba Pastor, et al, 2014: 5):

- Estas adaptaciones, realizadas *a posteriori*, resultan costosas económicamente.
- En ocasiones, no son totalmente adecuadas desde un punto de vista funcional, puesto que hay muchos lugares que carecen de un espacio físico para construirlas.
- Son deslucidas desde un punto de vista estético. Hay adaptaciones que no encajan con el estilo previo del edificio.

Por tanto, este movimiento trata de anticiparse a una potencial necesidad que se manifestará antes o después, en lugar de esperar a que esta aparezca: se diseña *a priori*.

En definitiva, el movimiento del DU no solo contribuyó a que se mejoraran las condiciones de acceso y uso de los edificios y entornos para las personas con discapacidad, ya que la aplicación de sus principios reveló un hallazgo importante: los diseños destinados, original y específicamente, para que los usaran personas con algún tipo de discapacidad, no solo eran utilizados por estas, sino también por muchas otras que también se beneficiaban de tales diseños.

De lo anterior, los autores precisan tres implicaciones que fungen como punta de lanza para el siguiente apartado (Alba Pastor, et al, 2014: 6-7):

- Pone de manifiesto que *no hay dos categorías estancas de personas*: con discapacidad y sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan. Por el contrario, se entiende que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite escoger aquella opción que resulte más adecuada y cómoda.
- Evidencia que la diversidad, en general, y las necesidades (en este caso, de acceso y uso), en particular, no tienen por qué ser permanentes. A lo largo de la vida, pueden variar o manifestarse puntualmente.
- Desplaza la aplicación del término discapacidad de la persona al entorno, entendiendo que, si un individuo no tiene posibilidad de acceder por sí mismo a un edificio, no es porque tenga discapacidad, sino que el propio edificio es discapacitante.

2.4.2 ¿QUÉ CON EL DU Y EL ÁMBITO EDUCATIVO?

En otra línea argumentativa, se pueden plantear diversos paralelismos frente a los contextos educativos ya que cuando el currículo se diseña sin pensar en las necesidades potenciales de quienes deben acceder a él, al igual que sucede en el ámbito arquitectónico, las adaptaciones necesarias *a posteriori* (como las adaptaciones curriculares) resultan poco funcionales y atractivas para el estudiantado, y costosas para los docentes. Conviene destacar las sucesivas razones (Alba Pastor et al., 2014: 9-10):

- *Poco funcionales*, ya que algunas adaptaciones no sirven para alcanzar el objetivo que se pretendía en un principio. A menudo, estas adaptaciones se limitan a poner meros parches o a simplificar las tareas y objetivos, en lugar de proporcionar apoyos (andamiaje) para acceder al mismo aprendizaje que sus compañeros.
- *Poco atractivas*, ya que a veces el estudiante no trabaja en las mismas actividades que sus compañeros, lo que puede hacer que se sienta desplazado y desmotivado.
- *Costosas* en relación con el esfuerzo y tiempo que el profesorado debe dedicar a diseñar las adaptaciones: una vez que la planificación ya está diseñada, hay que empezar a hacer variantes para determinados estudiantes.

Por ello, desde el CAST se apuesta por diseñar el currículo, desde el principio, de forma universal, lo que permite estar a la altura que exige el reto de la diversidad en el aula.

2.4.3 LOS PRINCIPIOS DEL DUA Y SUS RAÍCES

Remitiendo al análisis de Arathoon (2016), si bien los principios del diseño universal derivan de la arquitectura, no es así en el caso del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los principios y pautas del DUA se basan en las investigaciones prácticas de campos como la psicología cognitiva, ciencias del aprendizaje, psicología del desarrollo humano y las neurociencias. De lo cual vale enfatizar esta perspectiva como el revisite a diversos acercamientos teórico-conceptuales y metodológicos centrados en el aprendiz antes que una propuesta que pretenda dar cuenta de un cambio disruptivo, aunque sí integrador y pragmático.

Las últimas investigaciones en el terreno de la neurociencia han arrojado luz acerca de cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje. Los avances tecnológicos (PET scan, qEEG, fMRI) han hecho posible encontrar evidencias que permiten conocer la estructura del cerebro y comprender su funcionamiento de forma global y también localizada durante el aprendizaje. *Así, se ha concluido que existe una diversidad cerebral y una diversidad en el aprendizaje* (Alba Pastor et al., 2014: 10).

Los estudios evidencian que el cerebro posee una estructura modular: diversas regiones o módulos, cada uno especializado en tratar distintos aspectos de la realidad. Por ejemplo, el color de un objeto se procesa en uno, mientras que la forma se procesa en otra región diferente. Del mismo modo, en función de la tarea que se pretenda realizar, se activarán determinados módulos u otros, lo que implica que el aprendizaje se distribuye en torno a diferentes regiones. Además, trabajan en paralelo, activándose de forma simultánea para tratar todos los elementos de un mismo estímulo.

Las investigaciones no solo explican la forma en la que funciona el cerebro, sino que también ponen de manifiesto la *diversidad neurológica* existente entre las personas (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

Hay diferencias en la cantidad de espacio del cerebro que ocupa cada módulo. Asimismo, se encuentran divergencias interpersonales en cuanto a los módulos implicados para la resolución de una misma tarea. Todas estas diferencias suponen evidencia neurocientífica de la diversidad del estudiantado en relación con el aprendizaje. *No hay dos cerebros totalmente iguales; por tanto, no hay dos estudiantes que aprendan de la misma manera.*

Apoyados en diversos estudios, los investigadores del CAST establecieron que, dentro de la compleja red formada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican las distintas áreas, existen tres tipos de subredes que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Meyer, Rosen y Gordon, 2014). La Figura 14 las refleja. A saber:

- *Redes afectivas* (el porqué del aprendizaje). Localizadas en el lóbulo límbico, son las que intervienen en los sentimientos, valores y emociones relacionados con lo que se aprende y se activan cuando están implicados procesos de comprensión, al relacionar el aprendizaje con el grado de importancia que se le asigna: relevancia y uso. Estas redes incluyen las actitudes de deseo, motivación e interés hacia el aprendizaje.
- *Redes de reconocimiento* (el qué del aprendizaje). Ubicadas en la parte posterior del cerebro, permiten identificar la información y, al mismo tiempo, nos permiten buscar y crear patrones de reconocimiento conectados a los sonidos, voces, letras, palabras hasta conceptos más elaborados y abstractos como el estilo de escritura de un autor. Permiten que la información nueva se vincule con redes previas y esta conectividad se fortalezca, nos ayudan a identificar, manipular y procesar la información.
- *Redes estratégicas* (el cómo del aprendizaje). Circunscritas a los lóbulos frontales, están encargadas del desarrollo de las funciones ejecutivas de cualquier actividad y de la planificación de estas. Así, estas redes ayudan a organizar las ideas para establecer un plan y alcanzar las metas relacionadas con el aprendizaje.

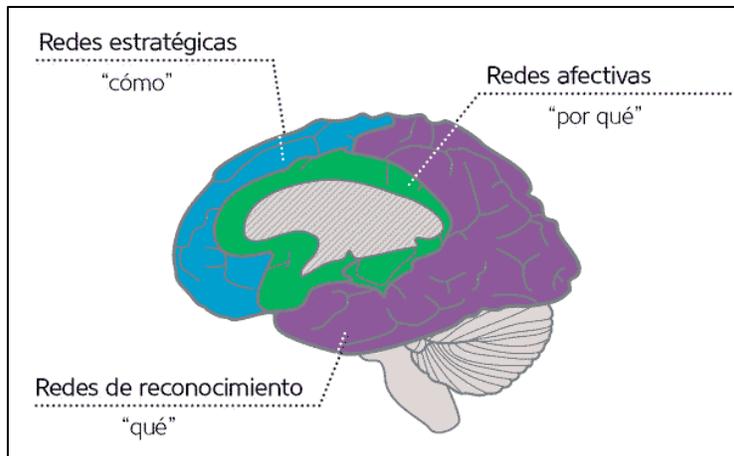


Figura 14. Cerebro, enseñanza y aprendizaje: redes neuronales implicadas
Fuente: Center for Applied Special Technology, CAST, (2018a).

El funcionamiento de cada subred es distinto en cada persona/estudiante. Así, hay quienes reconocen y procesan mejor la información por la vía auditiva que por la visual y viceversa. Otros, por ejemplo, serán buenos al diseñar estrategias, pero no al ejecutarlas o evaluarlas; habrá quienes aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilarán mejor los contenidos de forma vicaria (modelos). Del mismo modo, no todo el estudiantado se motivará igualmente y presentará diferencias en el modo de implicarse en el proceso (Alba Pastor et al., 2014: 12).

La identificación de estas tres redes cerebrales, junto a la evidencia de la variabilidad interpersonal en el funcionamiento de estas, sentó las bases sobre las que se construyó el marco del DUA. Se definieron tres principios, uno para cada una de las subredes, para luego precisar los puntos de verificación con relación a cada uno (Center for Applied Special Technology, CAST, 2018b). La Figura 15 los condensa de forma íntegra en su versión más actualizada.



Figura 15. Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.2

Fuente: Center for Applied Special Technology, CAST, (2018b).

En concreto, enlisto los principios rectores de este encuadre:

- *Proporcionar múltiples formas de implicación*, para permitir que cada estudiante encuentre su incentivo para el aprendizaje y se sienta motivado en este proceso.
- *Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido*, lo que aporta un mayor y más amplio espectro de opciones de acceso real al aprendizaje de cada estudiante, al ser distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, que permiten que cada estudiante interactúe con la información y demuestre el aprendizaje realizado de acuerdo con sus preferencias o capacidades.

En complemento, Blanco, Sánchez y Zubillaga del Río (2016) precisan una serie de propuestas para la práctica pedagógica a través del análisis crítico-propositivo de los principios y pautas del DUA. Recomiendo ampliamente al lector acercarse a dicho texto, ya que podrá encontrar ejemplos específicos en contextos de diversidad. Por otro lado, precisa, a suerte de decálogos, recomendaciones puntuales de forma ilustrativa y enunciativa más no limitativa ni prescriptiva.

2.5 BUENAS PRÁCTICAS DE USO DE TIC EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Sumando al encuadre empírico y para perfilar el cierre del capítulo, comparto el análisis crítico-propositivo de tres experiencias de incorporación tecnológica en contextos de diversidad.

Siendo congruentes con el encuadre construido a lo largo del presente, cada experiencia está ubicada en diferentes latitudes, pero también niveles de escolarización al tiempo que dan cuenta de proyectos y procesos de investigación distintos. Sin embargo, los denominadores comunes se explicitan respecto a la concepción de las TIC en el proceso de aprendizaje a través de metodologías activas, emancipadoras e inclusivas; reivindicación del estudiante como actor social en la lucha de derechos y exigencia de cambios multidireccionales y multisituacionales; cambios sísmicos en la estructura didáctico-pedagógica promoviendo horizontes de comprensión y colaboración auténtica. Sin más, iniciemos.

Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013) comparten un estudio cuyo objetivo fue describir y analizar el uso de Fotovoz, método que emplea la fotografía y el diálogo para promover el cambio y la mejora social. Se concretó en una escuela de Educación Infantil y Primaria ubicada en Pontevedra, España.

Es importante precisar las características definitorias de la Fotovoz en tanto estrategia metodológica:

“es una metodología de acción participativa empleada en investigación, acción social y comunitaria; introduce el empleo de recursos tecnológicos para recoger datos, provocar el pensamiento y debate común; promueve un modo alternativo de comunicación a través de la fusión de imágenes y palabras; impulsa la transformación social a través de un método participativo; una narración visual y escrita; reflexión individual y grupal; necesidades y mejoras; promueve el diálogo crítico acerca de asuntos individuales y comunitarios; facilita que los participantes documenten y reflexionen acerca de lo que les preocupa sobre su comunidad y las fortalezas de esta” (op. cit.: 4)

Se invitó a todos los estudiantes a realizar fotografías con narrativas colaborativas en las que daban su opinión sobre las posibilidades de participación que poseen en la escuela y cómo mejorarla.

Para ello, se utilizaron tres tipos de recursos digitales: cámara fotográfica, *smartphone* y tableta electrónica, para que los escolares pudiesen registrar con evidencias visuales las fortalezas y las debilidades, las preocupaciones y prioridades sobre la participación en su comunidad escolar.

Se puso el acento en desarrollar el conocimiento y la toma de conciencia a través del diálogo utilizando la fotografía para propiciar decisiones, promoviendo, asimismo, la información y participación de las autoridades educativas y locales. Además, se impulsaron votaciones y asambleas entre los escolares para divulgar sus hallazgos al tiempo que se convertían en evidencia viva de su experiencia, evidencia sujeta al diálogo y puesta en común con sus congéneres. La Figura 16 muestra una ventana al proceso.



Figura 16. Experiencia de fotovoz: votación de fotografías y narrativas para el mural

Fuente: Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013: 13).

Luego, y con el fin de converger en un proyecto local inclusivo, se organizó una exposición interactiva “La escuela vista por los niños” dirigida a la comunidad del entorno más próximo. Esta implicó no solo murales de las fotografías de los niños y niñas, sino una serie de productos que los acompañaban: un video resumen del proceso; proyección de más de 400 fotos de los diferentes centros; carteles, posters e infografías que resumían las acciones, así como; un libro de firmas y deseos “La escuela que yo deseo...”

Dicha exposición constituyó una plataforma sobre la que se revisaron y mejoraron las oportunidades de la escuela para promover cambios en cuanto a la participación de los estudiantes.

Lo anterior refleja una preocupación multinivel por parte de las autoras: intra-centro, inter-centros y local a través de procesos iterativos de retroalimentación y revaloración de la experiencia. Me permito compartir la Tabla 4 para sintetizar algunos hallazgos de interés.

Tabla 4. Experiencia con fotovoz: síntesis de los principales hallazgos

| Lugares o situaciones en los que... | | | |
|---|---|--|---|
| <i>puedo participar</i> | <i>me gusta participar</i> | <i>no me gusta participar</i> | <i>no puedo participar, aunque sí me gustaría</i> |
| Dramatizaciones (obras de teatro) y performances (<i>flashmob</i>) colectivas: <i>“pueden participar todos los niños del colegio y no sólo los mayores o los más pequeños”</i> . | En el exterior, en zonas ajardinadas, en las que los niños/as han podido desarrollar algún tipo de intervención o instalación: <i>“hacer cosas nuevas con nuestros compañeros de clase y con todo el colegio”</i> . | Discusiones y peleas entre los niños. Los escolares han interiorizado que un juego brusco entre niños con igualdad de poder es un <i>“conflicto”</i> , no una <i>“agresión”</i> ; sin embargo, la agresión para ellos se da, acertadamente, cuando un niño o un grupo de niños usan intencionalmente su poder para lastimar, intimidar o excluir a otro o a otros. | Juegos participativos en el exterior del colegio: <i>“como hay otros colegios hacemos nuevos amigos”</i> o <i>“nos gustaría jugar con los de 6º, son mayores, pero no podemos”</i> . |
| Actividades en pareja o pequeño grupo para mejorar la competencia digital en el aula de informática: <i>“hacer actividades en parejas o en grupos, mientras que en la PDI (pizarra digital interactiva) nos toca salir delante de todo el mundo a hacer solos la actividad que nos manda la profesora”</i> (sic). | Deportivas en el interior o exterior del edificio escolar. | El despacho de la directora del centro. El estudiantado asocia el tener que ir al despacho del director/a por un castigo o reprimenda. | Sala de profesores, identifican espacios y situaciones donde el profesorado se reúne y que suelen estar vetados para ellos. Algunas de las expresiones empleadas hacen referencia a la idealización de estos espacios: <i>“es la sala más importante del colegio”</i> , <i>“allí los profesores se reúnen, toman café y comen bombones”</i> . Otras están relacionadas con lo que les gustaría hacer: <i>“nos gustaría charlar ahí”</i> , <i>“¿cómo nos gustaría tomar algo de la máquina de la sala de profesores! Pero como no podemos traer dinero al cole... También se puede tomar té. ¡Sería una gozada!”</i> . |

Fuente: Elaboración propia a partir de Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013: 12-14).

Se puede hablar de un plan de mejora diseñado en el centro a partir del análisis de datos realizado no sólo de las imágenes y narrativas obtenidas, sino también de los audios, vídeos y otros textos recopilados durante el proceso de Fotovoz. Las dimensiones en torno a las cuales giran las demandas de mejora son tres: entramado social del centro, participación en espacios y participación de la comunidad educativa.

El trabajo realizado evidencia la capacidad de los niños/as para contribuir a la inclusión y mejora escolar. Sus opiniones confirman lo importante que es su participación para introducir cambios. El proceso también implica darle “poder” al estudiantado, otorgarle el papel de investigador de cuestiones que directamente le preocupan y ocupan. El análisis de datos sugiere que el método utilizado constituye una herramienta capaz de mejorar su participación en la escuela, facilitar la puesta en marcha de redes de trabajo inter-centros y crear cambios en la comunidad (op. cit.: 19).

El análisis de las fotos, los diálogos y manifestaciones infantiles permitió una mejor comprensión de los elementos básicos de apoyo y soporte personal y emocional para el estudiante: los profesores y los iguales, las relaciones que se establecen entre ellos. Asimismo, se identifica un cambio en la práctica, en el sentido de incrementar la responsabilidad y trabajo colaborativo en el centro. Lo que ha servido para desarrollar nuevas competencias en el estudiantado (y también en el profesorado) en lo referente a técnicas no empleadas habitualmente en la escuela, como son las fotográficas, cuestiones de ética en el uso de las imágenes y nuevas formas de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos (op. cit. 19).

Se concluye que, el pensamiento de los niños/as y sus aportaciones en el estudio reflejan la necesidad de incrementar y mejorar su capacidad y posibilidades de participación. Los escolares no saben de manera innata cómo participar, no están habituados a ser invitados a hacerlo, ni a ser escuchados. La incorporación de la voz del estudiantado en el proceso de mejora de la escuela exige cambios en la organización escolar y en el aprendizaje, pero también en las actividades de consulta propuestas, de forma que permitan a los niños/as aprender a participar.

Una segunda experiencia es la referida por Gewerc, Fraga y Rodés (2017) quienes comparten un estudio cuyo objetivo fue identificar, analizar, comprender y evaluar la competencia digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana niños(as) de 11 y 12 años de Educación Primaria y su posible influencia en procesos de inclusión social en centros públicos de Galicia, Madrid, Castilla y León, y Castilla-La Mancha en España.

Su metodología fue estudios de caso de tipo instrumental a través de un muestreo teórico teniendo en cuenta la accesibilidad a las instituciones y a las familias con los siguientes criterios: estudiantado de escuelas que participen en proyectos de saturación tecnológica; representantes de entornos socioculturales y económicos diferentes; representantes de diferente género y; disposición a participar en la investigación.

Con la finalidad de conocer las condiciones del entorno sociofamiliar elaboraron un cuestionario dirigido a las familias que tenía por objeto seleccionar los casos según el capital sociocultural y económico, a partir de los siguientes indicadores: dispositivos tecnológicos existentes, estudios y profesión de los padres, y concesión de ayudas y bolsas, fundamentalmente. Lo que generó tres niveles: bajo, medio y alto.

Usaron, de forma combinada, un conjunto de técnicas que permitieron abordar los casos desde múltiples perspectivas: análisis de documentación del centro escolar, entrevistas en profundidad a los casos, diarios de campo del investigador, observación no participante en entornos familiares y escolares y, finalmente, diarios de los propios estudiantes.

Cada participante elaboró un diario en donde recopiló las actividades con tecnologías que realiza en el día a día, cada cual podía elegir el formato apropiado: audio, texto, imagen o video, y también el medio por el cual se enviaba al investigador.

Los resultados principales apuntan (op. cit. 177-181):

- Disponibilidad casi generalizada de dispositivos y conexión a la red.
- El uso de la tecnología, en la mayoría de los casos, se asocia a actividades orientadas al ocio.
- Usan una variedad de aplicaciones para comunicarse: *WhatsApp* y, en menor medida, redes sociales como *Facebook* o *Instagram*.
- Las comunicaciones se usan predominantemente para la vida cotidiana, y ocasionalmente para tareas relacionadas con la escuela.

- Las búsquedas en internet están asociadas al trabajo escolar y en general representan una secuencia que comienza con la localización de datos sobre una temática y el volcado de la misma en una presentación digital.
- En las actividades más habituales del día a día son consumidores de ocio e información con escasos usos proactivos.
- El dispositivo estrella es el *smartphone*: significa ocupar un lugar, estar presente, ser alguien. Quienes no lo tienen, lo reclaman de forma permanente.
- No tener *smartphone* significa estar fuera de las aplicaciones y comunicaciones cotidianas, es carecer de la llave necesaria en la socialización de un preadolescente en los tiempos actuales.
- En uno de los casos, con muchas dificultades económicas y escaso capital cultural, el niño tiene un móvil por un procedimiento que han denominado *herencia digital*: alguien cercano que cambia de dispositivo cede el que desocupa, sin embargo, deja vinculado al predecesor muchas de sus cuentas, redes sociales y aplicaciones, por tanto, se hereda una identidad digital y se acerca al niño a una otredad que no le corresponde.
- Está la permanente figura de la televisión, que se mantiene firme en el imaginario colectivo como el espacio familiar de ocio.
- Mientras con el uso de videojuego todas las familias, en alguna medida dependiendo del capital cultural, tienen en mente algún tipo de regulación, el consumo televisivo no la tiene o es más laxa: respecto a los horarios; tipo de contenido. Esta forma de encarar el consumo televisivo parece evidenciar una tendencia a un uso con mayor o menor regulación en función del nivel socioeconómico de las familias: los tiempos de consumo de televisión son más bajos cuanto más alto es el nivel socioeconómico partiendo de un 85.5% en el nivel más alto frente a un 90.3% en el más bajo. La situación sin embargo se invierte respecto al acceso a internet, pero con una polarización mucho mayor, siendo su presencia 77.9% en el nivel socioeconómico más alto y del 30.8% en el más bajo. Lo anterior a través de un acercamiento a las estadísticas nacionales.

- Los videojuegos y todo lo que les rodean forma parte de la cotidianidad de los niños y niñas estudiados. Los más mencionados son: *Clash Royal*, *GTA 5*, *Super Mario Bros.*, *Minecraft*, *Halo* y *Habbi Hotel*. En ellos se ponen en juego habilidades para, por ejemplo: trabajo en equipo, toma de decisiones, gestión de recursos, percepción espacial y orientación, interpretación de mapas, estrategia, táctica, comunicación, etcétera.
- Aprenden la mecánica y trucos del juego fundamentalmente a través de *youtubers* que actúan como maestros y guías orientando el proceso de apropiación del videojuego para el que solicitan ayuda.

Los autores, concluyen con múltiples reflexiones de interés (op. cit. 182-183):

Los resultados de investigación muestran datos significativos de las relaciones que los casos tienen con la tecnología y ofrecen pistas sobre algunos elementos de la competencia digital que se construye en ese proceso. Los datos evidencian que el uso de una tecnología no es la mera relación con un objeto, sino que incluye el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida de las familias de los diferentes sectores estudiados.

Dispositivos, *apps*, conexiones móviles... todo se entremezcla en un ecosistema digital que rodea al niño y que virtualiza muchas de sus formas de ocio.

En algunos casos, abriéndose a la participación del grupo de iguales, ya sean conocidos por contacto directo a través de la escuela o amigos, pero también virtualmente con desconocidos que se identifican exclusivamente por su *nickname* o apodo.

Los niños y niñas negocian los significados y el uso de las computadoras a través de sus prácticas en el aula o fuera de ella: la experiencia de uso y relación con la televisión interviene de manera fundamental en las primeras imágenes que se formaron acerca de la computadora. Se visualizan diferencias en los modos en que esta presencia se percibe y se relata en función de diferentes indicadores del capital sociocultural y económico de las familias.

Un fenómeno que tiene presencia significativa es el aprendizaje de mecánicas del juego a través de *youtubers*. El comentario de videojuegos es un género de contenido generado por el usuario en *YouTube*. Los videos que producen son artefactos culturales ricos y no solo actuaciones de pericia o de juego, sino que también sirven como estructurantes de identidad, conflictos y alianzas comunitarias, valores comunitarios, economía y creatividad.

Las expectativas de los nuevos prosumidores, productores y consumidores en simultáneo: no se ven satisfechas en estas edades. Lo cual genera la necesidad de continuar profundizando en los aprendizajes que desarrollan los jóvenes en los diferentes campos sociales en los que se mueven.

El conocimiento de esta realidad permitirá diseñar propuestas educativas más cercanas a las prácticas sociales con tecnología que proviene de la vida cotidiana y, por lo tanto, más cercanas a la realidad en la que vive la juventud de este siglo.

Una tercera experiencia la comparten Senties, López y Pedraza (2019a) su propuesta tuvo como objetivo el diseño y desarrollo de un portafolio electrónico de una joven con discapacidad intelectual partícipe de un programa de inclusión universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho recurso como reflejo intangible y atemporal de su trayectoria de vida e itinerario de aprendizaje.

Las autoras siguieron una metodología basada en caso único, acorde con las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, que contribuya a la exploración de la identidad y a los procesos que dan pie al desarrollo individual y la inclusión social y educativa de este colectivo.

Conciben dicha estrategia como: una producción creada por el aprendiz, una colección de artefactos digitales que articulan sus experiencias más significativas, desempeños y aprendizajes, en torno a los cuales subyace un proceso enriquecedor y complejo de planeación y síntesis. Principio que vinculan directamente con el modelo social de la discapacidad y que he reseñado en páginas previas: no hay que olvidar que la persona con discapacidad tiene un rol activo en su propio devenir, ya que actúa como autogestor(a) en diferentes ámbitos de su vida y es portador(a) de un valor por sí mismo(a), con poder de desarrollo y crecimiento permanente.

Dicho de otro modo, el diseño tecnopedagógico del portafolio electrónico se vislumbra como mecanismo de autodefinición y fortalecimiento personal y social de una de sus autoras, Anabel, en el que a través de continuos procesos iterativos de creatividad, criticidad y reflexión en retro/prospectiva da cuenta de aquellas incidencias personales, relacionales y contextuales que han contribuido a su desarrollo como joven con discapacidad intelectual en una sociedad que propugna por un modelo de derechos y no discriminación; de reconocimiento de la incapacidad estructural y sistémica; y promotora de la autogestión en tanto defensa y exigencia de respeto, participación y ciudadanía, por solo mencionar algunas áreas y dimensiones.

La estructura del sitio web que alberga al portafolio, se basa en seis entradas. Mismas que la Figura 17 comparte. A saber:

1. *Quién es Anabel*. Precisa la reflexión del propio trayecto de vida como persona con discapacidad intelectual.
2. *Aprendizajes significativos*. Comparte una diversidad de proyectos y producciones que dan cuenta de las capacidades y adquisiciones de la joven.
3. *Construyendo Puentes*. Muestra la filosofía que sostiene al programa de inclusión desde la perspectiva y vivencia de Anabel.
4. *Mi trayecto futuro*. Contempla cursos de acción ubicados en un futuro mediano y permiten prever decisiones responsables y razonadas dirigidas a un plan de vida independiente.
5. *Jóvenes como yo*. Reflexiona sobre la identidad en el marco de la comunidad de jóvenes con discapacidad a la que pertenece la autora. Además, ubica cómo es que su acción social puede visibilizar necesidades, derechos y potencial del colectivo.
6. *Contacto*. Promueve el vínculo e intercambio de ideas, así como la retroalimentación del público.



Figura 17. El rincón de Anabel: página de entrada al portafolio electrónico

Fuente: Sitio web de acceso libre y gratuito <https://anabelsentiesrange.wixsite.com/el-rincon-de-anabel>

(Sentías, López y Pedraza, 2019b).

Las autoras puntualizan que se utilizaron diversas estrategias: entrevistas, videos, cómic pedagógico, fotovoz, así como hipervínculos a otros sitios web, redes sociales y medios tecnológicos. Por lo tanto, algunas de las habilidades y competencias personales y académicas de Anabel que se pudieron explorar y potenciar al elaborar este portafolio electrónico son, preponderantemente: comunicación oral y escrita, la reflexión sobre los alcances, limitaciones y retos que ha enfrentado, el planteamiento de cuestiones prospectivas y toma de decisiones. Así como la mejor interacción en condiciones de equidad, la capacidad de autonomía y autogestión, el desarrollo o potenciación de competencias socioafectivas como vínculos afectivos positivos, el desenvolvimiento y solución de problemas cotidianos.

Las autoras redondean: el formato es atractivo, con apoyos visuales y multimedia, pensando en que las personas que visiten el portafolio no sólo comprendan la situación concreta de Anabel, sino que avizoren un sentido más profundo respecto a la discapacidad intelectual a través de los principios de inclusión educativa y social cambiando estigmas y estereotipos que rondan esta condición de vida.

En definitiva, las tres experiencias que he analizado y sintetizado permiten tomar postura respecto a la incorporación crítica de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad en múltiples direcciones que me permito acotar:

Aproximarnos desde perspectivas y encuadres más amplios, es decir, no hablar de diversidad como una cuestión completamente individual, sino contextual e interactiva en espacios sociohistóricos, culturales y estructurales. Ya sea desde la lectura crítica de las estadísticas que envuelven el estudio; la aproximación y comprensión del capital económico, cultural, familiar y/o tecnológico de los estudiantes (Gewerc, Fabra y Rodés, 2017). O bien, fortaleciendo al estudiantado para que funja como investigador de su propia realidad, problematizando propositivamente el contexto que le atañe a través de la creación de comunidades que le permitan poner en común experiencias y expectativas educativas y sociales (Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013). Y, en esa línea, suscitar horizontes de investigación en el que los participantes, en sí mismos diversos, sean co-investigadores para dar cuenta de su realidad desde su experiencia e itinerario vital (Sentíes, López y Pedraza, 2019a; 2019b).

En segundo término, *trascender la perspectiva individualista y acotada de la diversidad.* Dicho de otro modo, comprender este constructo desde las diferentes fuentes o manifestaciones que la componen: capital sociocultural tanto como tecnológico en tanto uso y apropiación de las TIC (Gewerc, Fabra y Rodés, 2017); latitud, edad, género e institución educativa de procedencia, tanto como de habilidad para comunicarse a través de múltiples medios y formatos (Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013); o bien desde la condición de discapacidad y devenir personal, así como el proceso de formación para la vida en la vida misma (Sentíes, López y Pedraza, 2019a; 2019b).

Un tercer punto refiere al *reconocimiento de los diferentes nichos de aprendizaje en una cultura digital preponderante*, o sea aproximarnos a comprender, reconocer y valorar que las personas en lo general y los estudiantes en particular, aprehenden de ciudadanía digital, literacidad digital y/o competencia digital a lo largo, ancho y profundo de la vida y, por lo tanto, debemos prever mecanismos para identificar, así sea en niveles incipientes a qué dispositivos tienen acceso, qué hacen con ellos, cómo lo hacen, quién les ha enseñado a emplearlos o cómo aprenden a través de ellos, cuáles son sus círculos de

socialización directa e indirecta hablando de interacción cara a cara o virtual. Y cómo lo anterior redundante y permea en la educación formal y viceversa. Concretamente: desdibujar los límites entre los diferentes contextos de aprendizaje para potenciar unos por medio de otros (Coll, 2013a; 2013b; Lévy, 2007).

Un cuarto aspecto se vincula directamente a hacer frente a la inclusión digital, ya que si bien he defendido la idea de que la inclusión trasciende el ámbito educativo, esta debe permear los procesos en la virtualidad en la virtualidad misma. Dicho de otra manera, las experiencias pedagógicas que pretendan emplear las TIC en contextos de diversidad deberán anticipar y explicitar mecanismos que busquen reducir las múltiples brechas que las TIC empujan: brecha generacional, digital, de accesibilidad, cognitiva, de participación, por solo mencionar algunas dimensiones.

Por otro lado, un quinto punto se vincula directamente con el Diseño Universal para el Aprendizaje. Contemplar los principios, pautas y puntos de verificación de este encuadre permitiría advertir investigaciones e intervenciones pedagógicas cuyo diseño *a priori* considere la diversidad del estudiantado al que va dirigido: perfilar experiencias con un alto grado de autenticidad, que susciten oportunidades para acercarse a los contenidos (el qué), implicarse en el proceso (el por qué y para qué) y, finalmente, expresar lo conocido previamente y ganado a través del proceso (el cómo).

En otro orden de ideas, y como sexto argumento, las experiencias analizadas son buenas prácticas de uso de TIC en tanto muestra de itinerarios de enseñanza y aprendizaje flexibles, abiertos, dinámicos, holistas y complejos susceptibles de optimizar, perfeccionar e incluso resignificar en propuestas propias, es decir, muestran generosidad no solo teórico-conceptual en su abordaje, sino en su metodología y reporte de resultados, características que permiten prever vías para replicar la experiencia acotándola al contexto que a cada cual compete.

Así, afirmo que son buenas prácticas de uso de TIC dada la posible replicación, masificación y usabilidad que precisan. Explico:

Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013) exhortan a empoderar a nuestros estudiantes para dar cuenta de aquellas fortalezas y debilidades propias, relacionales y contextuales, tanto como posibles oportunidades y amenazas o barreras que encontramos en nuestros contextos inmediatos en tanto catalizadoras de políticas institucionales y comunitarias a través de documentarlas desde la experiencia y expectativa de cada cual para luego arribar a una puesta en común en pro de la inclusión educativa en su sentido estricto, pero y sobre todo, amplio: prácticas, culturas y políticas *ad hoc*.

En suma, Gewerc, Fabra y Rodés (2017) invitan a indagar en el contexto digital real de nuestros jóvenes antes de enfrentarlos a diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje para potenciar su capital a través de procesos educativos e, incluso, un acercamiento más nítido permite percibir la importancia de reducir la brecha digital desde la escuela, ya que para algunos estudiantes puede ser su único acercamiento al uso de las TIC y, si no es así, se convierte en un espacio para problematizar y desnaturalizar patrones y hábitos que podrían atentar contra sí mismos, sus dispositivos y los otros en la red.

Por su parte Sentíes, López y Pedraza (2019a; 2019b) comparten la expectativa de empoderar a los estudiantes para ser autogestores: promotores de derechos y obligaciones no solo cara a cara sino en la virtualidad, enfatizando la identidad en su sentido más amplio como suma de rasgos que permean el aprendizaje y lo potencian.

Finalmente, el epígrafe que abre este capítulo refleja que frente a la diversidad debe haber diversidad y se avizora como un desafío. Asumo que, para incidir en el campo, se debe reconocer y valorar la diversidad siendo disruptivo e innovador en ideas y acciones: diversificar nuestra práctica pedagógica desde una perspectiva integral caracterizada por la justicia social y educativa, pero, y particularmente, curricular y didáctico-pedagógica.

CAPÍTULO 3: MÉTODO

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”

Paulo Freire.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiende un puente con el encuadre teórico-conceptual asumido en los capítulos precedentes a través de esquematizar los conceptos ordenadores de la investigación, en tanto arquitectura categorial. Después, comparte algunos antecedentes personales, académicos y profesionales que incidieron directa e indirectamente en la concreción del objeto de investigación, para luego arribar a las preguntas y objetivos (general y específicos) que la orientan.

En seguida, se contextualiza la investigación en múltiples direcciones: la lectura crítica a diversas estadísticas en torno a la población-meta y objeto de estudio; los espacios en tanto referentes institucionales y los vínculos que acotan el Programa en el que se inserta la investigación. Finalmente, precisa la aproximación metodológica que vertebra la investigación respecto al diseño de un caso de enseñanza electrónico y su subsecuente validación a través de la evaluación de expertos temáticos.

3.1 CONCEPTOS ORDENADORES: UNA CARTOGRAFÍA TEÓRICO-CONCEPTUAL

La Figura 18, esquematiza la integración crítico-propositiva de los diferentes encuadres teórico-conceptuales asumidos en los capítulos que preceden al presente y los cuáles sintetizo de la siguiente forma:



Figura 18. Arquitectura categorial en función del entramado teórico-conceptual

Fuente: Elaboración propia.

3.2 SOBRE EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

“Somos nuestro objeto de estudio, vemos a partir de él”¹⁰

Silvia Chávez¹¹.

Peter Woods (1998) sostiene que la adopción de un método de investigación se basa en la adecuación a uno o varios propósitos, en complemento, afirma que esta nace de dos fuentes: en primera instancia, los estudios empíricos y la teoría, en segundo término, las *realidades personales*. Así, sentencia que: las primeras suelen admitirse y las segundas esconderse.

Lo anterior permite mirar críticamente, y en retrospectiva, nuestros virajes autobiográficos con la finalidad de construir un entramado narrativo a partir de la historicidad propia en tanto itinerario vital, hitos, personas significativas, así como nuestras intenciones, motivaciones e intereses no solo académico-formativos, sino personales y relacionales.

En común con Woods (1998), no se trata de autoindulgencia o autodefinición a través de la elección y dirección de un proceso investigador, proceso que se explícita, sino de reconocernos como agentes implicados, tomar distancia de la investigación al tiempo que reconocemos y valoramos a quienes participan en y de ella. Dicho de otro modo, implicación significa reconocernos al reconocer al otro, descubrir y comprender diferentes vicisitudes de uno mismo al descubrir y comprender múltiples realidades.

Desde una perspectiva bruneriana, los hechos autobiográficos interpelados a través de una narración o relato personal no escapan a la ley hermenéutica de la historicidad que precisa las circunstancias, intereses, objetivos, intencionalidades y finalidades que trascienden lo personal, para arribar a lo social, cultural y político. El autor comparte una nota precautoria en la que, irremediabilmente los relatos estarán tiznados por la retórica del egoísmo, empero, deben ofrecer horizontes pragmáticos al desmentir una supuesta posición neutral por parte del narrador. Por tanto, implica aperturarse ante el lector u oyente por medio de un acto intersubjetivo (Bruner, 2003).

¹⁰ Reflexión compartida en plenaria durante la clausura del Seminario de Etnografía impartido por la Dra. Martha Corenstein Zaslav, semestre 2019-2. Programa de Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

¹¹ Doctorante en Pedagogía, participante del Seminario de Etnografía.

Ambos autores invitan a re-examinar lo obvio al reverenciar la vida corriente, venerar la vida del día a día a través de ofrecer un calco de la vida. Para Bruner (2003), *narrar es imaginar y transgredir: transformando lo banal por medio de subjuntivizar ya que el modo subjuntivo, a diferencia del indicativo, apunta hacía el deseo, la posibilidad y el querer.*

Bajo el crisol de estas ideas, y como ejercicio de recuerdo, me permití primeramente rastrear aquellas experiencias, eventos, contextos, condiciones y relaciones que permearon en mi ser y hacer para germinar, habilidades propias de un incipiente investigador: curiosidad, observación, análisis, síntesis, criticidad, reflexividad, por solo mencionar algunas. Y, enseguida, ofrecer una ventana hacía aquellas experiencias que se vinculan de manera directa con mi actual objeto de investigación.

Ambas acciones me permitieron viajar en el tiempo para tejer un entramado entre lo que puedo denominar *protoinvestigador* con lo que, inmediatamente se relaciona con mis intereses actuales.

Sin mayor preámbulo...

3.2.1 RETROSPECTIVA: EL AUTOR COMO PROTOINVESTIGADOR

Los primeros indicios, hacía mi constitución como investigador educativo, los identifico en el seno familiar, principalmente con la figura de mis abuelos.

En relación con mi abuela paterna, Bertha, fue quien me incentivó a desarrollar un razonamiento matemático y metódico, teníamos una libreta específica que usábamos por gusto, para hacer diversas operaciones aritméticas.

En suma, mi abuelo materno, Mario, cuando nos era posible, me invitaba a acompañarlo a recorrer la ciudad, ya que él era taxista. Él, me retaba a encontrar en los automóviles alguna matrícula cuya suma fuera igual a 13 o 21, nuestros números de la suerte, era una actividad que me permitía focalizar mi atención en ganar el reto, identificar aquella insignia que cumpliera cabalmente con la consigna, casi siempre empatábamos, pero era un juego cautivante. Debo decir que hoy día continuo con esta práctica, solo que ya no solo acoto la consigna a una sumatoria, sino a cualquier operación matemática que me ayude a encontrar los mismos resultados.

Este interés por las matemáticas se mantuvo por mucho tiempo... hasta que la vida me enfrentó directamente con el cálculo integral y diferencial que, por mucho, le restó la parte lúdica que me atraía anteriormente.

De forma paralela, mi abuela materna, Martha, y abuelo, Mario, inyectaron en mí la curiosidad por la cocina, planteándola como un laboratorio en el que puedo experimentar siempre que lo quiera y cuya finalidad es la creación de un platillo que deleite mi paladar o el de aquellos que me rodean: este espacio me permitió jugar con todos mis sentidos... el olfato, el gusto, el tacto... y ganar sensibilidad perceptiva.

Mi mamá y papá, Lorena y Fernando, no estuvieron alejados de nutrir mi imaginación: a través del juego, ya fuera analógico con piezas físicas o con consolas digitales. Considero que crecí siendo un niño cuya imaginación no encontraba límites, sino que el límite estaba en los objetos de los que podía disponer y que se podían transfigurar y permitirme transformar en múltiples agentes, adquirir nuevos roles y funciones. Además, podía crear mundos y realidades nuevas, paralelas. Viajar en el tiempo, el espacio.

Debo acotar que, los Reyes Magos, fueron muy consentidores conmigo, sin embargo, solo no me cumplieron una petición: un juego de química. Hecho que no limitaría mi interés por jugar con la naturaleza, mezclar cosas y productos con los que pretendía explicar los hechos desde mi vocabulario y experiencia, aunque esta distara de la realidad.

En contextos de educación básica, las profesoras, dejaron constancia de mi capacidad para interactuar con otros: colaborar, competir, apoyar, dialogar, dirigir e incluso liderar. Considero que fui, y aún soy, un joven que gusta de rodearse de múltiples personas, formas de ser y hacer.

Conforme avance en mi itinerario formativo, considero que fui un chico rebelde, subversivo e incluso disruptivo, con una personalidad inquieta, deseosa de aprender e ir más allá de lo dado. Una postura inquisitiva en tanto preguntar y vincularme con aquellos temas de mi particular interés.

En pocas palabras, mis familiares y docentes abonaron para germinar la semilla de la investigación: siendo un observador del contexto, focalizando mi atención, trabajando en equipo, experimentando en la vida, (re)creando realidades y aportando a la construcción de una postura crítica, reflexiva y creativa.

Por otro lado, en preparatoria vivencí la química de manera intensiva en clases y a través de participar activamente en dos proyectos: una experiencia piloto para la creación de un nuevo manual de prácticas, así como el programa institucional “Jóvenes Hacia la Investigación”, ¡qué belleza!, ¿no? En él, los juegos infantiles se reivindicaron en un modo de vida que pronto se convertiría en fuente de interés por participar en una estancia de investigación en otra instancia de la universidad: el Instituto de Ciencias Nucleares, en el cual pude tener un acercamiento a los vínculos que algunos investigadores mexicanos tienen con la Administración Nacional de Aeronáutica y del Espacio (NASA, por sus siglas en inglés) y acotar temas que me parecían de ciencia ficción: terraformación de Marte; búsqueda de exoplanetas cuyas características provean un espacio donde la vida, tal como la conocemos en la Tierra podría existir; análisis de escenarios terrestres cuyas características se asemejan a las condiciones conocidas hasta ahora en Marte y cómo estas pueden ayudar a comprender los planetas. Y, sin embargo, el que se sentía en otro planeta precisamente era yo.

Después de esta experiencia de otro mundo, ingrese a la Licenciatura en Química de alimentos que, por múltiples razones cambie por Psicología y... ¡el resto es historia!

Por cuestiones de espacio no me extenderé en estos contextos, pero si se quiere profundizar en estas vivencias y comprender a mayor profundidad su influencia en mi yo actual, exhorto a visualizar un par de relatos digitales disponibles en la red: Encontrando mi vocación (Soto, 2014) y, Paciente: Psicología. Diagnóstico: Trastorno de personalidad múltiple (Soto, 2015). En ellos, reflexiono sobre las incidencias que marcaron mi andar disciplinar.

Estos pasos me permiten acotar un profundo interés por el conocimiento y quehacer científico, informar a la sociedad sobre lo que se está haciendo, cuidar nuestra metodología y crear redes de colaboración real. También me permitió visualizar la investigación y docencia como un modo o estilo además de proyecto de vida y carrera, con sus diferentes bemoles y singularidad, tener un compromiso sostenido sea cual fuere mi ámbito de acción.

Dando un giro a este recorrido en prosa, me permito compartir algunas experiencias con relación a mi actual objeto de estudio, mismo que sintetizo más adelante.

Mi ciclo vital ha estado inmerso en una cultura multimedia y multimodal en tanto múltiples soportes, medios, formatos, discursos y recursos independientemente de que sean analógicos, electrónicos y/o digitales.

Crecí con la televisión, el radio y *walkman*. Mi papá siempre me acercó a las películas que más llamaran mi atención o aquellas que consideraba mejor para la época. En suma, mi mamá y hermana Fabiola me acercaban a su música preferida, el pop, sello indiscutible de mi personalidad.

Recuerdo que, de muy pequeño, me encantaba esperar mi programa radiofónico predilecto: “La mano peluda”, escuchar historias de horror que compartía la gente me parecía magnífico, además el estilo de Juan Ramón Sáenz me parecía incomparable.

Este hábito de consentir a mis oídos fue cambiando en función de los años y no solo por mis gustos e intereses musicales, sino por los aparatos que me permitieron hacerlo: migrar del uso del *cassette* al disco compacto y de este al uso de disquetes cuya memoria era mayor, así como de estos a los dispositivos mp3 y luego llegar a los teléfonos móviles.

Algo muy parecido ocurrió con los juegos de video, no solo pude acercarme a múltiples consolas fijas y/o móviles, sino a múltiples versiones de estas, así como los juegos y modalidades que permitieron.

He considerado que, mi arribo al uso de computadoras fue desfasado, pero realmente se debe a una cuestión de acceso y asequibilidad. En aquella época los dispositivos eran costosos y el acceso a ellos era mínimo. Circunstancialmente, coincidió que a mi papá le obsequiaron una computadora en su trabajo, nos la dio para aprender en nuestros ratos libres, siempre y cuando ya hubiéramos cumplido con los quehaceres de la casa. En realidad, era un equipo que me daba mucha curiosidad, pero que no sabía manipular, solo cómo prenderlo, apagarlo e ingresar a algunas de sus aplicaciones: procesadores de texto y dibujo.

Mi acercamiento más bien fue intuitivo, autónomo y bajo la expectativa del “*aprende haciendo*”, “*aprende tu solo*”, “*tú pícale, no pasa nada*”, “*apriétale y si se descompona la arreglamos*”, expresiones que me permitieron acercarme sin titubeos y experimentar: ¡cuánto me encanta experimentar y aventurarme!

Mi segunda computadora fue más actual, podía hacer tareas sin necesidad de comprar una monografía en la papelería, podía ingresar, desde un disco compacto, a la enciclopedia digital y buscar temas de mi interés. Además, podía jugar solitario o *pinball*.

No fue hasta la preparatoria cuando pude acercarme a una computadora personal. A partir de ahí, he tenido múltiples dispositivos cada vez más livianos, estéticos y potentes. Considero mi *laptop* como mi fiel compañera de trabajo, formación y más.

Por otro lado, el uso del celular fue muy distinto. Los Reyes Magos continuaron con su magia y como uno de sus últimos hechizos, fue acercarme al primer celular en mi corta vida: llamadas, mensajes y juegos sencillos concretados en un diseño prometedor. A partir de aquella época y hasta la fecha vivo a lado de un teléfono móvil, cada vez más inteligente, potente y prometedor que ahora sirve más que para una simple llamada o mensaje de texto.

En una línea paralela y en vínculo con estos dispositivos, mi entrada a internet y las redes sociales fue exponencial. Recuerdo con mucha precisión el zumbido generado por la computadora para acceder a la red, sí y solo sí, desconectaba la línea telefónica, y ahora... ¡libre de cables!

Otro zumbido me hace traer a la memoria el uso del *Messenger* como servicio del correo electrónico, que por cierto mi papá me había creado con antelación cuando yo cursaba la secundaria. ¡Y qué bueno que lo creo él, si no mi *username* habría sido poco cuidado o incluso catastrófico y seguro mi contraseña bastante sencilla!

La secundaria fue la estación del desplazamiento hacia la red donde pude abordar mi primer viaje sin retorno. Ya en la preparatoria este se diversificó y ramificó, ya no solo me conectaba desde casa, sino que podía acudir a un cibercafé para poder hacer mis tareas o ponerme al día con mis amistades y familia. Así como tomar una clase de Computación, misma que se limitó a un uso técnico y circunscrito a actividades con poca autenticidad en tanto vínculo con mi contemporaneidad e intereses.

Aquel ferrocarril impulsado a vapor se transformaría en un tren bala cuyo alcance y velocidad serían inimaginables: más redes, mayor conectividad y acercamiento a un corpus de información y servicios cada vez más amplio. Mis relaciones personales se multiplicaron gracias a una red social en la que puede conocer personas de otras latitudes y generaciones.

Aunque parezca un salto abrupto, fue hasta mi formación en la Licenciatura en Psicología en dónde tuve la primera reflexión crítica en torno al uso de las tecnologías digitales, redes sociales e internet y cómo estas pueden potenciar el aprendizaje siempre y cuando el diseño educativo que las sostiene esté adecuadamente orquestado y trascienda una mirada física de dichas herramientas.

Luego de ello, mis proyectos académicos, profesionales e investigativos se verían atravesados por la virtualidad, pero no me adelanto.

Basté decir que, en diciembre de 2018, me tatué el símbolo de la arroba en el dedo índice izquierdo, esto como recordatorio permanente de que, sin dicho carácter, no podríamos acceder a muchas, sino es que a todas nuestras cuentas, redes y plataformas digitales. ¡Se ha vuelto imprescindible!

A suerte de colofón, rastrear y dar cuenta de mi trayecto como protoinvestigador y plantear relaciones no inmediatas respecto a mi interés por el objeto de estudio que precisa mi investigación de maestría me ha dejado en claro que, si bien migre a la cultura digital y ahora resido en ella, me permite prever que dicho acercamiento para las generaciones actuales puede ser fortuito y que este no implica un uso epistémico, sino circunstancial, por ejemplo, por varios años yo no conté con un acompañamiento y formación específica para su uso, apropiación y procesos de creación, o al menos no inmediata. Por tanto, el contexto actual precisa rutas de acompañamiento, seguimiento y apoyo, proceso en el que se analicen y problematicen críticamente los claroscuros en tanto ventajas y limitaciones que la sociedad actual impone, tomando distancia de aquellas miradas dicotómicas, moralistas e incluso satanizantes frente a las TIC.

3.2.2 ITINERARIO PERSONAL: EL YO DEL INVESTIGADOR

Mi andar por el Posgrado en Pedagogía me permitió reflexionar retrospectivamente sobre aquellos eventos, personas y vivencias a suerte de un entramado que difícilmente puede desentrañarse y, sin embargo, la narrativa permite una aproximación muy cercana a ello.

En ese contexto, y como complemento al párrafo previo, comparto una serie de experiencias que han marcado mi devenir como profesional de la educación en general y como estudiante de maestría en particular.

Durante mi formación en la licenciatura me acerqué al campo de la psicología de la educación y fue ahí donde por causalidad, o por una serie de decisiones intencionadas, fue que pude conocer, en un primer momento, a Frida Díaz Barriga Arceo y, en un segundo, a Elisa Saad Dayán. Ambas me permitieron dar rienda suelta a mi imaginación y a mi inquietud como investigador noble para articular dos de mis intereses particulares: el uso crítico y estratégico de las tecnologías digitales y el poder abonar a los procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad en educación.

Lo anterior se vio concretado a través de mi tesis en la cual recuperé la historia de vida de tres estudiantes varones con discapacidad intelectual partícipes de un programa de inclusión educativa a nivel bachillerato, ¡pero ojo...! No lo hice a través de relatos convencionales que más bien fueron mi punto de partida, sino a través de relatos digitales, capsulas atemporales que me permitieron atrapar su historia, su voz, su estilo, sus vivencias y volverlas intangibles (Soto, 2016).

A través de esta experiencia pude posicionarme e identificar a qué me quería dedicar: promover que las personas con discapacidad intelectual tengan un rol protagónico en los escenarios de investigación educativa, además de que sean usuarios críticos, creativos y emancipados por medio de las tecnologías digitales, las redes sociales e internet ya que al generar los relatos digitales pude dar cuenta de que esta población no sólo ha sido segregada o excluida de la sociedad y de los diferentes sistemas y estructuras de la misma, sino que estos mismos procesos se replicaban en los entornos virtuales.

Abro paréntesis para compartir algunas reflexiones sobre mis primeros acercamientos a la discapacidad y al discurso de la normalidad antes de convertirme en psicólogo (de la educación). Recuerdo muy bien que en la infancia tenía un vecino con discapacidad, al cual su familia desatendía y descuidaba en gran medida, además de que arremetían contra él si incurría en agredir o vulnerar a quienes le rodeábamos. Actualmente, me y les pregunto, ¿será que estos mismos le habían formado para la convivencia social a pesar de las dificultades motoras y de articulación del lenguaje? y, ¿será que le formaron para defender activamente su lugar y posición en el contexto que nos cobijaba? Aún tengo múltiples dudas e inquietudes, anhelo que su vida haya mejorado a pesar de las circunstancias económicas y sociales de él y su familia, aunadas a un posible desconocimiento de la condición del joven.

En el otro polo, evoco vívidamente a otra vecina con discapacidad cuya interacción familiar y social dista del primero. Tengo muy clara la imagen en la que ella y su madre, una señora mayor, caminaban por la calle, siempre tomadas de la mano, para concretar sus deberes del hogar o las compras para ello. Ambas eran personas sumamente sociales que gustaban por saludarte y conversar brevemente, tanto como entablar una amistad de años, o al menos con mi abuela paterna. Pienso en voz alta y te comparto mis ideas: ¿qué influyó en el seno familiar para que la joven, independientemente de su condición, actuará de esta forma?, ¿cómo podría interpretar de forma respetuosa, crítica y contextual el que las protagonistas de mi anécdota, sin excepción, siempre caminaran de la mano?, ¿qué intercambio dialógico habría entre los protagonistas de ambos relatos en torno a la discapacidad, la familia y cómo enfrentar los posibles obstáculos derivados de la condición, pero también asociados al contexto social y cultural que permeaba la época?

Por otro lado, crecí en una época en la que se originó y desarrolló la iniciativa del Teletón en México, mi mamá y mi papá me otorgaban alguna cantidad en efectivo para donar a la causa, también llegué a asistir a los eventos de recaudación de fondos, particularmente los que se gestaban en el Estadio Azteca. Ambas acciones bajo la idea de apoyar a aquellos niños, niñas y jóvenes con diferentes discapacidades a tener una mejor calidad de vida y promover su desarrollo.

Rememoro diversos momentos en los que mi mamá y abuela se conmovían, incluso hasta las lágrimas, cuando en la televisión presentaban las historias de las personas con discapacidad y sus familias. En retrospectiva... pienso en voz alta: ¿qué influía en su emocionalidad y discurso sobre dichas historias y las personas implicadas?, ¿habrán sido las imágenes, el discurso de los protagonistas, la musicalización o la integración de estas, o quizá la construcción mediática por parte de la televisora y sus representantes de una narrativa de la minusvalía y deficiencia personal frente a la incapacidad gubernamental, estructural y social para atender a nuestros congéneres con discapacidad quienes determinaban o encausaban dicha reacción?

El Teletón fue y es un esfuerzo nada desdeñable. Aunque puesto al escrutinio temporal acotado a la década de los 90's, en plena transición de una mirada de la segregación a la integración y de esta a la inclusión y por tanto cobijada por una perspectiva de derechos no resulta transparente la lucha por un lugar, servicios y oportunidades, o al menos no me fue así hasta arribar a mi formación profesional.

En otro orden de ideas, me desarrolle en un entorno con algunas representaciones machistas en el que la mujer debía atender la casa y a los hijos así ello le costará sus propios sueños, aspiraciones y expectativas a futuro, perspectiva que se espejaba hacia la orientación, preferencia e identidad sexual: había que ser hombre y macho con desdén reflejado quizá en bromas o comentarios lascivos hacía las personas cuya orientación no encajaba con lo "normal". ¿Qué movía o mueve dichas prácticas y discursos peyorativos hacía las diferentes formas de ser, sentir, amar y vivir?

Y claro, ni yo escape del discurso normativo, normalizante y estigmatizado frente a la propia psicología como ciencia y profesión. Baste desenterrar algunos comentarios al respecto: *¿vas a estudiar psicología?, ¡seguro estás loco!; ¿de qué vas a vivir... en qué vas a trabajar?; ¡si vas a ser psicólogo es porque también tienes problemas!; ¡serás loquero!; ¡tendrás muchos pacientes... empezando por la familia!* Lo anterior denota un posible desconocimiento e invisibilización por la salud mental y el bienestar personal y social y, desde luego, hacía el rol y funciones del profesional de esta disciplina.

Me y te pregunto: ¿cómo se origina, construye y legitima un discurso frente a lo diferente y diverso?, ¿cómo se deconstruye y resignifica dicho discurso de lo "normal" de forma personal y disciplinar?, ¿cómo abonar desde nuestras trincheras a este cambio de paradigma?

Cierro paréntesis¹², continuemos.

¹² Se que no profundizó en mis primeras aproximaciones a la discapacidad o al discurso de la normalidad, pero te invito, si es de tu interés y utilidad, a profundizar en este devenir personal y profesional a través de acercarte a mi tesis de licenciatura en la que comparto un relato autoetnográfico titulado "Discapacidad y prejuicio: retro/prospectiva desde mi psicología educativa" (Soto, 2016: 267-280).

Al concluir la licenciatura, fui invitado por Elisa Saad para colaborar en el Programa Construyendo Puentes, iniciativa de inclusión para jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno universitario, en el cual cubriría a la docente que antes daba clase de Computación. Este evento fue punta de lanza ya que pude identificar directamente, hábitos de uso o abuso de las TIC por parte de mis estudiantes, así como aquellas fortalezas y áreas de oportunidad de estos, al tiempo que precisaba aquellos elementos que, desde el contexto y los escenarios promovían que ellos crecieran como usuarios de las TIC.

Constate que las clases precedentes tecnicaban e instrumentalizaban el uso de los dispositivos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se circunscribía a ejercicios mecanográficos en línea, o sea, usar correctamente los dedos de las manos para escribir cada vez más texto y más rápido. O al menos es lo que parecía enfatizar. Las evidencias de aprendizaje eran pocas o nulas y no había un trabajo integral y contextual, incluso propuestas transversales frente a los otros talleres y clases que configuran el Programa.

Lo anterior me permitió proponer nuevas formas de trabajo: un proyecto sobre autoconocimiento, autodefinición e identidad personal a través de tres manuales electrónicos, uno desarrollado por la Asociación Civil creadora del Programa y dos de diseño propio en función de los intereses, necesidades y ciclo vital de los y las jóvenes. Al tiempo que generábamos una diversidad de producciones multimedia a través de la paquetería de *Office*, haciendo uso de la red de banda ancha para integrar recursos, hacer búsquedas, usar el correo electrónico, por solo mencionar algunos procesos.

La convivencia cotidiana con el grupo y el contexto me permitió observar a detalle cuáles eran los usos que se hacían, no solo de la computadora y sus potencialidades o barreras, sino el uso a otros y variados dispositivos TIC con objetivos y usos múltiples; para el ocio, la comunicación, el aprendizaje, etcétera. Y justo ahí encontré una veta: la ciudadanía digital para jóvenes con discapacidad intelectual en tanto acción preventiva frente a diversos riesgos y encrucijadas a las que todo cibernauta, independientemente de su condición de vida, está expuesto.

Recuerdo muy bien a algunos de ellos y ellas caminando por el campus de la universidad viendo el celular y sin prestar atención al camino; desatendiendo sus actividades y obligaciones por estar jugando en el celular; reportar haberse desvelado por ver series o películas; hacer videollamadas o llamadas constantes con diferentes personas; agregar a desconocidos en las redes sociales y charlar con ellos; antecedentes de envío y/o solicitud de fotos íntimas; uso recurrente y frecuente de la comunicación con facilitadores del programa, profesores de la universidad o compañeros de clase, pero también un uso más precavido: toma de fotografías para promover el recuerdo de eventos personales y/o compromisos formativos; alarmas y recordatorios; vía de comunicación con sus padres/madres y familiares; vía para solicitar apoyo dentro o fuera de la universidad; vía para informarse acerca de la cotidianidad y contemporaneidad del contexto; puente para estar en contacto con antiguas o lejanas amistades, por solo mencionar algunos acontecimientos. Y que, además, no solo eran correspondientes a la población con la que trabajaba, sino que yo mismo había podido enfrentar múltiples de estas situaciones, así como las personas que me rodean.

Mi primer acercamiento fue intuitivo. Revisar temas, buscar recursos y bajarlos a experiencias de aprendizaje para pilotear la comprensión y apropiación temática de algunos de los estudiantes, aquellos a los que las circunstancias me daban acceso. Esto me permitió documentar algunas dificultades que enfrentaban los jóvenes, trazar itinerarios de aprendizaje variados y flexibles, plantear apoyos distintos en función de cada estudiante, así como cartografiar una ruta crítica para abordar lo que me interesaba.

Así, de poco en poco, pude proponer al equipo del Programa, a los estudiantes y sus familiares, una serie de actividades y recomendaciones para los contextos de participación de los chicos y chicas. Ciudadanía digital, como ahora era llamado el espacio curricular y tiempo particular, fue ganando presencia y reconocimiento, ya que al principio solo se trabajaba algunos días y en el horario destinado a Computación. Ahora, era un espacio dialógico e interactivo en el que abordábamos lo apasionante de las TIC.

Paralelamente, busque diversificar y ampliar la metodología desarrollada en la tesis de licenciatura para profundizar en la construcción identitaria, ahora no solo de varones, sino por una joven que había pertenecido al mismo Programa que ellos en educación básica y la cual tenía un trayecto de vida diferente y más amplio, lo cual me permitiría documentar su experiencia y dar cuenta de cambios y tratar de comprenderlos. Así surgió uno de los relatos digitales del Programa: la experiencia de Sofía.

En ese sentido, hay dos eventos que enmarcan el actual proyecto de investigación:

1. El conceptualizar y sistematizar la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía digital para personas con discapacidad intelectual y que ha sido documentado (Soto, 2017).
2. Diversificar mi bagaje de estrategias para trabajar con las tecnologías digitales, redes sociales e internet para ampliar el trabajo en pro de las personas con discapacidad intelectual, a través de procesos identitarios basados en las potencialidades de la narrativa: proyecto de autoconocimiento y relatos digitales. Y que ha sido difundido (Soto y Saad, 2017; Soto y Saad, 2018).

En definitiva, me considero tecnófilo, me gustan y apasionan los dispositivos tecnológicos, las redes sociales y el internet, empero, eso me compromete a velar por quienes me rodean, sean familiares, amistades, colegas y estudiantes, por ello, mi compromiso es sostenido en tanto promover un uso seguro, crítico, ético y epistémico de las mismas.

Finalmente, y en común con una postura fenomenológica que caracteriza, preponderantemente a un proceso de indagación cualitativa, considero que estos virajes autobiográficos dan cuenta del proceso en el que me reconozco como persona, pero también como profesional de la educación, al tiempo que identifico la misma condición de ser humano en los estudiantes en un entorno que, como universo empírico, me permitió percibir y analizar contextualmente ese mundo de vida compartido. Capte, documente e incidí en la formación propia y de terceros, mi bagaje disciplinar previo fungió como soporte para, en primera instancia explicar aquellos hábitos y prácticas de uso o abuso de las tecnologías para que, en un segundo momento, pudiera ponerlos entre paréntesis para observar con mayor fineza lo que ocurría y luego poder regresar a esa realidad y comprenderla desde un ángulo más amplio.

3.2.3 ACOTANDO EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Las experiencias relatadas permiten decantar particularmente el tema y objeto de investigación.

Siendo partícipe del escenario antes descrito, mi interés incipiente fue: la ciudadanía digital entendida como el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales. He aquí donde doy cuenta del tema, como eje englobador e inespecífico, es decir, general y ambiguo.

En complemento, siendo la población meta jóvenes con discapacidad intelectual partícipes de un programa de inclusión, mi objeto de estudio se concretó: el fomento de la ciudadanía digital respecto a jóvenes con discapacidad intelectual en un programa de inclusión universitaria.

Sin embargo, mi ingreso a la Maestría incidió directamente en la dirección y sentido de la investigación. En primera instancia, ya no participaría del Programa en cuestión y, en segundo término, fungiría como facilitador de su símil en la naciente experiencia dentro de mi Facultad de origen, cuya lógica y dinámica dista del primero.

En suma, los primeros dos semestres del Posgrado y mi participación en los seminarios me permitieron “poner entre paréntesis” lo que ya sabía y había construido en torno a la investigación, para ampliarlo y ponerlo al escrutinio de otros referentes que le complementan y permiten tejer entramados de significado en función de un diálogo crítico-propositivo con la teoría y el método que me compete. Es decir, la formación obtenida dilucidó un objeto de investigación abierto, dinámico y fluido.

El cambio sustancial entre una sede del programa inclusivo y otra, radicó en la participación frente a la investigación, no solo de estudiantes con discapacidad intelectual, sino de sus congéneres sin dicha condición, pero cuyo rango etario es igual.

Por lo tanto, mi tema de investigación quedó igual. Sin embargo, el objeto se dinamizó: la formación en ciudadanía digital de jóvenes en un contexto universitario de diversidad, es decir, jóvenes con y sin discapacidad intelectual que participan en un programa de inclusión universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Siendo aún más específicos, considero que, atender este objeto de estudio permitirá aproximarnos a identificar y comprender el perfil cibernauta de la población en cuestión, además de dar cuenta de aquellos elementos que posibiliten y/u obstaculicen la ciudadanía digital a través de un estudio de diseño educativo.

En ese tenor, pude traducir estos intereses en preguntas de investigación.

3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son las posibilidades metodológicas que ofrece la perspectiva de los estudios de diseño educativo para desarrollar un proceso formativo que fomente ciudadanía digital para jóvenes en un contexto universitario de diversidad?
- ¿Cuáles son las posibilidades que ofrece un caso de enseñanza electrónico para promover ciudadanía digital para jóvenes en un contexto universitario de diversidad?
- ¿Cuál es la perspectiva, en tanto proceso de validación, de expertos temáticos respecto al caso de enseñanza electrónico?
- ¿Cuál es el perfil cibernauta del estudiantado en un contexto universitario de diversidad?
- ¿Qué de las evidencias de aprendizaje generadas por el estudiantado reflejan ganancias relativas a la ciudadanía digital?
- ¿Cuáles son los aprendizajes que evidencian las ganancias relativas a la ciudadanía digital en el estudiantado participante?
- ¿Cuáles son los posibles factores dinamizadores y/o barreras respecto a la formación en ciudadanía digital en un contexto universitario de diversidad?

La amplitud de estos cuestionamientos me llevó a operacionalizar las acciones a seguir y clarificar los objetivos de investigación.

3.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.4.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un estudio de diseño educativo enfocado al fomento de ciudadanía digital para jóvenes, con y sin discapacidad intelectual, en un contexto universitario de educación inclusiva y valoración de la diversidad a través de un caso de enseñanza electrónico.

3.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar un caso de enseñanza electrónico que promueva ciudadanía digital.
- Validar el caso de enseñanza electrónico desde la perspectiva de expertos temáticos.
- Aplicar el caso de enseñanza electrónico en un contexto universitario de diversidad.
- Comprender el perfil cibernauta de jóvenes en un contexto universitario de diversidad a través de un cuestionario.
- Describir las evidencias de aprendizaje del estudiantado a fin de;
- Comprender los principales aprendizajes del estudiantado entorno a las ganancias relativas a la ciudadanía digital.
- Identificar posibles factores dinamizadores y/o barreras que existen respecto a la formación en ciudadanía digital en un contexto universitario de diversidad.
- Perfilar la perfectibilidad del caso de enseñanza electrónico por medio de una triangulación teórico-metodológica de la validación por expertos y la aplicación con la población meta.
- Difundir amplia y profundamente los hallazgos.

El trayecto dentro del Posgrado me permitió tomar distancia de mi objeto de investigación, acotarlo en función del encuadre teórico-conceptual asumido y, en un segundo momento, regresar a mis preguntas y objetivos de investigación para analizar su pertinencia, claridad y validez. Dicho de otro modo, qué tan oportunos resultan para la población meta y el contexto, tanto institucional como curricular, dar cabida a la investigación; precisar la efectividad en tanto relación con la formación y ciclo vital de los

participantes y, finalmente, acotar el potencial heurístico de la investigación en torno a la realidad pedagógica que me atañe.

A partir de esta traducción operativa, me di a la tarea de contextualizar la investigación en múltiples direcciones.

3.5 CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN

3.5.1 REFERENTES ESTADÍSTICOS: UNA LECTURA CRÍTICA A LA LUZ DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Ante este panorama, resulta interesante reflexionar: ¿cuáles son los indicadores de los hábitos del cibernauta mexicano en lo general y de los cibernautas con discapacidad intelectual en lo particular? Hago eco de las siguientes revisiones para dar un panorama exploratorio:

En México, la Asociación de Internet (2019) revela que internet ha alcanzado al 82.7% de la población, cuya distribución es prácticamente igualitaria por género (51% y 49% respectivamente entre mujeres y hombres).

Los grupos etarios mayormente conectados son: de 12 a 17, 18 a 24 y de 25 a 34 años con 14, 18 y 22% respectivamente, que suman un 54% de la población. Los hábitos de conexión apuntalan frente al estudio de 2018 con 8:20 horas en línea al día.

El último estudio no integra algunos datos que es menester precisar frente a sus predecesores: los espacios en los que la población accede a la red con mayor frecuencia es el hogar (86%) y cualquier sitio (68%), siendo las sedes preferidas *WiFi* contratado (56%) y plan de datos contratado (39%) (Asociación de Internet, 2018).

Los dispositivos predilectos, de acuerdo con la emisión del 2019 son: *smartphones* (92%), *laptops* (76%) y computadora de escritorio (48%).

En cuanto a los usos específicos, se encuentra que lo personal y ocio va frente a aspectos académico-formativos y laborales, destaca: Acceder a redes sociales 82% (las cinco favoritas son: *Facebook* 98%, *WhatsApp* 91%, *YouTube* 82%, *Instagram* 52% y *Twitter* 49%, según la encuesta del 2018, ya que su símil actual no los precisa); Enviar/recibir mensajes instantáneos 78%; Enviar/recibir emails 77%; Búsqueda de información 76%; Ver series 65%; Escuchar música 63%; Cursos en línea/Estudiar en

línea 42%; Acceder/crear/mantener sitios propios 22%; Gestiones con el gobierno 31%; Jugar en línea 28%, por mencionar solo algunos.

Finalmente, el 68% considera que el internet ha cambiado sus hábitos (Asociación de Internet, 2018).

Estudios regionales, de América Latina y el Caribe, tal como el llevado a cabo por Sunkel, Trucco y Espejo (2014) ponen a escrutinio que, aún hoy día, la relación existente entre las TIC y la discapacidad gira en torno al cuestionamiento de sí el colectivo requiere o no aparatos y soportes que difieran de los que usan las personas sin discapacidad y, además, sentencian que son pocos los proyectos en esa línea.

Así, es importante comentar lo reportado en el *Informe sobre uso de las TIC en la educación para las personas con discapacidad*, donde se enfatiza que dicho uso es limitado por múltiples razones entre las que se destacan: falta de competencias digitales en el profesorado, costos prohibitivos, falta de equipo y conexión de banda ancha y, por lo tanto, dicha formación se restringe a clases de informática o computación, siendo un espacio restrictivo que limita el incorporar tecnologías y temas emergentes (Samaniego, Laitamo, Valerio y Francisco, 2012).

En complemento, se han llevado a cabo estudios de los hábitos de los internautas en condición de discapacidad. Destaco la iniciativa del Observatorio Estatal de la Discapacidad llevada por Jiménez y Huete (2015) que, en resumen, apunta que el colectivo de personas con discapacidad intelectual prefiere el uso del *smartphone* (6 de cada 10) frente a otros dispositivos: computadoras personales (3 de cada 10) y tableta electrónica (1 de cada 10).

En cuanto a los motivos de no uso, el estudio evidencia que 1 de cada 4 personas asume que el uso del *smartphone* es inaccesible y complejo dado que lo han intentado usar sin éxito. Destaca el uso de la tableta como un dispositivo más accesible y empleado (2 de cada 10), aunque el 48.5% considera que no la necesita en su vida cotidiana frente a sus símiles: *smartphone* (50%) y computadora personal (59.2%). Además, esta última resultó ser el segundo dispositivo más complejo (27.7%) y empleado (2 de cada 3).

Por otro lado, el estudio menciona cuáles son las actividades realizadas mayormente: hablar por teléfono (49%), enviar o recibir *WhatsApp* (46%), usar redes sociales (16%). Sin embargo, es importante precisar que la mayoría de las personas con discapacidad no usa el internet (60.2%), asimismo, es menester enfatizar que, de las personas que sí lo usan, el 55.9% no requiere apoyo frente a un 34.1%, quienes tienen apoyo de personas cercanas, además, consideran su no uso dado que no lo requieren en su vida cotidiana (45.6%) y lo encuentran muy avanzado y complejo (28.7%).

Finalmente, los participantes perciben que los beneficios de las TIC e internet son: la comunicación (61.8%), el hecho de que les brinda mayor seguridad (39.7%) y una ventana de conexión con el mundo (25.7%).

Lo anterior evidencia las implicaciones de las tecnologías digitales, por ello, resulta innegable analizar las incidencias que estas tienen en el campo educativo y la discapacidad (intelectual u otras), sin perder de vista los puntos de confluencia y/o las redes que construyan los puentes de unión.

Luna (2013) señala que existen diferentes recursos para personas con discapacidad motora, auditiva, visual, intelectual, trastorno generalizado del desarrollo (Autismo, Asperger), trastorno de déficit de atención sin o con hiperactividad (TDAH), así como sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (SAAC), basados en el uso de la tecnología. Sin embargo, la autora afirma que no basta con conocer sus características, sino que es necesario construir modelos pedagógicos que impliquen su uso en beneficio de las personas en condición de discapacidad.

Si bien los modelos educativos y sociales precedentes han generado una amplia gama de propuestas adaptadas a las necesidades específicas de apoyo a las diferentes discapacidades (véase Sánchez, 2011 y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008), haría falta intensificar y diversificar el trabajo pedagógico en pro de que este colectivo asuma un rol más autónomo e independiente y, al mismo tiempo, seguro, estratégico, ético y epistémico de las TIC.

Podemos redondear lo expuesto retomando lo que Cassany y Ayala (2008) aducen: hay una interacción ingenua con las TIC, poca o nula conciencia de las necesidades de información real, no hay respeto por la propiedad intelectual y todo lo anterior se resume en un uso coloquial, espontáneo e intuitivo.

Reflexionemos. En el particular de las personas con discapacidad, existen complejidades propias de las estructuras, sistemas y modos de presentación y representación de los propios dispositivos, los contenidos y/o aplicaciones que parecen no considerar el diseño universal, mismos que limitan su uso y apropiación para la vida cotidiana. En suma, existe un área de oportunidad en cuando al apoyo que los otros pueden o podemos brindar en este proceso.

Es innegable el acercamiento y uso independiente de las TIC por parte de este colectivo, mismo que es susceptible de perfeccionar y optimizar para que sea en las mejores condiciones de accesibilidad y tome en cuenta sus derechos, intereses, fortalezas y recursos personales y contextuales (Soto, 2017).

Finalmente, reitero la iniciativa de Inclusion Europe (2019) que, a través de la participación de ella y otras asociaciones en pro de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo crearon el proyecto *Safe Surfing*, mismo que busca incidir en las destrezas de este colectivo mediante la participación en cursos en línea acerca del uso de las tecnologías digitales, con énfasis en el manejo y cuidado de la información personal a través de formarlos en los siguientes temas: Qué significa “datos personales” y cómo proteger tu información personal; Los peligros del internet; Aparatos móviles y *apps*; Cómo protegerte en *Facebook* y; Qué debes compartir en internet. Si bien es una formación a distancia, los usuarios cuentan con el acompañamiento de un tutor en línea y una serie de recomendaciones para promover su comprensión.

Después de este recorrido crítico, puedo arribar al contexto espacial y curricular que me compete, el Programa Construyendo Puentes de la Facultad de Psicología, por ello iré, a suerte de círculos concéntricos representados en la Figura 19, yendo de lo general a lo particular.

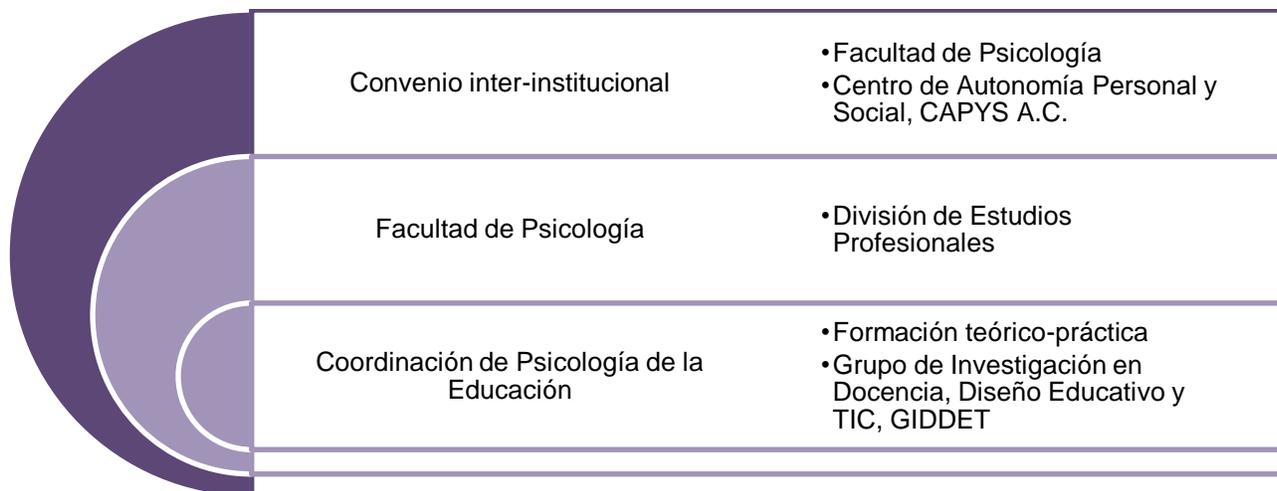


Figura 19. Contextos concéntricos que implican la investigación

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2 FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

De acuerdo con la página web de la Facultad, se sintetizan algunos hitos que enmarcan la historicidad de la institución y disciplina en nuestra Máxima Casa de Estudios (Facultad de Psicología. Semblanza, 2017):

La enseñanza de la Psicología y la investigación psicológica en México se iniciaron y consolidaron en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En 1896, Ezequiel A. Chávez inaugura el primer curso de Psicología como asignatura independiente en la Escuela Nacional Preparatoria. Posteriormente, en 1937, una comisión integrada por Antonio Caso, Ezequiel Chávez, Francisco Larroyo y Eduardo García elabora en la Facultad de Filosofía y Letras: el primer plan de estudios en Psicología, destinado a otorgar el título de Maestro en Psicología.

Para 1956, y por iniciativa del Dr. Guillermo Dávila se instaura el Doctorado Especializado en Psicología en el entonces Colegio de Psicología, el cual era una dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

Finalmente, en el año 1960, la Universidad aprueba el primer plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, no obstante, fue hasta 1974 que se reconoció oficialmente a la carrera de Psicología, evento que permitió a los estudiantes tener derecho a una cédula profesional.

Por su historia, la Facultad de Psicología nació siendo Facultad, ya que al separarse de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el año de 1973 se reconoció que entre sus planes de estudios existía uno de doctorado que, en nuestro sistema universitario es requisito indispensable para que una escuela sea reconocida como Facultad.

Asimismo, los profesores fundadores de la Facultad de Psicología de la UNAM son los iniciadores de la profesión en nuestro país, así como del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organización en la que participan la mayoría de las escuelas y facultades de Psicología en el país.

En la actualidad, la Facultad de Psicología forma el mayor número de licenciados, maestros y doctores en Psicología en México y, además, cuenta entre su personal académico con el mayor número de psicólogos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, por lo que contribuye con el porcentaje mayoritario de la producción científica en psicología a nivel nacional.

El sitio web, también da cuenta de los hitos en el ámbito curricular (Facultad de Psicología. Semblanza, 2017):

Los planes de estudios de psicología han tenido muchos cambios a lo largo del tiempo, siendo los más importantes los establecidos en 1960, 1967 y 1971.

El plan de estudios de 1960, que se inició junto con la profesionalización de la carrera en el país, no difería de la orientación clínica y especulativa que tenía los planes anteriores; en 1967 se implantó el plan de estudios de la Universidad Veracruzana, donde por primera vez en la Facultad se enfatizaron aspectos metodológicos con el propósito de hacer a la psicología una ciencia empírica. Esta propuesta fue abandonada poco tiempo después al carecer de las condiciones necesarias para su aplicación, lo que ocasionó protestas estudiantiles.

En 1971 se estableció el plan de estudios más longevo de la Facultad, el cual consistió en un tronco básico a cursarse durante los primeros seis semestres de la carrera y seis áreas de semi-especialización que se cursaban en los últimos tres.

En 2008, se aprobó la modificación al plan 1971. El actual Plan de Estudios contempla para la formación de los estudiantes tres Áreas de Formación:

La primera, el Área de Formación General (AFG), que abarca del primero al cuarto semestre, constituida por 22 asignaturas obligatorias organizadas en torno a tradiciones psicológicas, contenidos histórico-filosóficos, metodológicos e integradores. Representa el 47% de los créditos.

El Área de Formación Contextual (AFC), conformada por 8 asignaturas obligatorias, que se cursan del primero al octavo semestre. Representa poco más del 10% de los créditos.

El Área de Formación Profesional (AFP), representada del 5º al 8º semestre, está integrada por seis campos de conocimiento en torno a los cuales se organizan las asignaturas tanto de la fase Sustantiva (del 5º al 7º semestre) como de la fase Terminal (8º semestre).

Los Campos de Conocimiento son:

1. Ciencias Cognitivas y del Comportamiento.
2. Procesos Psicosociales y Culturales.
3. Psicología Clínica y de la Salud.
4. Psicología de la Educación.
5. Psicología Organizacional.
6. Psicobiología y Neurociencias.

Las asignaturas que cada Campo de Conocimiento ofrece al estudiantado son de carácter optativo, lo que permite desarrollar distintas rutas curriculares, en las que el estudiante deberá completar el 43% de los créditos restantes.

Finalmente, los estudiantes pueden titularse del Plan 2008 mediante Tesis, Tesina, Examen General de Conocimientos, Reporte de Servicio Social, Reporte de Prácticas Profesionales, por ingreso a la Especialización en Psicología.

Corolario, el Programa Construyendo Puentes se encuentra inserto sí en la Facultad, pero ubicado en el cuerpo colegiado que se precisa a continuación.

3.5.2.1 COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El claustro de Psicología de la Educación es un cuerpo colegiado que aglutina a los profesores e investigadores cuya trayectoria y líneas de especialidad se ubican en el ámbito de acción psicológica en educación, así integra una multiplicidad de asignaturas (Facultad de Psicología, s.f., Plan de Estudios. Información General, 2008):

En el Área de Formación General (AFG): Teoría computacional de la mente, Teoría psicogenética constructivista y Teoría Sociocultural.

En el Área de Formación Profesional (AFP): en la fase Sustantiva (del 5º al 7º semestre) precisa 12 asignaturas (4 por semestre) de las cuáles, 3 son teórico-prácticas (1 por semestre). En la fase Terminal (8º semestre), precisa 16 asignaturas, 4 por cada una de las Líneas terminales: Diseño y evaluación educativos; Educación en la diversidad y el desarrollo humano; Psicología escolar y asesoría psicoeducativa; y, Formación en la educación abierta y a distancia. De las 16, 4 son teórico-prácticas, una por cada Línea terminal.

3.5.2.1.1 FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA: PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

La Facultad de Psicología a través de la Coordinación de Psicología de la Educación, cuenta, a partir del quinto semestre de la licenciatura, con diversos escenarios naturales en que los estudiantes pueden formarse en el ámbito teórico-práctico acudiendo a prestar sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones con diferentes poblaciones meta en distintos niveles y contextos educativos. Representan convenios de colaboración que permiten realizar prácticas supervisadas.

Para la presente, énfasis cuatro asignaturas, cuya seriación es indicativa:

- Evaluación en psicología de la educación.
- Investigación en educación.
- Inducción a la intervención en educación.
- Intervención en educación (en la diversidad I).

Dichas materias precisan un itinerario formativo en el que los estudiantes pueden formarse gradual y acumulativamente a través del acompañamiento de un profesor-tutor experto, ampliando así su bagaje teórico-conceptual y metodológico.

Corolario, el Programa Construyendo Puentes en la Facultad funge como escenario natural para que los estudiantes se formen en el campo de la inclusión y diversidad cultural. Pero... ¿cómo y de dónde surge este convenio e interés por parte de la Facultad?, para ello remitiré brevemente a dos colectivos.

3.5.2.2 EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA, DISEÑO EDUCATIVO Y TIC - GIDDET-

De acuerdo con el sitio web del colectivo (GIDDET, 2019), este constituye un laboratorio de investigación educativa reconocido por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus fines se encuentra el diseño tecnopedagógico de diversos modelos instruccionales y de dispositivos pedagógicos, fundamentados en el constructivismo, los enfoques socioculturales y la visión situada del conocimiento. El sitio, reseña de forma emotiva, los hitos que lo han consolidado como referente a nivel nacional e internacional. Lo comparto de forma íntegra:

“Surgido en el año 2007, fue iniciativa de un grupo de profesores interesados en diversos temas educativos, formación de profesores y tecnologías digitales: Frida Díaz Barriga (coordinadora), José Luis Ávila, Gerardo Hernández, Javier Moreno y Marco Rigo fueron los fundadores, acompañados de un grupo de jóvenes y brillantes estudiantes que se fueron incorporando sucesivamente: Yair de la Peña, Abraham Heredia, Edmundo López, Velia Romero y Verónica Vázquez. A ellos se sumó el Ing. Eric Romero, experto en sistemas informáticos. A partir de ese momento, el grupo se enfocó a desarrollar sendos proyectos de investigación y diseño educativo mediado por TIC enfocados a la mejora de la enseñanza y la innovación de modelos instruccionales, recibiendo apoyo en distintas convocatorias de parte de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA-UNAM).

Con gran entusiasmo por generar cambios en las formas de enseñar y aprender en la comunidad educativa y con una gran apertura a lo creativo e inesperado, los integrantes comenzaron a crear modelos, materiales educativos y sitios web como portafolios electrónicos,

WebQuest, monografías digitales, entornos personales para aprender (PLE), relatos digitales personales (RDP), casos de enseñanza en formato electrónico (e-casos), propuestas de narrativa transmedia, entornos virtuales de enseñanza con secuencias educativas para distintas asignaturas de licenciatura y bachillerato, recursos educativos digitalizados para promover la literacidad académica, la identidad del aprendiz y la ciudadanía digital, entre otros.

El estrecho vínculo con el Posgrado de Pedagogía de la UNAM, gracias a la apertura y visión multidisciplinar de Concepción Barrón, permitió que se incorporan en las actividades de diseño algunos investigadores educativos en ciernes, cuyos trabajos de maestría y doctorado marcaron derroteros importantes en el grupo. Así, Adelaida Flores, Alejandra Gasca, Carmen Veleros, Mónica García, Rosa Aurora Padilla, Minerva Ramírez, Ramsés Barroso, Mario Pérez, Cimenna Chao, y varios más, aportaron nuevas perspectivas teóricas y enfoques muy actuales de diseño tecnopedagógico, fundamentados en sólidas investigaciones y en evidencia recuperada de primera mano en escenarios de educación básica, media y superior.

Una siguiente ola de alumnos de licenciatura y posgrado interesados en el grupo, ya entrada la segunda década del presente milenio, permitió consolidar una siguiente generación, apoyar la formación de nuevos talentos y comenzar a realizar proyectos de diseño tecnopedagógico en la lógica de la nueva ecología del aprendizaje, el perfil prosumidor, el aprendizaje basado en el juego y el ocio humanista, la animación sociocultural en redes sociales, y otros interesantes dispositivos de narrativa pedagógica transmedia en escenarios no formales y con poblaciones-meta en situación de vulnerabilidad. Fernando Soto, Alma Rodríguez, Yareni Domínguez, Paulina Acosta, Ángel Limón, Anaid Caletti, Adolfo Díaz, Fernando Zárate, Juan Alberto Pérez, José Luis López, Luis Fernando Brito, Alain Massieu y Santiago Chávez, pertenecen a esta nueva ola, en constante cambio.

Como bien dice la canción de los Beatles, “Con la pequeña ayuda de mis amigos”, GIDDET ha crecido a lo largo de más de una década gracias al acompañamiento e inspiración de grandes personalidades, como es el caso del Dr. César Coll y su grupo GRINTIE de la Universidad de Barcelona. En distintos años GIDDET ha tenido la oportunidad de recibir en calidad de invitados mediante intercambio académico a Guillermo Sunkel, Ricardo Baquero, Carles Monereo, Juan Carlos Tójar, Rafael Bisquerra, Gerardo Echeita, Moisés Esteban Guitart, José Antonio Castorina, Daniel Cassany, autores fundamentales en el campo del enfoque sociocultural, el constructivismo, la investigación cualitativa y la educación mediada por tecnologías. Estos intercambios han beneficiado a un amplio sector de la comunidad académica y estudiantil de la UNAM y otras instituciones. Hemos aprendido en colaboración que en la comunidad educativa iberoamericana tenemos mucho en común, incluyendo una producción educativa del mayor valor, situada en nuestra realidad y con gran potencial para el bienestar y mejora de los procesos educativos en nuestras latitudes.

En esta nueva época de GIDDET, a diez años de distancia del inicio de esta aventura intelectual, los académicos y estudiantes que hoy participan activamente se encuentran interesados en contribuir a la problemática que enfrenta la sociedad mexicana, particularmente a la situación de exclusión social y educativa de grupos en situación de vulnerabilidad, como es el caso de los adultos mayores, los niños y jóvenes con discapacidad, los estudiantes que no han tenido una buena trayectoria escolar, las personas que luchan por sus derechos debido a su condición de no aceptación social desde una mirada estrecha de “normalidad”. La colaboración en el grupo de Elisa Saad, Julieta Zacarías y Georgina Delgado, ha ampliado la mirada del grupo hacia enfoques sociales, posmodernos y humanistas. Los jóvenes que participan en nuestros proyectos cada día se muestran más interesados en contribuir, a través de la educación formal e informal, de los medios y

las tecnologías, en procesos de emancipación y cambio en nuestra sociedad, teniendo a la educación como piedra de toque.”

El relato anterior permite dar cuenta de aquellos actores y el devenir histórico que compete a la propia Facultad de Psicología a través de GIDDET y cómo este a través de su propia senda ha reorientado sus intereses hacia los procesos de inclusión, justicia social y curricular a través de un marco de diversidad cultural, el modelo social de la discapacidad y los derechos humanos como encuadre para incidir en múltiples propuestas de diseño tecnopedagógico dirigidas a atender a poblaciones en situación de vulnerabilidad, particularmente con aquellos que tenemos una deuda histórica, en este caso las personas con discapacidad intelectual.

Es importante enfatizar el rol de Elisa Saad en tanto promotora de la inclusión educativa y social de niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que, aunado al interés de Frida Díaz Barriga por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con mediación de tecnologías digitales cuyo vínculo ha sido el catalizador para decantar el Programa Construyendo Puentes en la Facultad de Psicología de la UNAM en vínculo con el Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS.

3.5.3 CENTRO DE AUTONOMÍA PERSONAL Y SOCIAL, CAPYS A.C.

CAPYS es una Asociación Civil que, desde hace más de 30 años, se ha esforzado por facilitar la integración y participación social, laboral y educativa de niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual al apoyarlos y acompañarlos en el conocimiento, defensa y ejercicio de sus derechos, así como en el desarrollo y fortalecimiento de su autodeterminación (Centro de Autonomía Personal y Social. Documento Rector, 1995).

En colaboración con padres de familia, personas con discapacidad intelectual y profesionales de distintas áreas, generaron y promovieron el programa “Educación para la vida” que brinda las oportunidades de acceso a una educación de calidad en los niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, en el seno de instituciones educativas regulares.

A lo largo de estas décadas, CAPYS, ha persiguiendo el objetivo de que las personas con discapacidad intelectual puedan participar equitativamente en la sociedad al ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones al igual que todos los seres humanos; que desarrollen su potencial para ejercitar un control independiente sobre su propia vida y ser tan productivos y autosuficientes como sea posible; que la sociedad en su conjunto genere mecanismos y acciones facilitadoras para que todos los individuos en su diversidad logren una vida digna en términos de respeto, igualdad, justicia y congruencia.

3.5.3.1 *SERVICIOS*

En este sentido, “Educación para la vida” es el único programa en México y Latinoamérica que cubre una gran variedad de servicios en un continuo que va de la infancia a la vida adulta atendiendo las siguientes dimensiones:

- Áreas de proyección social

Como parte de las acciones para alcanzar este objetivo, se ha preocupado por difundir su filosofía en tanto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual a través de conferencias, foros y cursos; además de participar en la formación de profesionales implicados en el proceso de inclusión educativa como psicólogos, pedagogos y terapeutas, así como a personas de la comunidad.

- Educación integrada

Al respecto del derecho fundamental a la educación, se ha vinculado con diversas instituciones educativas en múltiples niveles, para concretar un aula de apoyo que busca la equidad de condiciones educativas ofreciendo la oportunidad de acceso a la educación formal a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, así como nuevas experiencias sociales, aprendizajes para la vida independiente y un ambiente de integración, respeto y éxito.

De acuerdo al análisis crítico de Alcaraz (2018), el aula de apoyo es, fundamentalmente, un espacio en el que con la colaboración de un equipo transdisciplinar se ofrecen respuestas educativas adecuadas a cada estudiante en cada nivel académico, con estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como contenidos pertinentes y relevantes a sus necesidades educativas; el contenido del curso, el material, el espacio, los profesores y facilitadores que integran el aula de apoyo responden al nivel cognitivo

particular de los estudiantes, promueven el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, el autoconcepto, la ciudadanía, la autoregulación y en general, la promoción de una vida independiente y autónoma, entre otros aspectos.

La autora redondea: el sistema del aula de apoyo es independiente a las instituciones educativas respecto a su estructura, normas, principios, evaluación, administración y funcionamiento. El currículo general responde a los contenidos dictados por la Secretaría de Educación Pública y por la institución en cuestión. Además, contiene áreas que solo corresponden al currículo del aula de apoyo como son el manejo del dinero, sexualidad y autoregulación, pre-laboral, cocina y salidas a la comunidad. Sin embargo, sentencia que, los estudiantes son miembros de la institución en los aspectos más significativos como son los espacios, las actividades escolares propias de la cultura escolar, equipos deportivos, actividades formativas curriculares y co-curriculares, concursos, etcétera.

- Transición a la vida independiente

Luego del bachillerato, los estudiantes con discapacidad intelectual se incorporan a la universidad a través del Programa Construyendo Puentes con la finalidad de desarrollar habilidades para desempeñarse laboralmente mediante experiencias cercanas al ambiente de trabajo y posteriormente incorporarse a la vida adulta independiente donde, cuenta con el apoyo, acompañamiento y supervisión de una persona de apoyo y pueden contar con un trabajo y sueldo estable.

Servicio en el que me detendré a mayor profundidad en líneas posteriores.

- Apoyos a la vida independiente

Los adultos con discapacidad intelectual se mudan a un departamento con otros compañeros del programa, lo que les independiza y promueve la toma de decisiones y la autodeterminación.

- Entorno familiar

A lo largo de todos los niveles del programa las familias de los niños y niñas, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual cuentan con el apoyo y orientación de un equipo multidisciplinario que colabora para que el proceso de inclusión educativa, social y laboral, así como el proyecto de vida del estudiante sea de la mayor satisfacción posible, tomando en cuenta las necesidades específicas de cada cual, sus preferencias y, sobre todo, su itinerario de vida.

3.5.3.2 *EL PROGRAMA CONSTRUYENDO PUENTES*

El Programa Construyendo Puentes, diseñado por CAPYS para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual a las instituciones de educación superior, inicio planteándose entre sus objetivos fundamentales (Programa Construyendo Puentes. Plan de trabajo, 2006):

- Formar integralmente en el contexto universitario a jóvenes con discapacidad intelectual a través del desarrollo de competencias que les permitan un eficiente desempeño personal y social para incorporarse a la vida productiva y comunitaria.
- Impulsar una cultura universitaria inclusiva abierta a la diversidad.
- Impactar las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión.
- Vincular a la sociedad en un proyecto común que permitiera multiplicar la experiencia.

Así y de acuerdo con el análisis crítico hecho por Saad (2011), el Programa de formación considera la inclusión a los ambientes universitarios en aspectos académicos, deportivos, culturales y sociales; para ello se promueve que cada estudiante se integre a actividades de su interés en las diferentes carreras (con apoyos curriculares), participe en actividades deportivas, asista a eventos culturales y recreativos y conviva con la comunidad universitaria durante la comida, los tiempos libres y en actividades extra y co-curriculares.

Todos los jóvenes cuentan con prácticas laborales dentro de la universidad y algunos fuera de ella. Los estudiantes cuentan con un programa personalizado que se actualiza semestralmente y recoge los propósitos formativos de su programa de vida independiente y con facilitadores (docentes y estudiantes universitarios) que apoyan su desempeño; uno de ellos es el docente de apoyo a la inclusión académica quién acuerda los objetivos de la participación con los docentes de las diferentes asignaturas y supervisa las acciones de los participantes. El docente se reúne periódicamente con los participantes y mantiene comunicación intermitente con los docentes de las asignaturas.

Así, da cuenta de que un docente es responsable de guiar y facilitar el proceso de desarrollo de cada participante dentro del aula conforme a un programa personalizado y desde la filosofía y perspectiva del paradigma de vida independiente.

En suma, al aula de apoyo acuden los asesores laborales, socioafectivos y la directora del proyecto para brindar apoyos, retroalimentar el proceso y sugerir los ajustes necesarios. Los estudiantes también se vinculan con el entorno externo a la universidad a través del uso de múltiples servicios como bancos y restaurantes o en las actividades recreativas que llevan a cabo de manera semanal.

De acuerdo con Saad, Zacarías y Buenfil (2017), la formación del estudiantado se divide en tres fases con énfasis específicos. A saber:

1. Inicial. Abarca del ingreso hasta la adaptación al medio universitario y el desarrollo de habilidades y destrezas fundamentales para el uso funcional de la comunicación, hábitos y las destrezas pre-laborales (puntualidad, asistencia, orden, etcétera), habilidades sociales (asertividad, negociación, solución de conflictos) y aptitudes personales (madurez, autoestima, establecimiento de metas, etcétera).
2. Intermedia. Se consolidan las destrezas y se apoya a una mayor autorregulación de las propias actividades. Hay mayor impulso formativo para el empleo en la comunidad, elección de actividades de formación, y participación activa en acciones de la comunidad (comités estudiantiles o proyectos comunitarios).
3. Final. Se elabora la transición de la universidad a la vida, el proyecto personal con objetivos realistas; la exploración de empleos en la comunidad (a manera de prácticas profesionales), la formación en departamentos de vida independiente. Se refuerzan actividades de imagen en el empleo, modales de interacción social en diferentes contextos, recursos de ayuda en casos de emergencia, procedimientos para la solución de problemas, organización más independiente del tiempo libre, etcétera. Por último, se apoya para que los estudiantes elaboren la finalización de la etapa universitaria, concienticen y desarrollen sus recursos personales y sociales para hacer frente a la nueva etapa de vida.

Estas tres fases no son rígidas ni tienen una periodicidad estática, varían en función de cada uno de los y las participantes y pueden fluctuar entre tres y cinco años.

En síntesis, el Programa, es una iniciativa de formación para la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual a partir de los postulados del modelo social de la discapacidad y los principios de atención a la diversidad desde la inclusión educativa y social.

Conviene precisar que el Programa no implica el estudio de una licenciatura, sino formar en los siguientes campos (Centro de Autonomía Personal y Social. Malla curricular del Programa Construyendo Puentes, 2017):

1. Inclusión académica.

Adecuaciones curriculares en diferentes asignaturas en función de las necesidades de apoyo, intereses personales de los usuarios y la apertura universitaria.

2. Inclusión a la vida universitaria.

Actividades culturales, sociales y recreativas.

3. Desarrollo personal.

Procesos de orientación psicopedagógica en seis áreas: Ajuste personal; Sexualidad; Club laboral, Grupo de hombres; Grupo de mujeres y Plática individual.

Cada una de las áreas presenta un eje de intervención en particular, por ejemplo, la primera implica el conocimiento personal, la autodeterminación y confianza segura. La segunda, refiere procesos de conocimiento del cuerpo, relaciones interpersonales y autocuidado. En el caso del tercero, integra reflexiones en torno a la inducción al empleo, competencias laborales, habilidades y conocimientos, así como el desarrollo de hábitos laborales, además, precisa un espacio para reflexionar acerca de los derechos en entornos laborales, preparación para el empleo y cuáles son las modalidades de este aunado a la creación de perfiles de apoyo en función de cada uno de los jóvenes.

Por otro lado, Grupo de hombres y Grupo de mujeres, representan espacios divididos por género en el sentido de que se analizan procesos de grupo, identidad y pertenencia, autocuidado, imagen personal, así como la diferenciación entre conductas y lugares públicos y privados, además, se analizan las relaciones interpersonales de amistad y noviazgo responsable. También integran el análisis de procesos de conflicto, sus tipos y estrategias de resolución aunado a procesos de identificar la discriminación por género. Finalmente, integra un componente en el que se analizan y reflexionan los conceptos de discapacidad, el concepto de apoyos y empoderamiento en función de cada uno de los

géneros es importante precisar que estos integran temas emergentes en función de los intereses y ciclo vital de cada uno de los estudiantes.

Finalmente, la Plática individual precisa un espacio de escucha y seguimiento personal en el que un psicoterapeuta apoya los jóvenes en su transición hacia la vida universitaria, en procesos de regulación y expresión emocional, así como de fortalecimiento personal y social, además, se les prepara para la vida independiente, en la toma de decisiones argumentadas, razonadas y que puedan planificar, también se les apoyan en la transición hacia el término de la universidad, es importante comentar que también integra una sección de temas emergentes en función de los intereses y del ciclo de vida de cada uno de los jóvenes.

4. Formación para la vida y el trabajo. Este campo se configura por 4 áreas.

La primera, tiene que ver con los conocimientos Académicos-funcionales, es decir, el manejo de la lengua en el que se fomenta la conciencia del entorno cercano, nacional e internacional. En suma, precisa el manejo de las matemáticas funcionales en tanto razonamiento matemático, manejo del tiempo y dinero, así como procesos de educación financiera. Por otro lado, estos espacios se ven atravesados por tres ejes: identidad universitaria, información y documentación personal, así como la responsabilidad social.

La segunda área está identificada por Computación en el que se trabaja el uso funcional de la paquetería de *Office* en tanto uso y gestión de los diferentes procesadores y, además, integra algunas competencias TIC en tanto búsqueda estratégica en la red, uso de correo electrónico y la nube, así como procesos de multirepresentación, gestión de documentos y carpetas.

La tercera área denominada Laboral integra la formación práctica respecto a habilidades básicas para el trabajo, una práctica laboral interna y su subsecuente práctica externa, así como formarse en procesos de capacitación continua en el que se cuenta con el apoyo, acompañamiento y supervisión de un facilitador.

Finalmente, la cuarta área corresponde a la Vida independiente, en la que se promueve el uso de la comunidad, uso del tiempo libre, experiencias de vida independiente en las que se promueve que los jóvenes desarrollen destrezas de vida y toma de decisiones responsables al tiempo que tienen acercamientos a los

departamentos de vida independiente de manera progresiva y gradual en función de cada una de sus necesidades y ciclo vital.

5. Voz política y social.

Este espacio redondea la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual ya que en este se incide en la política nacional e internacional relacionada con la condición de vida, es decir, aquí se aborda el lema “somos personas primero” y se les forma como tal. Además, se analizan los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad.

Por otro lado, se analiza el concepto de diversidad humana a través de reconocer las diferentes fuentes de esta. En suma, se genera conciencia respecto al autopercepción como persona con discapacidad, es decir, procesos identitarios. También, se trabaja el empoderamiento y emancipación personal y social.

Lo anterior, a través de la revisión de a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, promover procesos de autogestión y representación individual y grupal, así como la participación continua en Foros de autogestión de carácter local y/o regional.

6. Participación ciudadana.

Finalmente, este campo hace referencia a los procesos de toma de conciencia respecto a ser un ciudadano: en la comunidad y en la red, aquí se revisan los documentos personales para la vida cotidiana, se analizan las barreras y apoyos para ser un ciudadano. Por otro lado, se problematizan los procesos de discriminación arribando al reconocimiento de instituciones y acciones para prevenir este proceso. Es importante comentar que este espacio provee de simulacros de participación electoral y un seguimiento de este para que los jóvenes puedan tomar una decisión fundamentada en función de su propia ideología.

Corolario. La investigación que he venido realizando pretende abonar a la malla curricular del programa al insertarse en el cuarto y sexto campo formativo, es decir, formar a los jóvenes como ciudadanos digitales que, en resumen, implica que se posicionen en la cultura digital actual, reconozcan su propio perfil como cibernautas en tanto hábitos de uso y/o abuso de las tecnologías digitales, redes sociales e internet para que puedan arribar a un reconocimiento de la propia identidad digital, sus derechos y obligaciones en

entornos virtuales, al tiempo que identifican posibles riesgos para generar acciones de autocuidado.

Además, desde el marco teórico-conceptual asumido, pretendo sumar a su formación como ciudadanos digitales en tanto que puedan reconocer procesos de inclusión-exclusión y discriminación-participación más allá de la interacción cara a cara. Dicho de otro modo, que los estudiantes recuperen su voz y participen activamente como actores sociales en la red (Soto, 2017).

Teniendo precisadas las múltiples instituciones que colaboran en el Programa Construyendo Puentes, podemos arribar a una descripción de este en el contexto de la Facultad de Psicología.

La descripción narrativa compartida hasta ahora me permitió tomar distancia respecto a los múltiples contextos y escenarios que articulan la investigación, ya que si bien soy nativo de estas instituciones, debí volverme extranjero en ellas, es decir, volver extraño lo cotidiano, desnaturalizar lo oriundo que me son estos espacios, deshabituarme respecto a las prácticas ahí realizadas para velar por mecanismos de vigilancia epistémica en múltiples direcciones (Erikson, 1989; Yuni y Urbano, 2005).

Continuo.

3.5.4 CONSTRUYENDO PUENTES UNAM

Durante el semestre 2018-1, la Facultad de Psicología de la UNAM abrió sus puertas a la inclusión cuando un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual se incorporó a diversas asignaturas de licenciatura en el campo de psicología de la educación, aunado a su participación en diversas actividades co-curriculares.

La experiencia es afín a la que se ha gestionado entre CAPYS y otras instituciones de educación superior desde el 2006 a la fecha, articulación que permite dar cuenta de un tejido e intercambio interinstitucional. La Tabla 5, comparte los Programas hermanos con relación al presente¹³.

¹³ Es menester aclarar que el Programa Construyendo Puentes de la Facultad de Psicología de la UNAM se encuentra en sus primeros pasos de implementación, por lo que los ejes formativos descritos con antelación se están constituyendo a través de una implementación parcial para, ulteriormente, decantarse en una oferta completa en función de la apertura institucional y la colaboración interinstitucional con CAPYS.

Tabla 5. Programas Construyendo Puentes

| Sede | Temporalidad |
|--|---------------------|
| Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe | 2006-2014 |
| Universidad Marista, Campus Mérida | 2010 a la fecha |
| Universidad Intercontinental, Campus Sur | 2011 a la fecha |
| Universidad del Valle de México, Campus Querétaro (Programa Contigo en la UVM) | 2013 a la fecha |
| Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe (Programa Construyendo en la Diversidad) | 2015 a la fecha |
| Facultad de Psicología, UNAM | 2017 a la fecha |

Fuente: Elaboración propia.

En común con Saad (2014), el Programa en sí mismo es un reto y una conquista, porque representa la oportunidad de que jóvenes con discapacidad intelectual asistan a una universidad pública, espacio tradicionalmente vedado para el colectivo.

Si bien el Programa mantiene la malla curricular que he descrito previamente, la versión en la UNAM precisa una dinámica propia. A saber: desde que los estudiantes con discapacidad ingresan, todos cuentan con el apoyo de un equipo de *compañeras y compañeros de aprendizaje*, con quienes realizan actividades de preparación de clases, lectura fácil, resolución de dudas, trabajo académico con apoyos didácticos y asesoría en el manejo de TIC. Así, las y los compañeros de aprendizaje, que también cursan las asignaturas académicas, son co-responsables del seguimiento, la preparación de apoyos didácticos personalizados, así como del planteamiento de diversas ayudas pedagógicas, según se requiera. Lo anterior con el acompañamiento, asesoría y supervisión continua de los responsables del Programa (López y Díaz Barriga, en prensa).

Es importante acotar lo que Díaz Barriga, Saad y Heredia (en prensa) aluden: los estudiantes-participantes preceden de trayectorias escolares con apoyo, pero muchos otros vienen de instituciones educativas en las que han experimentado fracaso, acoso y segregación en espacios separados o en la misma aula regular. Por tanto, enfatizan un enfoque de apoyos bajo la premisa de que la interacción entre la persona y un contexto educativo capaz de proveer ajustes y apoyos oportunos, mitigan la discapacidad, y en caso contrario la exacerban.

Por lo tanto, Construyendo Puentes, independientemente de la sede en la que se encuentre, es un Programa vivo, dinámico y flexible en función del contexto. Dicho de otro modo, los programas comparten su filosofía y ejes formativos, pero estos se adecuan y fusionan a la institución que los cobija a través de procesos diferenciales cuyo sello identitario está dado por la cultura, política y prácticas concretas.

De lo anterior podemos inferir que los beneficios del Programa se presentan en múltiples direcciones, baste dar cuenta de que no solo es para los jóvenes con discapacidad intelectual, sino también para los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, ya que algunos de ellos realizan servicio social y/o tesis con base en su participación, y otros han accedido a un posgrado en psicología o pedagogía para realizar trabajo de investigación sobre distintos aspectos del Programa (Díaz Barriga, Saad y Heredia, en prensa).

En todos los casos y en los trabajos que se están generando en el Programa, un aspecto nodal es diseñar propuestas que conduzcan tanto a los psicólogos en formación como a los jóvenes con discapacidad intelectual a pensar y actuar con base en el modelo social de la discapacidad y el paradigma de vida independiente desde la inclusión educativa y atención a la diversidad.

Planteado este contexto, puedo explicitar mi propia investigación.

3.6 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA: ESTUDIOS DE DISEÑO EDUCATIVO

La investigación se caracterizó por ser cualitativa, empírica y exploratoria. Así, me acerque a los estudios de diseño educativo al considerar que dicho enfoque establece las pautas generales para desarrollar la propuesta, integrando una variedad de encuadres tanto teórico-conceptuales como metodológicos, además de que este tipo de estudios busca generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas formativas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias. Se caracterizan por ser estudios de campo, en los que se interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño formativo, el logro de una meta pedagógica explícitamente definida; el diseño se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación; y se interesa particularmente por nuevos temas curriculares, nuevas estrategias para el

aprendizaje o nuevos modos de organización del contexto de enseñanza (Rinaudo y Donolo, 2010).

Por tanto, se buscó diseñar un proceso formativo en un escenario natural para elaborar teoría fundada empíricamente a través de la incorporación de innovaciones, estableciendo relaciones entre el rol de la teoría con la práctica pedagógica. Enfatizo su interés por la calidad de los argumentos que avalan la incorporación de diferentes datos, en diferentes etapas y para diferentes propósitos de un mismo estudio.

En concreto, un estudio de diseño educativo se caracteriza por las siguientes fases:

1. Preparación del diseño.
2. Implementación del diseño.
3. Análisis retrospectivo.

Ofreciendo un vistazo global a la aproximación metodológica, comparto la Figura 20, misma que sintetiza las fases del estudio y las principales tareas que le competen.

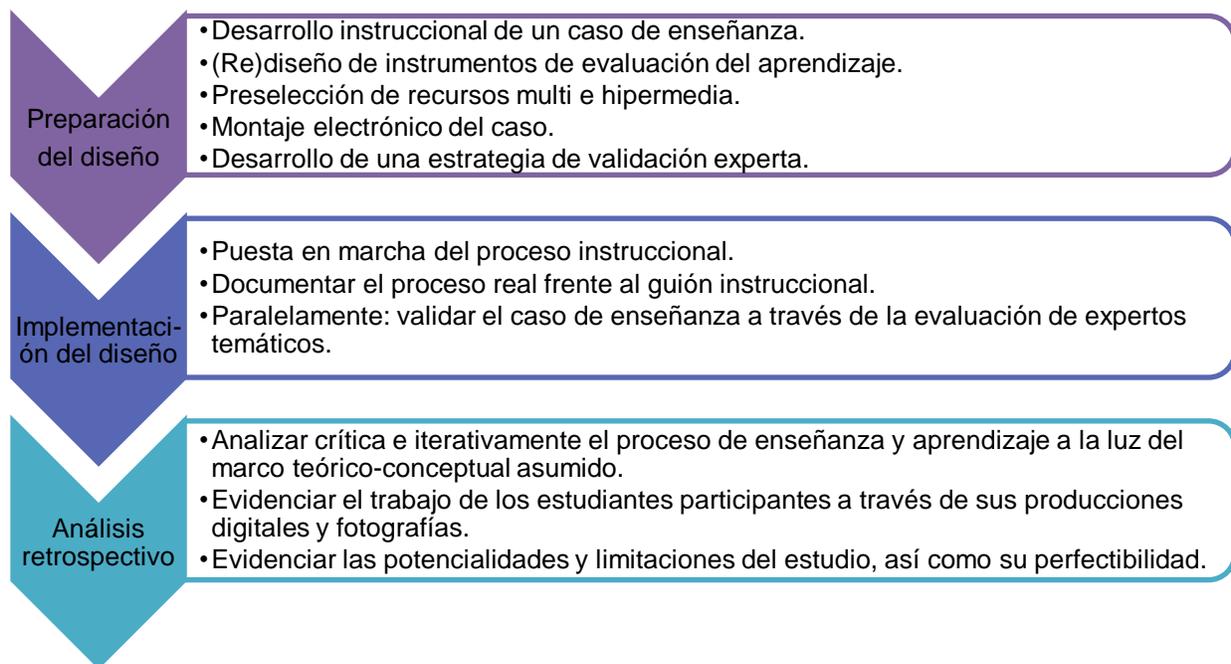


Figura 20. Gran angular a la aproximación metodológica

Fuente: Elaboración propia.

3.6.1 FASE DE DISEÑO

Exigió definir las metas de aprendizaje o puntos finales hacia las que apunta el diseño; describir las condiciones iniciales o puntos de partida; definir las intenciones teóricas de la experiencia; y desarrollar el diseño formativo que debería llevar al logro de las metas fijadas (Rinaudo y Donolo, 2010).

3.6.1.1 DESARROLLO DE UN CASO DE ENSEÑANZA ELECTRÓNICO

Se delimitó ¿qué aprenderán los estudiantes?, ¿cómo lo harán? y, ¿qué apoyos podrían precisar?, perfilando un caso de enseñanza en formato electrónico contenido en un sitio web de acceso gratuito, la Figura 21 muestra su captura de pantalla.



Figura 21. Página de entrada al caso de enseñanza electrónico.

Fuente: Sitio web de acceso libre y gratuito <https://fdostr6.wixsite.com/ciudadaniadigital>

(Soto, 2018).

Pero ¿qué es un caso de enseñanza y cuáles son sus elementos constitutivos?, ¿cómo se diseña y desarrolla?

El método de casos como estrategia de enseñanza, tiene sus orígenes en la Universidad de Harvard, cuando el profesor Christopher Langdell buscó innovar la enseñanza del Derecho al cuestionar y eventualmente dejar de lado una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento a una que incite al estudiantado a ser agente protagónico en su proceso de construcción y aprehensión del conocimiento, plantear un

cambio de mentalidades y acciones cuestionando métodos legitimados en dicha disciplina. Así, buscó que la comunidad estudiantil se enfrentara a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, entre otras habilidades (Kimball, 2004; 2007).

Siguiendo a Kimball (2004), podemos rastrear algunos principios educativos que se decantan de la propuesta inicial del método de casos:

- Trascender la clase magistral y epistolar.
- Trascender la memorización de información aislada de la práctica profesional.
- Responsabilizar e implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
- Promover el análisis de situaciones abiertas en las que se exija el planteamiento de múltiples vías de solución.
- Tomar en cuenta diferentes perspectivas, y no solo desde un punto de vista conceptual, sino desde el reconocimiento de puntos de vista variables de los distintos actores implicados.
- Promover procesos de argumentación y contraargumentación basados en evidencia.
- Promover procesos mentales superiores.

Dicha estrategia encontró gran auge y proliferación hacia las ciencias sociales y humanas, en diversas áreas y campos de conocimiento (Kimball, 2007).

En ese contexto, un caso de enseñanza, en tanto dispositivo pedagógico, plantea una situación problema que se expone al estudiante para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad. Asimismo, incluye información y datos múltiples, así como material técnico. La construcción de este, gira en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de un tema o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Estas narrativas se estructuran a partir de problemas y personas de la vida real o pueden elaborarse específicamente para un contexto y fin determinados, o sea asumir un carácter realista con un alto grado de autenticidad, velando que la información no sea parcial, sesgada o engañosa (Coll, Mauri y Onrubia, 2011; Díaz Barriga, 2006).

En complemento, conviene acotar que el caso no es simplemente una “vieja historia”, por el contrario, es una especie singular de narrativa, una historia con algún punto por resolver. Una historia se convierte en caso cuando es un “caso (tipo) de algo” y se conecta con principios, políticas y valores más generales (Shulman, 2000 citado en Flores y Díaz Barriga, 2014: 5. El paréntesis es mío).

Además, no se trata de focalizar la enseñanza de y en conceptos aislados, sino de vincularlos a asuntos actuales y relevantes, sean científicos, sociales o éticos (Díaz Barriga, 2006).

En esa línea, el método de casos como estrategia didáctica en la enseñanza y el aprendizaje, resulta ser un mecanismo innovador que promueve elementos esenciales de aprendizaje constructivo, entre los que se destacan: el análisis y reflexión para la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, así como un abordaje en y desde marcos teórico-conceptuales y contextuales más amplios, y todo esto, relacionado alta y significativamente con situaciones de la vida real (Flores y Díaz Barriga, 2014).

Por tanto, la intención es que los y las jóvenes se involucren activamente en la elaboración de propuestas para analizar el caso y generar soluciones posibles, validas o alternativas. Lo que se pretende es que experimenten la complejidad, incertidumbre, ambigüedad y posibles contradicciones que acompañan de forma predominante el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales (Coll, Mauri y Onrubia, 2011).

Para arribar a ello, la narrativa debe tener objetivos de aprendizaje claramente delimitados y proporcionar información y documentos de soporte para que los estudiantes (re/co) construyan sus propias conclusiones (Wasserman, 2006). Así, los elementos constitutivos que se siguieron para el desarrollo del caso son los siguientes:

1. Elaboración de la narrativa, criterio fundamental para juzgar la calidad del relato, se refiere a la historia que genera sentimientos y conflictos emocionales profundos.
2. Preguntas críticas de análisis y reflexión, la redacción y organización de las preguntas, se realizó de tal forma que estimulen habilidades cognitivas y metacognitivas en los y las participantes, generando discusiones críticas y posturas desde diferentes perspectivas.

3. Selección de materiales de apoyo, se incorporan múltiples recursos con información teórica o técnica relacionada con la problemática que aborda el caso, la cual, abona a fundamentar la (contra)argumentación de los y las estudiantes.
4. Actividades de seguimiento y reflexión, se sugieren acciones para continuar abordando dilemas cercanos o similares a los originalmente planteados a través de múltiples recursos digitales como películas, videos y notas periodísticas.
5. Evaluación del caso de enseñanza electrónico, se propone un instrumento de validación que se detallará más adelante.

Adicionalmente, diversas son las razones para el desarrollo de propuestas formativas en entornos digitales, entre ellas: posibilidad de aumento de población a la que se dirige; enseñanza y aprendizaje a distancia; procesos y oportunidades de elaboración por parte del estudiante; amplitud de las formas de ayuda educativa; mejorar los procesos de seguimiento y evaluación formativa; y promover procesos colaborativos de comunicación e interacción (Coll, Mauri y Onrubia, 2011).

De forma sintética, la Tabla 6, presenta la estructura general, entrada a entrada, del caso de enseñanza respecto a su montaje electrónico. En suma, la Tabla 7, condensa la composición del sitio respecto a los diferentes recursos que integra.

Ambas tienen la intención de evidenciar la preselección de recursos y su articulación con la narrativa del caso de enseñanza. Dicho de otro modo, si bien la historia vertebró el diseño educativo, la multiplicidad de recursos permitirán dirigir al estudiante/participante durante el proceso.

Tabla 6. Estructura del caso de enseñanza electrónico: entrada por entrada

| Entrada | Contenido |
|----------------------|---|
| Bienvenida | -Recibe al espectador y lo introduce al tema del sitio web. -Exhorta a adentrarse al caso en sí mismo. |
| Presentación | -Precisa a quién está dirigido el caso de enseñanza. -Sintetiza los temas/contenidos y el orden en que se presentan. -Comparte una justificación; corta y directa, respecto a por qué abordar el caso. -Presenta de forma general la historia y a sus personajes. -Cierra con los objetivos del caso de enseñanza. |
| Episodio 1, 2, 3 y 4 | Cada Episodio, se compone por cuatro elementos: -Narrativa. Presentada en un banner en dinámica de libro, presenta cada entrega. -Preguntas de reflexión. Enlista las preguntas que orientan el análisis de cada entrega. -Actividades y recursos de apoyo. Precisa las actividades y orientaciones para gestionarlas en cada entrega, así como los recursos que lo permiten. -Evaluación del aprendizaje. Comparte las estrategias de evaluación con los criterios que las cualifican. |

| Entrada | Contenido |
|----------------|---|
| Validación | Presenta dos elementos: -Un formulario en línea para que los estudiantes que participen del caso de enseñanza puedan retroalimentar el sitio en sí mismo, el caso de enseñanza y su propia participación, así como el rol del facilitador. -Un formulario en línea de validación por expertos temáticos. |
| Biblioteca | Comparte una diversidad de recursos para profundizar en cada uno de los temas, estos se organizan en función del tema que permiten analizar. |
| Contacto | Integra los siguientes componentes: -Datos de identificación/adscripción y algunas de las redes sociales del autor/productor del sitio web. -Formulario para dejar algún comentario en el sitio web. -Precisa el contexto curricular e institucional en el que se desarrolló el caso de enseñanza, así como la asesoría teórico-metodológica recibida. -Finalmente, comparte los agradecimientos institucionales frente al apoyo recibido hacia el autor/productor en sus estudios de Posgrado. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Composición del caso de enseñanza en función de sus recursos por entrada¹⁴

| Entrada del sitio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Totales |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------------|
| Tipo de contenido | | | | | | | | | | |
| Imágenes | 3 | 18 | 15 | 25 | 18 | 7 | 0 | 2 | 1 | 89 |
| Videos | 0 | 0 | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 19 | 0 | 29 |
| Botones | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 18 |
| Formato de actividades diseñados <i>exprofeso</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Ligas a notas periodísticas y de divulgación | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Ligas a sitios para desarrollar recursos digitales | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Formularios diseñados <i>exprofeso</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Formatos de evaluación del aprendizaje diseñados <i>exprofeso</i> | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Otros | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 |
| Totales | 4 | 20 | 27 | 38 | 31 | 21 | 2 | 23 | 5 | 171 |

Fuente: Elaboración propia.

Ambas tablas permiten dar cuenta del carácter multi e hipermedia del sitio web desarrollado, particularmente a través del uso de imágenes que ilustran la narrativa a lo largo de esta, empero, refleja el diseño de organizadores gráficos para orientar el proceso de análisis y consecución de las actividades al tiempo que ofrece algunos recursos, de diseño propio o adaptados, para evaluar las producciones de los y las jóvenes.

En otra línea argumentativa, la gran idea respecto al caso diseñado va en torno a dos ejes: Problematizar el perfil cibernauta en torno a los hábitos de uso personal y académico-formativo de las tecnologías digitales, así como la identificación de riesgos en

¹⁴ Las entradas del sitio se numeraron de forma consecutiva. Así, el numeral 1 refleja la página de Bienvenida y el 9 la página de Contacto.

la red de los y las estudiantes y; promover la agencia socioformativa para el desarrollo de acciones en pro de la ciudadanía digital, o sea socializar el aprendizaje.

Lo anterior, a través de la revisión y análisis crítico de los temas/contenidos sintetizados en la Figura 22, mismos que, en primera instancia, reseñan los riesgos más frecuentes en población adolescente y joven (Acosta, 2018; Pantallas Amigas, 2014; Rodríguez, 2017; Soto, 2017; Strupeck, 2015) y, en segunda instancia, precisan procesos de participación y cuidado en la red.

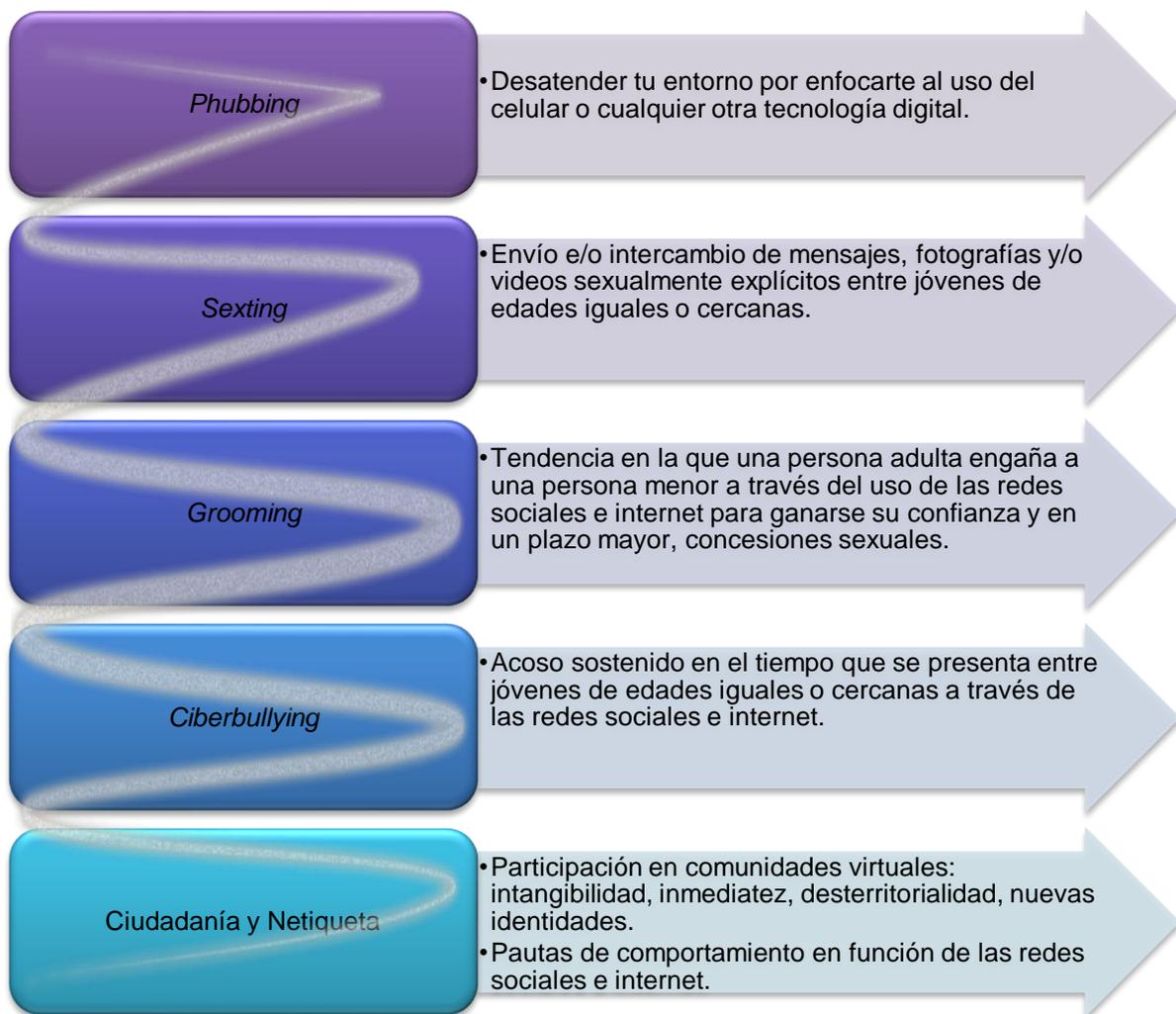


Figura 22. Espiral descendente e integrador de los contenidos que aborda el caso de enseñanza electrónico

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, el caso aborda tópicos complejos de acuerdo con los postulados de Wasserman (2006): un buen caso progresa hacia un clímax en el que los personajes enfrentan uno o varios dilemas. Con frecuencia, estos se relacionan con cuestiones morales o éticas, otras veces es preciso tomar una decisión en circunstancias en que no se cuenta con determinados datos importantes o puede ocurrir que algunas necesidades personales impidan a los protagonistas a actuar de acuerdo con sus convicciones.

En definitiva, la narrativa del caso aborda temáticas que motivan la discusión y controversia a partir de la complejidad que representan cada una de estas, es decir, los tópicos centrales sobre los cuales se realizará el análisis y discusión (Flores y Díaz Barriga, 2014).

En ese tenor, la historia, presentada en el Apéndice A, contempla la participación de siete personajes:

1. Margaret. Una joven estudiante, empática y con gran iniciativa. Le gustan las tecnologías digitales, redes sociales e internet, pero el uso que hace de ellas es menor.
2. Daniel. Un joven estudiante, novio de Nuria. Es directo, de carácter fuerte y personalidad despreocupada. Se considera a sí mismo como fan de las tecnologías digitales, redes sociales e internet, mismas que usa frecuente y recurrentemente.
3. Nuria. Una joven estudiante, novia de Daniel. Es de personalidad sociable, amigüera, comprensiva y extrovertida. Es cercana a las tecnologías digitales, redes sociales e internet, las usa racionadamente, aunque no así si se trata de la interacción con Daniel.
4. Mario. Un joven estudiante. Es de personalidad reservada, introvertida, pero de mente abierta si se encuentra en confianza. Es cercano a las tecnologías digitales, redes sociales e internet, las usa racionadamente, aunque no así si se trata de la interacción con Valeria, a quien conoció a través de la red social.

5. Karen. Una joven estudiante. Es de personalidad reservada, introvertida, con algunas dificultades para expresar sus preocupaciones o emociones. Es, aunque no lo dice abiertamente, fan de las tecnologías digitales, redes sociales e internet, mismas que usa frecuente y recurrentemente, particularmente si se trata de compartir parte de su vida cotidiana en la red social.
6. Victoria. Es mamá de Margaret, muy cercana a ella. Es de personalidad empática, comprensiva y cariñosa, por otro lado, gusta del uso de las tecnologías digitales, las redes sociales e internet, sin embargo, su uso se relaciona con aspectos laborales más que personales o de ocio. Finalmente, es muy cercana a los amigos de Margaret, a quienes aprecia.
7. Valeria. Personaje del cual se sabe poco. Es una joven cercana a la edad de Mario, sin embargo, vive fuera de la Ciudad, es de una personalidad extrovertida, sociable y despreocupada. Hace poco conoció a Mario a través de la tecnología, pronto podrían coincidir frente a frente.

Estos personajes, muestran una diversidad de personalidades, así como diversos perfiles de uso (o abuso) de las TIC, además de que encarnan diferentes factores de riesgo y protección respecto a las mismas. La ruta crítica secciona la narrativa en cuatro episodios, tal como lo resume la Figura 23.

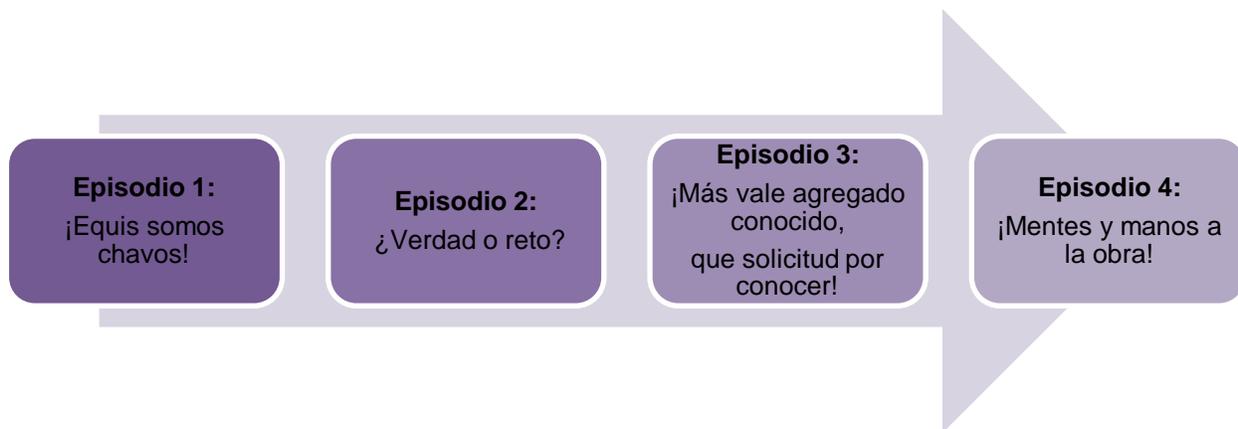


Figura 23. Vía estratégica para abordar la narrativa del caso electrónico

Fuente: Elaboración propia.

La historia, tal como se reflejó en el organizador gráfico, está segmentada y, siguiendo esa línea, es que se presentan las preguntas de estudio (ver el Apéndice A), las actividades y evidencias de aprendizaje, los recursos de apoyo y las propuestas de evaluación formativa de cada uno de los episodios. Lo anterior con la finalidad de presentar la ruta crítica que seguirá el caso en tanto itinerario de aprendizaje reflejado en la Figura 24.

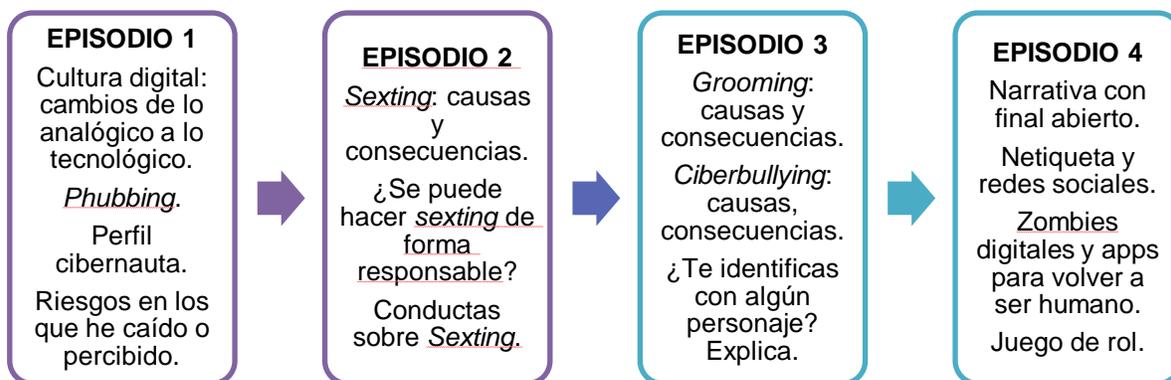


Figura 24. Itinerario de enseñanza y aprendizaje para abordar el caso electrónico

Fuente: Elaboración propia.

En función de los diferentes episodios, se enfrenta a los y las jóvenes a una serie de actividades en el plano individual, colaborativo y grupal con la finalidad de promover procesos continuos y progresivos de colaboración, comunicación y negociación de sentidos y significados que los lleven a profundizar, (contra)argumentar sus ideas y emociones, al tiempo que se responsabilizan de las mismas.

Entre las evidencias de aprendizaje esperadas se ubica una gama amplia de formas de representar, comunicar y difundir el conocimiento, la Tabla 8 las comparte.

Tabla 8. Actividades y evidencias de aprendizaje contempladas en el caso de enseñanza

| Episodio | Rango de la actividad | Evidencia de aprendizaje | Indicadores |
|----------|-----------------------|--------------------------|--|
| 1 | Individual | Lluvia de ideas | Da cuenta de una serie de cambios a nivel personal, relacional y/o contextual respecto a las tecnologías digitales |
| 1 | En equipos de trabajo | Mapa mental digital | Sintetiza, esquemáticamente, una serie de cambios a nivel personal, relacional y/o contextual respecto a las tecnologías digitales |
| 1 | Plenaria | Participación oral | -Analiza el <i>phubbing</i> |

| Episodio | Rango de la actividad | Evidencia de aprendizaje | Indicadores |
|----------|-----------------------|---|---|
| | | | -Reconoce en sí mismo y su entorno inmediato elementos del <i>phubbing</i> -Toma postura frente al <i>phubbing</i> |
| 1 | Individual | Cuestionario sobre usos de tecnologías digitales, redes sociales e internet | -Toma postura respecto a su propio perfil cibernauta -Identifica diferencias y similitudes respecto al perfil cibernauta propio y grupal |
| 1 | Individual | Test de autodiagnóstico de competencias digitales | -Toma postura respecto a su nivel de competencias digitales -Identifica diferencias y similitudes respecto a su nivel de competencias digitales y el grupal |
| 2 | Individual | Doble espina de pez | Analiza posibles causas y consecuencias del <i>sexting</i> |
| 2 | Plenaria | Participación oral | -Analiza posibles causas del <i>sexting</i> -Establece relaciones entre el <i>sexting</i> y la sextorsión -Plantea posibles alternativas de solución frente a un caso real de <i>sexting</i> -Analiza posibles ventajas y desventajas de aplicaciones para hacer <i>sexting</i> de forma responsable -Toma postura respecto a hacer <i>sexting</i> de forma responsable |
| 2 | En equipos de trabajo | Infografía digital | Sintetiza, esquemáticamente, qué es el <i>sexting</i> , así como medidas de autocuidado considerando una perspectiva de género, es decir, que también plantea la vulnerabilidad que hombres y mujeres pueden tener a través de este hábito, así como las medidas de seguridad para cuidarse a uno mismo y a la pareja |
| 2 | Individual | Escala de conductas sobre <i>sexting</i> | -Toma postura respecto a su posible participación, disposición y expresión emocional frente al <i>sexting</i> -Identifica diferencias y similitudes su posible participación, disposición y expresión emocional frente al <i>sexting</i> , así como frente al perfil grupal |
| 3 | Individual | Meme digital | Toma postura respecto al <i>grooming</i> y concientiza a la sociedad a través de una representación gráfica |
| 3 | En equipos de trabajo | Diagrama comparativo | Compara y contrasta el <i>sexting</i> y el <i>grooming</i> |
| 3 | En equipos de trabajo | Cartel digital | Sintetiza, esquemáticamente, qué es el <i>ciberbullying</i> , sus sinónimos, los implicados, posibles causas y consecuencias, así como medidas de precaución o intervención |
| 3 | Individual | Cuestionario sobre personaje | -Se personaliza en la experiencia de alguno de los personajes implicados en la narrativa -Se implica emocional y cognitivamente con alguno de los personajes -Perfila la continuación de la experiencia del personaje desde la ciudadanía digital |

| Episodio | Rango de la actividad | Evidencia de aprendizaje | Indicadores |
|----------|-----------------------|------------------------------|---|
| 4 | Plenaria | Participación oral | -Analiza qué es la netiqueta -Establece vínculos entre la regla de oro de la sociedad y la netiqueta -Identifica reglas de netiqueta en su vida cotidiana -Toma postura respecto a la netiqueta |
| 4 | En equipos de trabajo | Diálogo | -Analiza el concepto zombi digital -Toma postura frente a la tipología de zombis digitales -Analiza el posible uso de aplicaciones para reducir el uso de dispositivos digitales -Plantea posibles ventajas y desventajas de dichas aplicaciones |
| 4 | En equipos de trabajo | Juego de rol: escenificación | Representa y toma postura respecto a riesgos en la red y propone conductas de autocuidado a través de posicionarse en un personaje y dar continuidad a su historia y a la narrativa |
| 4 | En equipos de trabajo | Decálogo | Propone una lista de recomendaciones para ser ciudadano digital |
| 4 | Individual | Avatar digital | Se representa digitalmente a través de un avatar |
| 4 | Individual | Relato personal | Toma postura y se identifica como cibernauta a través de la historicidad propia |

Fuente: Elaboración propia.

3.6.1.2 VALIDACIÓN DEL CASO DE ENSEÑANZA MEDIANTE LA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Primero se revisó críticamente literatura especializada en casos de enseñanza con la finalidad de precisar las características definitorias y constitutivas de este recurso educativo y susceptibles de acotar en múltiples dimensiones e indicadores de cualificación: naturaleza de la narrativa; precisión de las preguntas de estudio; fases en el proceso de enseñanza y aprendizaje; consecución; evaluación y seguimiento; montaje en línea (Coll, Mauri y Onrubia, 2011; Díaz Barriga, 2006; Foran, 2005; Hale, 2005; Wasserman, 1994; 2006).

Después, se analizó un par de herramientas que evalúan casos de enseñanza electrónicos desarrolladas por colegas del Posgrado en generaciones previas con la finalidad de identificar cómo estos instrumentos se articulaban con los principios teórico-metodológicos previamente analizados y de qué forma evaluaban los recursos (García, Ramírez, Villafaña y Zambrano, 2009; Guzmán, Cruz, y López, 2009).

Ambas acciones permitieron arribar a la construcción de una estrategia propia que diera cuenta de una *validación multidimensional*, a través de tres secciones:

1. Datos de identificación: Nombre del evaluador, Institución de adscripción y Fecha de evaluación.

2. Validación. Compuesta por 75 indicadores divididos en 7 categorías.

Cada indicador se redactó en afirmativo y la escala empleada se identifica con cuatro niveles ponderados: Sobresaliente 4, Notable 3, Novato 2, y Básico 1.

3. Información extra. Preguntas abiertas que precisan observaciones generales y recomendaciones específicas.

La descripción evidencia el instrumento en su versión final, sin embargo, le preceden dos versiones puestas al escrutinio de dos expertos en diseño educativo mediado por tecnologías digitales, quienes revisaron las instrucciones, indicadores, escala y cuestionamientos en pro de brindar validez aparente y de contenido. Sugirieron: *“cuidar la redacción en términos más acotados y concretos”*, además de *“redactar los indicadores en afirmativo para prevenir confusiones y promover una comprensión cabal”*.

Se consideraron las sugerencias y se concretó la versión final: un formulario autoadministrado en línea. El Apéndice B comparte la estrategia íntegra.

Luego, se invitó a cinco expertos temáticos a participar como evaluadores cuya trayectoria y experiencia radica en tecnologías digitales y educación, diseño de experiencias de aprendizaje en línea, así como en ciudadanía digital, la Tabla 9 condensa sus características. Se les envió por correo electrónico la invitación personal, así como los recursos necesarios: liga de acceso al sitio, documentos de apoyo y recomendaciones puntuales. Dicha retroalimentación se gestó entre marzo y mayo del 2019.

Tabla 9. Validación experta: participantes

| Evaluador(a) | Institución de procedencia | Fecha de evaluación |
|---------------------|--|----------------------------|
| 1_EALB | Facultad de Psicología, UNAM | 21/03/2019 |
| 2_EPAM | Secretaría de Educación de la CDMX | 31/03/2019 |
| 3_ERVS | Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE UNAM | 03/04/2019 |
| 4_MARL | Facultad de Psicología, UNAM | 30/04/2019 |
| 5_ARARV | Universidad privada ubicada al sur de la Ciudad de México | 02/05/2019 |

Fuente: Elaboración propia.

La validación evidencia que el caso de enseñanza se encontraba listo para su aplicación empírica, ya que su diseño tecnopedagógico es idóneo por las siguientes razones y perfectible en la medida en que se precisen algunas de las precisiones documentadas. La Tabla 10 comparte los resultados globales.

Tabla 10. Concentrado del proceso de validación experta: puntuación neta¹⁵

| Categoría | 1_EALB | 2_EPAM | 3_ERVS | 4_MARL | 5_ARARV |
|-----------------------------------|---------------|---------------|------------------|---------------|----------------|
| Selección y construcción del caso | 45/48 | 48/48 | 47/48 | 42/48 | 29/48 |
| Apertura para la discusión | 28/28 | 28/28 | 26/28 | 22/28 | 15/28 |
| Diseño formativo | 46/48 | 48/48 | 46/48 | 43/48 | 33/48 |
| Juego de roles | 26/28 | 28/28 | 28/28 | 26/28 | 19/28 |
| Evaluación del aprendizaje | 20/20 | 20/20 | 19/20 | 17/20 | 15/20 |
| Validación temática | 76/76 | 76/76 | 73/76 | 67/76 | 65/76 |
| Aspectos técnicos | 52/52 | 52/52 | 41/52 | 37/52 | 36/52 |
| Totales | 293/300 | 300/300 | 280/300 | 254/300 | 212/300 |
| Sumatoria global | | | 1339/1500 | | |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se gráfica en puntos porcentuales cada una de las categorías:

La Figura 25, compendia los puntos porcentuales de la categoría 1 “Selección y construcción del caso: sobre la naturaleza de la narrativa”. Los evaluadores coinciden en que la historia, se vincula altamente con la contemporaneidad de los jóvenes ya que se percibe como auténtica (60% Sobresaliente) al tiempo que su segmentación en episodios ayuda a tener un acercamiento cada vez más analítico y reflexivo (80% Sobresaliente) tanto como vía para dosificar el problema (60% Sobresaliente). Del mismo modo respecto al lenguaje y vocabulario empleado, dirigido a un rango etario particular (60% Sobresaliente).

En suma, consideran que la historia permite que el lector se vincule intelectual y afectivamente (60% Notable) a través de una narrativa motivante y atractiva (80% Sobresaliente). Las validaciones contrastan con relación a: la forma de presentación clara, lógica y coherente; el identificar qué es lo que sucede y sus implicados; si genera controversias, dilemas o tensiones susceptibles de analizar y problematizar (60%, 20% y

¹⁵ Las cualificaciones evidencian el “puntaje obtenido/esperado”. Además, las puntuaciones en negritas son aquellas que busco enfatizar con relación al análisis a profundidad.

20% respecto a los tres niveles más altos: Sobresaliente, Notable y Novato, respectivamente, en el caso de los tres indicadores).

Para muestra de lo anterior, hago eco de los comentarios de los Evaluadores 1 y 3, respectivamente: *“la narrativa en algunos momentos se percibe larga”, “la narrativa me quedó a deber (...) me habría gustado conocer qué ocurre con Mario (...) su problemática se deja muy abierta en comparación a la de sus amigos, pero me gusta porque da un margen de maleabilidad mayor”*. En suma, el Evaluador 4, en común con la segunda redondean: *“me parece una narrativa corta y acotada, muestra un conglomerado de situaciones-problema y tiene una aproximación holística”, “(el caso de enseñanza) plantea diversas situaciones problema con el uso de las TIC (...) para la solución de cada caso en específico”*.

Por tanto, si bien la Tabla 10, refleja polaridad entre las Evaluadoras 2 y 5 cuyas validaciones distan entre los 48 puntos como máximo posible frente a 29, respectivamente, un acercamiento más fino permite evidenciar la viabilidad de la narrativa como eje transversal y característica distintiva de la estructura educativa diseñada, susceptible de perfeccionar en la medida en que durante el proceso real, se estreche la identificación de las situaciones problemáticas, sus implicados y se motive al estudiantado a desmenuzar los componentes que la sostienen.

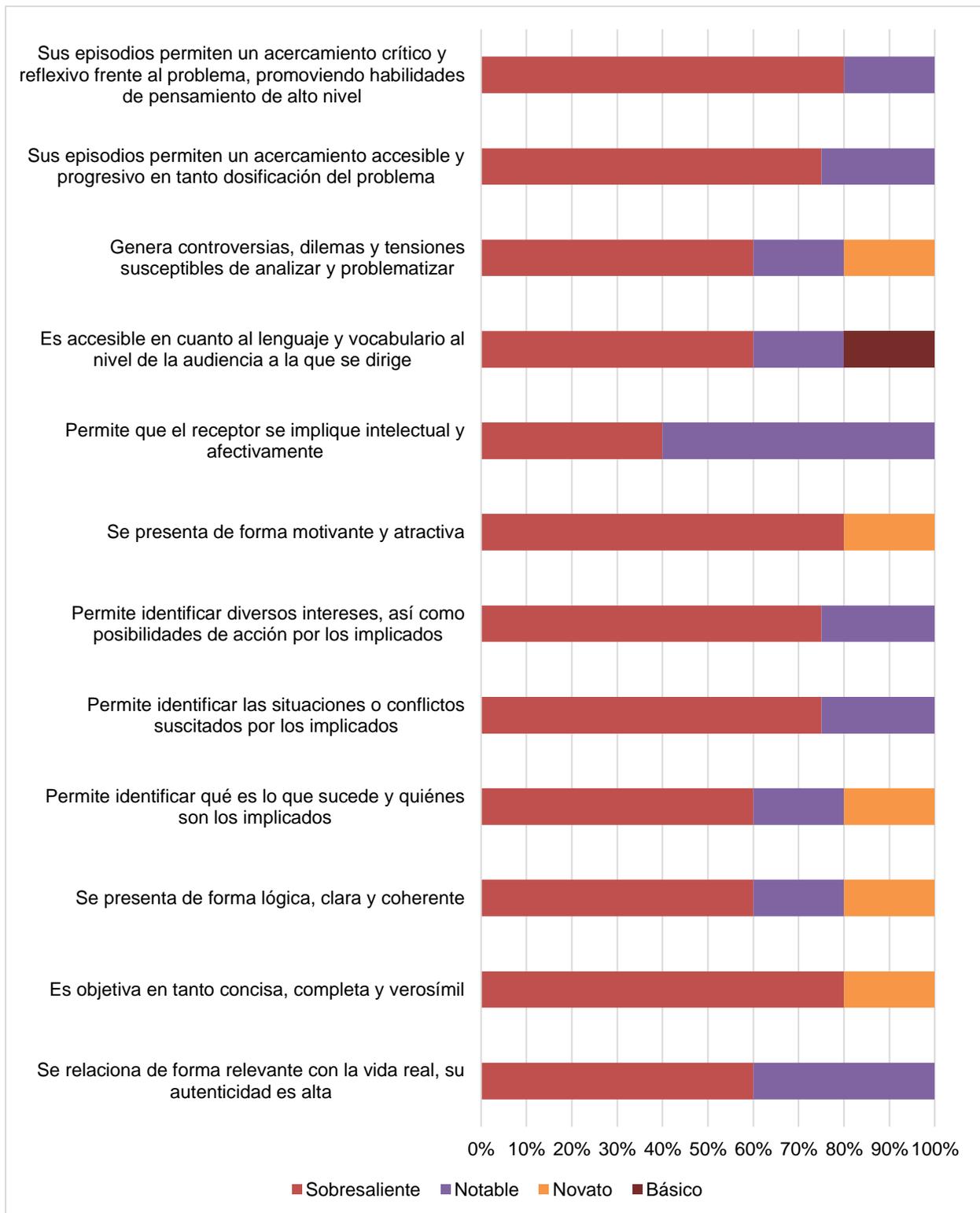


Figura 25. Validación de la categoría 1 “Selección y construcción del caso: sobre la naturaleza de la narrativa”

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la categoría 2 “Apertura para la discusión: sobre la naturaleza de las preguntas de reflexión”, la Figura 26, aglomera sus puntos porcentuales. Genéricamente, los evaluadores contemplan que las interrogantes de estudio: permiten examinar de manera inteligente y profunda (la historia que involucra la narrativa) al tiempo que fomentan la toma de decisiones razonada con un 80% en el nivel Sobresaliente, respectivamente. En esa línea analítica, pero con un 60% vinculado al mismo nivel, sostienen que las preguntas: acercan al estudiante de lo general a lo particular; se adentre en la problematización al organizar su pensamiento y, finalmente; propician que salgan a la luz aspectos centrales frente a la historia y sus episodios.

Sin embargo, bajo una lente más nítida, consideran que las interrogantes encuentran su perfectibilidad en la medida en que permitan definir áreas concretas de exploración, análisis y problematización; aunado a oportunidades para revelar procesos de toma de postura, soluciones acordadas, así como consensos y disensos. Ambos indicadores ponderados con 40%, 40% y 20% en los tres niveles más altos.

De lo anterior, se puede inferir que, si bien las preguntas de reflexión orientan el proceso de análisis crítico frente a la trama de la narrativa y los acontecimientos que vivencian los personajes al tiempo que medían posicionarse frente a las situaciones problemáticas, es probable que, por sí solas, no permitan dilucidar aspectos nodales de la misma.

En ese tenor, los expertos advierten dos cuestiones: el tercer evaluador, por su parte considera que el caso es perfectible al “*separar y delimitar las secciones en el montaje electrónico*”, es decir, sugiere demarcar claramente dónde se localizan la narrativa y sus respectivas preguntas sin que las segundas sean visibles mientras se lee la primera. Al dialogar con él, preveo crear un menú desplegable para cada episodio en el que cada pestaña interna, sea un componente. En suma, la Evaluadora 5 sugiere: “*baja el nivel de las preguntas de reflexión, algunas son demasiado elevadas (...) mi sugerencia es que pensemos en la utilidad (...) el por qué está (...), cuál es el sentido que queremos que le den y con base en ello, replantearla a cuestiones y términos más orientados a sus características*”.

Finalmente, la validación sugiere cuidar las preguntas de reflexión en cuanto a su nivel de complejidad y comprensión respecto a la población meta, no para los expertos.

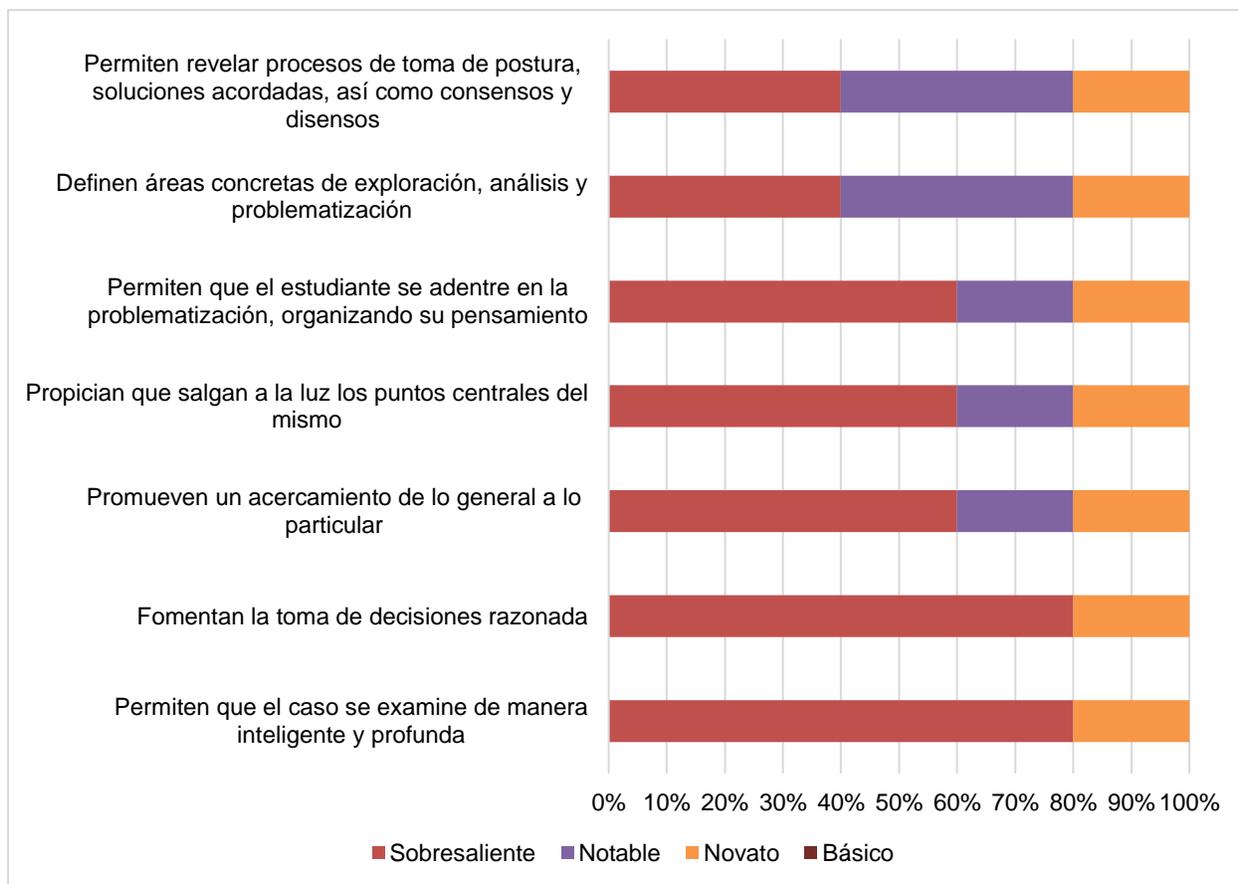


Figura 26. Validación de la categoría 2 “Apertura para la discusión: sobre la naturaleza de las preguntas de reflexión”

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la categoría 3 “Diseño formativo: sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje” en tanto consideraciones didáctico-pedagógicas del caso, los evaluadores consideran que los componentes permiten distinguir claramente las fases prototípicas de esta estrategia de enseñanza (narrativa, discusión/interrogación, trabajo independiente y seguimiento) con un 60% en el nivel Sobresaliente, mientras que el 80% en el mismo nivel afirma que, las actividades y recursos de apoyo por un lado se articulan directamente a los episodios de la narrativa al tiempo que permiten una diversa organización social del proceso en tanto actividades individuales, colaborativas y grupales. Su evaluación es igual frente a los recursos de apoyo, ya que, desde su perspectiva, estos permiten que la narrativa se aborde de forma crítica, reflexiva y creativa.

Redondean retroalimentando que, los contenidos responden a una tipología variada de saberes respecto a lo conceptual, procedimental tanto como valoral y actitudinal (80% en Sobresaliente). Es un indicador relevante ya que comprender el caso de enseñanza a la luz de una integración de estos saberes permitirá abonar a las competencias digitales de los estudiantes o al menos en un nivel incipiente, es decir, sumar a su bagaje de conocimiento y saber hacer, articulados a un componente moral y, en otro momento, que lo comprendido a través de esta experiencia tecnopedagógica puedan orientarlo a otras situaciones y movilizar sus recursos personales o contextuales para atender y hacer frente a nuevas demandas.

Por otro lado, me parece importante enfatizar cuatro indicadores:

Los tres primeros dado el interés de la investigación por atender a la diversidad del estudiantado que, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA debemos ofrecer experiencias educativas que reflejen múltiples vías para representar, expresar e implicar a los jóvenes para avanzar así en la accesibilidad en términos de contenido, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje, indicadores con 80%, 60% y 80% respectivamente ponderados en el nivel Sobresaliente¹⁶.

El cuarto, “los contenidos y recursos son de fuentes confiables y válidas”, 100% ponderado en el nivel Sobresaliente, por su cuenta abona a una de las dimensiones de la ciudadanía digital respecto a los medios y la alfabetización informacional en tanto evaluación de las fuentes de información y el reconocimiento de estas¹⁷.

En contraste, si bien el 60% considera Sobresaliente la conexión, clara y significativa, entre todos los recursos y la información que los estudiantes necesitan para completar las actividades, no tienen la misma opinión respecto a la claridad y precisión de las indicaciones para gestionarlas, es decir, este es el indicador con la mayor discrepancia de la categoría, con un 40%, 20%, 20% y 20% por cada nivel ponderado.

Adicionalmente, la validación deja claro que el diseño evidencia el rol del facilitador a lo largo de las fases, el análisis de la narrativa y sus actividades al posicionarse con un 40%, 40% y 20% en los tres niveles más altos. Evaluación que permite inferir que, si bien

¹⁶ Sugiero al lector remitirse al Capítulo 2 para conocer a mayor detalle los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA.

¹⁷ Puede dirigirse al Capítulo 1 para analizar más de cerca las dimensiones de la ciudadanía digital.

el caso de enseñanza en su conjunto delimita sus componentes y secciones, estas no agotan la mediación educativa que tendrá el facilitador durante su desarrollo.

Ahora bien, prosigo a redondear con las opiniones de los evaluadores, mismas que permiten hilvanar su retroalimentación frente a la categoría e indicadores a escrutinio, entretejer sus voces con los puntos porcentuales y complementar lo pormenorizado.

Respectivamente y de acuerdo con el tercer y cuarto evaluador: “*ver tantas actividades en el sitio me fue cansado (...) poniéndome en los zapatos de los chicos me generó miedo pensar si me daría tiempo de hacer todo o no (...) sugiero plantear un proyecto que de alguna forma me permita leer, investigar y producir*”, “*si bien cada episodio es autocontenido, no siempre más es mejor, a veces las actividades y recursos parecen excesivas*”. La quinta evaluadora abona: “*homologar la forma de dirigirse a la audiencia, a veces les hablas de usted y otras de tú (...) matiza el lenguaje dentro del sitio, a veces te diriges a la academia y no a jóvenes (...) para el desarrollo de las actividades primero remítelos a los recursos y después a que hagan la actividad (...) ¿no les explicamos brevemente qué es una doble espina de pez¹⁸?*”.

En consecuencia, contemplar la validación frente a las consideraciones didáctico-pedagógicas del caso de enseñanza implica reconocer su complejidad y alcance. Dicho de otro modo, no es un caso en sí mismo, sino la integración crítica de varios casos o situaciones que tienen como elementos comunes a los personajes, contextos y trama narrativa aunada a un diseño que pretende desarrollarse en un proceso largo de, por lo menos, un semestre. Por tanto, existe un dilema entre el número de actividades y la posible integración crítica de algunas de ellas en proyectos transversales previendo que, probablemente, abrumen e incluso generen algún tipo de temor en los estudiantes. En ese entendido, los evaluadores alertan sobre el número de actividades tanto como del número de recursos presentados y la forma en que estos se encuentran dispuestos en el sitio web.

En resumidas cuentas, en general el caso está listo para su aplicación empírica, sin embargo, pueden considerarse estos aspectos para perfeccionarlo y aplicarlo en experiencias ulteriores. La Figura 27, condensa los puntos porcentuales.

¹⁸ La evaluadora hace referencia a un formato diseñado *exprofeso* en tanto organizador gráfico para el Episodio 2, mismo que tiene la intención de que el estudiante plantee causas y consecuencias frente al *sexting*.

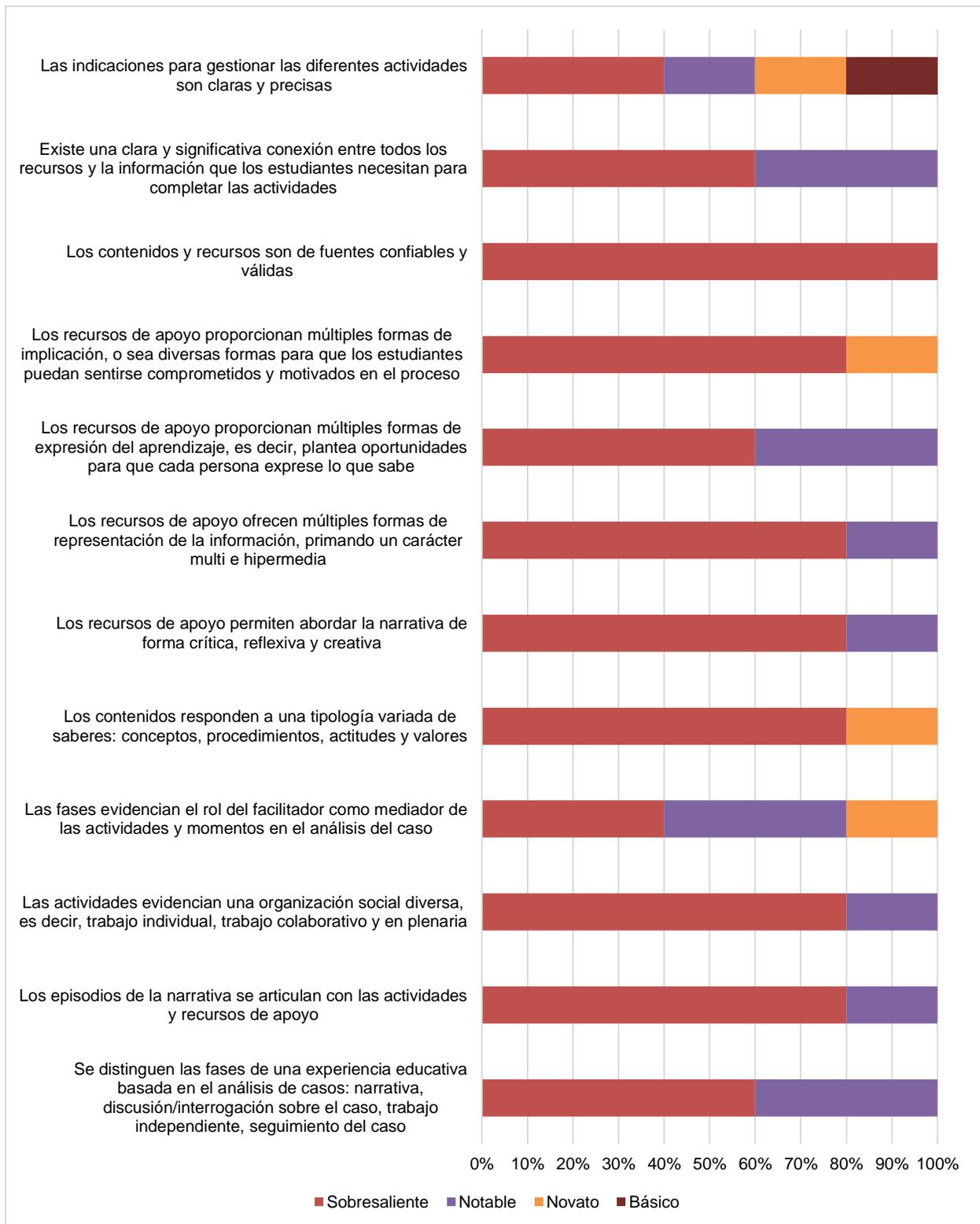


Figura 27. Validación de la categoría 3 “Diseño formativo: sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje”

Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de ideas, la Figura 28, manifiesta los puntos porcentuales de la categoría 4 “Juego de roles: sobre la consecución del análisis de caso”. El caso de enseñanza presenta una narrativa cuya trama deja el final abierto con la intención de que los participantes (re/co) construyan vías alternativas para cada una de las situaciones problemáticas que se suscitan y, por otro lado, redondeen la historia globalmente, ambas acciones bajo el encuadre de la ciudadanía digital.

Por tanto, se les orienta a lo largo del caso para proponer acciones. En ese tenor, el 80% pondera en el nivel Sobresaliente que el caso de enseñanza integre la estrategia de juego de roles que busca la identificación de roles y perspectivas, al tiempo que se convierte en un mecanismo pedagógico idóneo que: favorece la asertividad y tolerancia; promueve la toma de decisiones responsables y razonadas; y, favorece la empatía y proyección del estudiante en la historia. Indicadores evaluados por el 80% en el nivel Sobresaliente.

En otra sintonía, los expertos consideran que esta estrategia: permite el diálogo y debate; así como la identificación y manejo de conflictos. Ambos indicadores validados desde la perspectiva del 60% de los participantes en el nivel Sobresaliente.

Vale precisar un indicador en particular, ya que atraviesa la incorporación de esta estrategia: permite presentar múltiples soluciones factibles, reales y que abarquen diversas posibilidades e intereses, mismo que presenta un continuo entre el 60%, 40% y 20% respectivamente ubicado en los tres niveles más altos.

En ese orden de ideas, se considera que esta valoración permite prever mecanismos que posibiliten a los y las estudiantes dar cuenta de diversas posibilidades e intereses en la trama y sus personajes que, posiblemente, el caso en sí mismo tanto como las actividades y recursos que le acompañan no agotan.

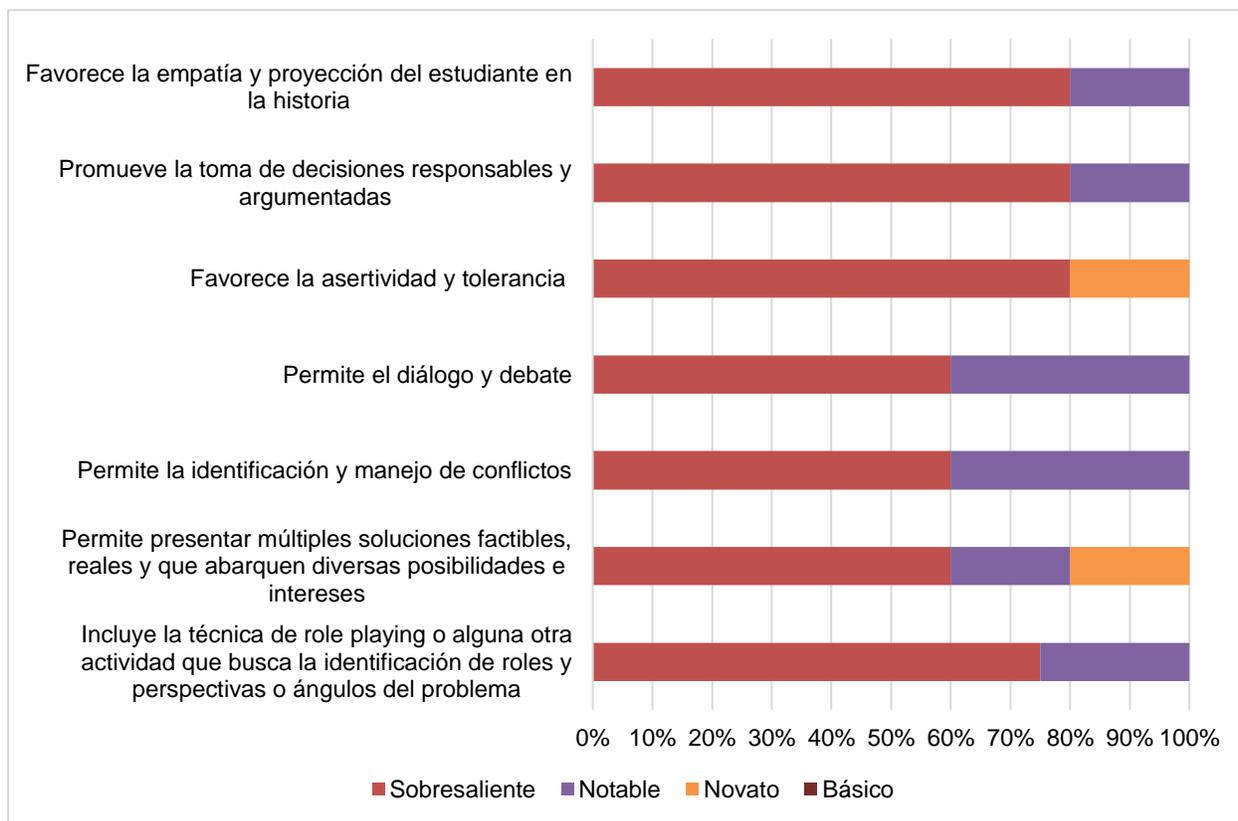


Figura 28. Validación de la categoría 4 “Juego de roles: sobre la consecución del análisis de caso”

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la quinta categoría “Evaluación del aprendizaje: sobre la naturaleza de los instrumentos y criterios de valoración”, la Figura 29, exhibe sus puntos porcentuales.

Los expertos y expertas coinciden en que los procesos de evaluación del aprendizaje: se articulan a las evidencias (producciones de los y las jóvenes) promoviendo procesos formativos, dinámicos y contextuales; valorando saberes de diferentes dominios; precisando criterios que ayuden al estudiante a regular su propio proceso de aprendizaje. Indicadores que el 80% pondera en el nivel Sobresaliente.

En segunda instancia, el 60% de ellos considera que el caso de enseñanza diversifica el modo de hacer evaluación en procesos de auto, co y heteroevaluación, ubicándolo en el nivel Sobresaliente.

Un tercer eje se refiere al tipo de evaluación que permiten los instrumentos respecto a integrar elementos de orden cuantitativo y cualitativo. Las validaciones arrojan un continuo entre las opiniones de los expertos y expertas: 40%, 40% y 20% respectivamente en los tres niveles más altos.

Analizar el par de párrafos precedentes implica sumar la perspectiva particular de la Evaluadora 5: “¿los usuarios están familiarizados con (los) instrumentos de evaluación?, ¿saben lo que es una lista de cotejo y lo que es una rúbrica?”

Los puntos porcentuales tanto como la opinión de la experta reflejan la complejidad y pluralidad de la evaluación del aprendizaje, empero, el caso de enseñanza no agota los instrumentos. Dicho de otro modo, permiten prever mecanismos para orientar a los jóvenes a conocer y analizar los instrumentos al tiempo que se apropian de ellos.

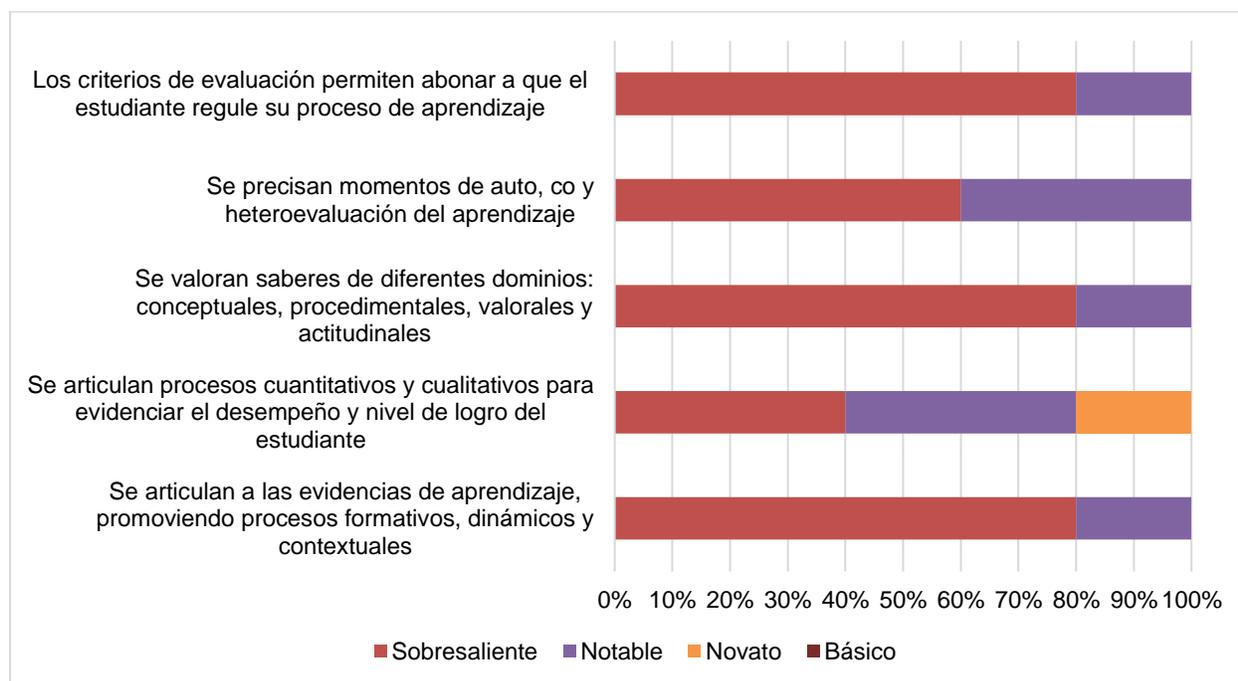


Figura 29. Validación de la categoría 5 “Evaluación del aprendizaje: sobre la naturaleza de los instrumentos y criterios de valoración”

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en lo que respecta a la categoría 6 “Validación temática: sobre la pertinencia y aporte del caso de enseñanza electrónico”, el análisis es particularmente interesante. De entrada, hay que destacar que refleja una de las categorías altamente ponderadas, tal como se evidencia en la Figura 30.

Seis de 19 indicadores están evaluados en el nivel Sobresaliente por el 100% de los expertos: Propicia la identificación de derechos y responsabilidades en entornos digitales; Propicia el reconocimiento y valoración de la identidad digital; Plantea el seguimiento de reglas de seguridad y respeto hacia la privacidad de sí mismo y de los otros; Plantea la socialización responsable de ideas y opiniones a través de diversas producciones digitales; Permite proponer y poner en marcha conductas de autocuidado frente a las TIC; Suscita oportunidades para ampliar y diversificar la participación en entornos digitales.

Ocho indicadores del total ponderados en el mismo nivel, pero por el 80%: Proporciona oportunidades para buscar, consultar, seleccionar, organizar y evaluar información proveniente de diversas fuentes; Provee situaciones de colaboración y logro de objetivos comunes a través de TIC; Facilita momentos para expresar ideas y sentimientos mediante el uso de diversas aplicaciones y herramientas digitales; Favorece la identificación de los dispositivos y el tipo de conectividad a los que se tiene acceso; Favorece la identificación de hábitos de uso y abuso de las TIC; Permite evidenciar la participación digital actual; Suscita oportunidades para identificar barreras y factores protectores en el uso de TIC; Plantea contextos para el reconocimiento de necesidades de apoyo en el uso de TIC.

Algo similar ocurre con 3 indicadores en ese nivel validado por el 60%: Proporciona oportunidades para organizar, clasificar y compartir archivos de diversos formatos; Provee situaciones de producción, individual y colaborativa, de múltiples recursos digitales; Facilita momentos para usar crítica y creativamente diversas aplicaciones y herramientas digitales en pro del aprendizaje.

Mientras que 2 indicadores precisan continuos con 40%, 40% y 20% de opinión frente a los tres niveles más altos: Plantea contextos para el empoderamiento a través de TIC; Plantea contextos para la construcción de redes de apoyo a través de TIC.

Baste redondear estas cifras con las opiniones de los expertos 3, 4 y 5, respectivamente, frente al sentido y utilidad del recurso diseñado: *“resulta ser ideal para una aplicación en línea como la que se desarrolló”*; *“un sentido de enorme importancia en el momento actual, en que uno de los grandes desafíos es justamente el de propiciar una ciudadanía digital ilustrada y sensible, íntegra, particularmente entre los jóvenes”*; *“Sensibilizar a los usuarios acerca del uso responsable de algunas TIC, a través de la identificación de situaciones de riesgo que llevan a los usuarios a tomar postura y generar acciones preventivas al respecto”*.

Lo anterior evidencia que la narrativa, su análisis y las diversas actividades de aprendizaje orientadas por los recursos de apoyo permiten desarrollar y fortalecer la ciudadanía digital en aristas múltiples que redundan en una formación integral respecto al perfil cibernauta personal y académico-formativo, particularmente respecto al fomento de competencias digitales referidas a la comunicación, colaboración y producción al tiempo que se analiza el estado actual de uso (o abuso) de las tecnologías en pro de perfilar y diversificar el mismo tanto como favorecer la identificación de derechos y responsabilidades en la virtualidad, situaciones de agravio y vías para prevenirlas o intervenir en ellas para aminorarlas, individual y colectivamente.

En suma, permite inferir que el diseño por sí mismo no suscita oportunidades para ampliar las redes de apoyo y el empoderamiento digital de los jóvenes, elementos a enfatizar en un contexto de diversidad como el que compete a la investigación, sin embargo, tengamos presente que no es la finalidad última del caso de enseñanza, si no beneficios indirectos del mismo y que perfilan otras líneas de intervención e investigación pedagógica.

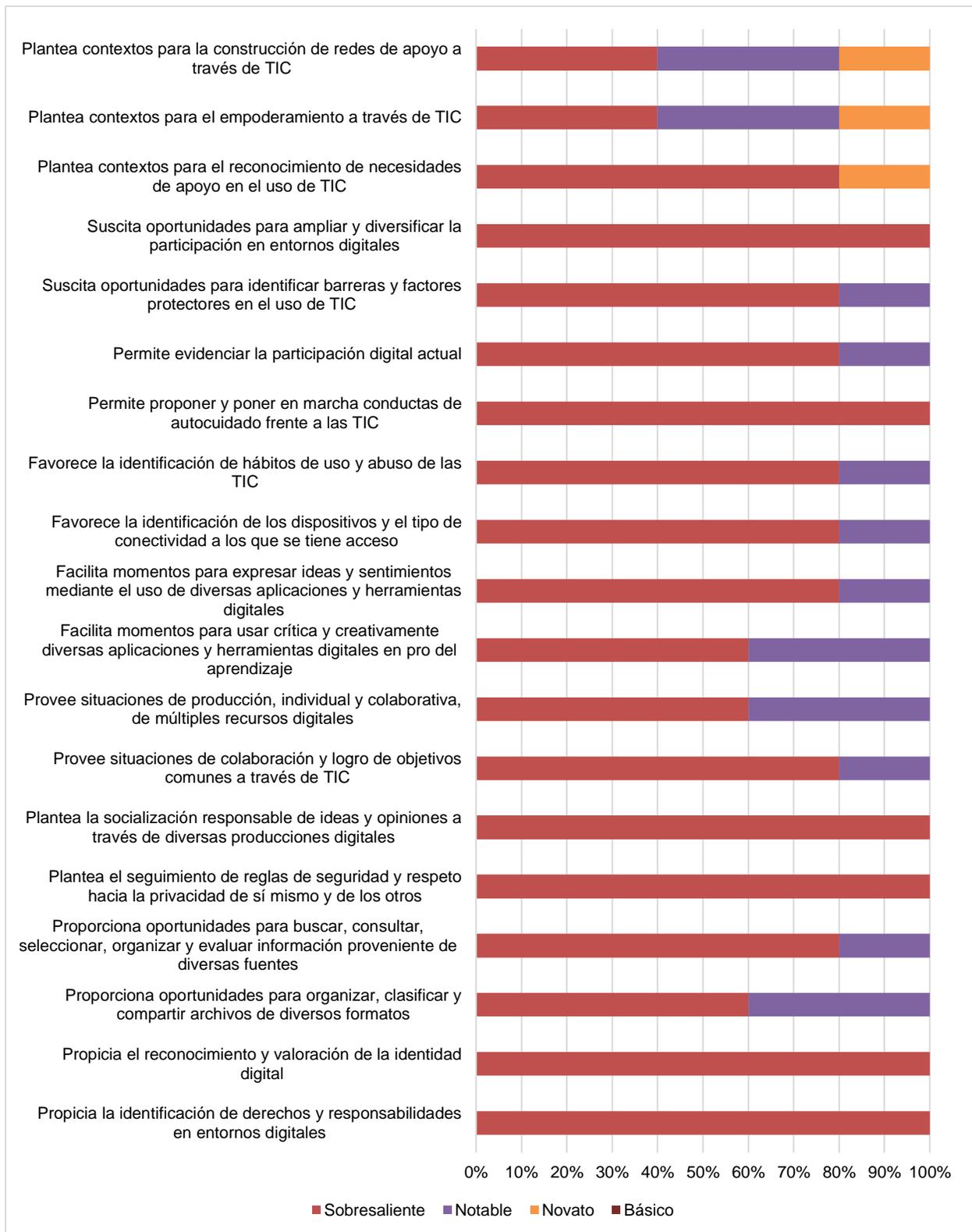


Figura 30. Validación de la categoría 6 “Validación temática: sobre la pertinencia y aporte del caso de enseñanza electrónico”

Fuente: Elaboración propia.

La séptima categoría, “Aspectos técnicos: sobre el montaje electrónico del caso”, es la de mayor discrepancia tal como lo demuestra la Figura 31.

Cinco de los 13 indicadores se ponderan preponderantemente en el nivel Sobresaliente: Los enlaces y recursos son de acceso libre, directo y funcional: no hay ligas rotas (100%); El diseño global del sitio es apropiado, atractivo y cromáticamente amigable, muestra creatividad (60%); La biblioteca presenta una multiplicidad de recursos, válidos y confiables, para profundizar en las temáticas abordadas (60%); De forma global, el sitio presenta un estilo propio que le identifica (60%); El sitio presenta un espacio particular para ser comentado y retroalimentado (60%).

Mientras que tres indicadores del total se posicionan mayormente en el nivel Notable: Se usan elementos gráficos temáticos y apropiados para establecer conexiones visuales que contribuyen a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones (60%); Las entradas (menús y botones) son perfectamente identificables (60%); Los recursos audiovisuales son de alta calidad y apropiados, no son distractores (60%).

En contraste, los cinco indicadores restantes precisan continuos en la validación: La navegación resulta amigable e intuitiva: claridad de todas las partes y cómo llegar a ellas; La distribución del contenido y recursos es idónea; Los recursos visuales están dimensionados, se evita la superposición y distracción; Se usan diferentes tipos de escritura y/o de color de manera correcta y consistente, los cuatro indicadores con 40%, 40% y 20% en los tres niveles superiores, respectivamente. Finalmente: En términos sintácticos y ortográficos, el manejo del lenguaje es adecuado que, desde la opinión de los expertos se pondera en el nivel Sobresaliente 40%, Notable 40% y Básico 20%.

Una lectura más fina, identifica que: si bien los Evaluadores 1 y 2 consideran que el montaje electrónico del caso es idóneo (tal como se avizora en la Tabla 10 y la Figura 32). Por su parte los Evaluadores 3 y 5 son antagónicos, él afirma que el sitio puede “*limpiarse*”, sugiere una serie de cambios para perfeccionar el sitio: “*no satures el espacio de trabajo, agobia (...) además debes separar los componentes que se comparten en cada episodio*”. Ella precisa: “*agrandas el tamaño de las flechas en los banners de cada episodio (...) revisa la ortografía, hay ausencia de algunos acentos*”.

Mientras que el cuarto evaluador tiene una posición integral: *“el sitio es complejo, sumamente rico tanto como diverso y multifacético (...) pero no es una página para especialistas es para una población en particular. Se más directo y fluido. No olvides que un proceso es nuestra validación como expertos y otra la validación cuando lo apliques, debes documentar si lo entienden, o sea el aprendizaje y si les gusta, o sea la motivación”*.

Definitivamente, el montaje electrónico del sitio es perfectible en tanto delimitar los espacios que cada componente precisa, al tiempo que se dimensionan los recursos y se evita abusar de ellos, particularmente con las imágenes que ilustran algunas de las entradas del sitio web, así como cada uno de los episodios de la narrativa, tal como se había asentado en la Tabla 7. Adicionalmente, el uso del lenguaje debe pulirse a la brevedad una dirección fundamental: la adecuación al nivel de los estudiantes frente al de los expertos.

Por otro lado, vale la pena decir que el diseño global del sitio tiene un estilo que le caracteriza mientras usa recursos visuales y audiovisuales de alta calidad. Además, se reconoce que dichos recursos son de acceso abierto y funcional enfatizando la biblioteca que trasciende los recursos de apoyo que orientan el análisis de las situaciones problema para que los visitantes profundicen en el tema que les sea de interés y utilidad.

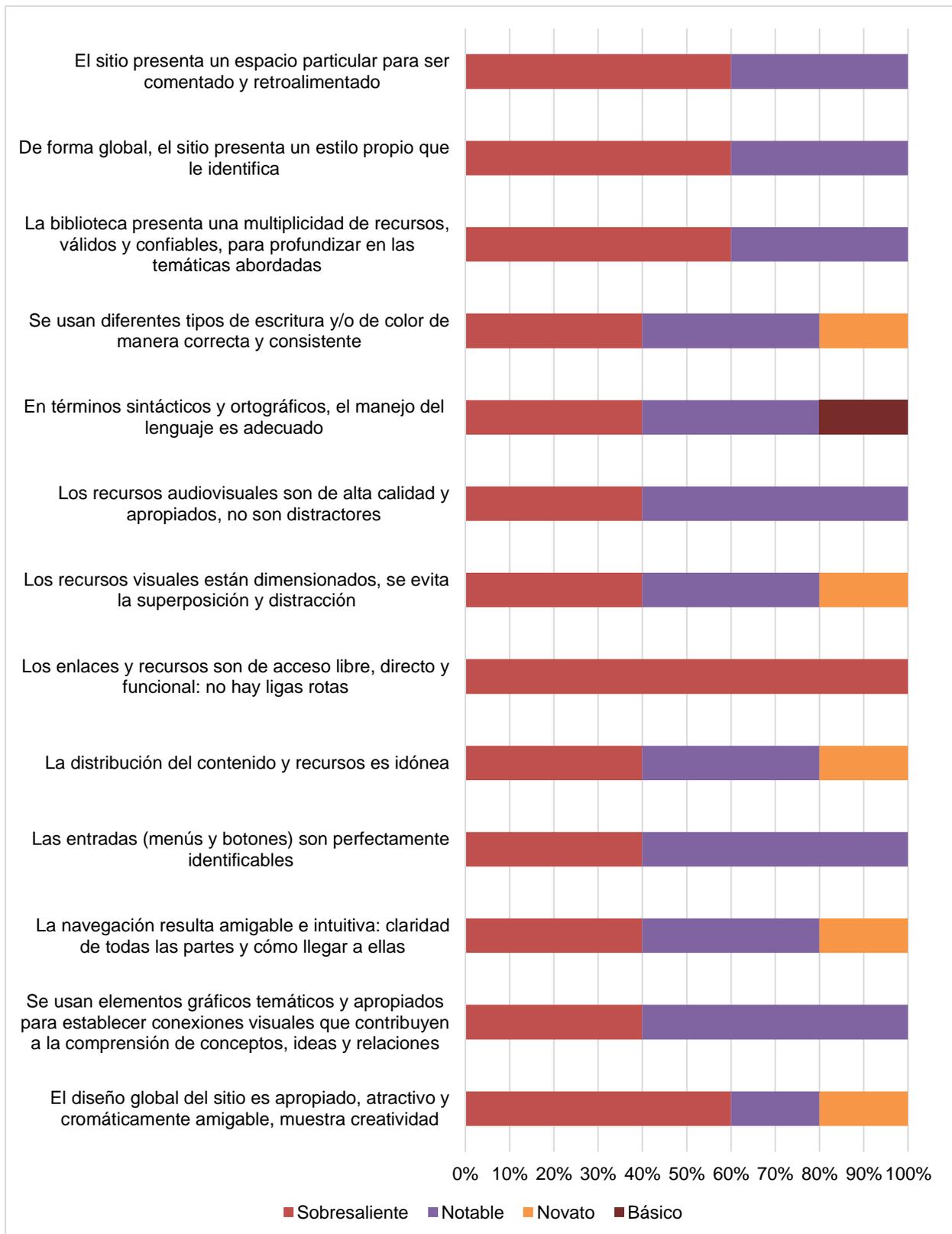


Figura 31. Validación de la categoría 7 “Aspectos técnicos: sobre el montaje electrónico del caso”

Fuente: Elaboración propia.

El sitio no solo puede ser retroalimentado por los expertos, en suma, presenta un espacio abierto y fluido para ser comentado por sus visitantes: referentes indirectos de su pertinencia y viabilidad. Me permito compartir dos entradas de forma íntegra:

“Hola Fernando, pues por el momento sólo quiero ¡felicitar! Me encontré con tu página buscando en twitter sobre Ciudadanía Digital y me encanta la propuesta. Conforme iba leyendo identifiqué que es un proyecto de tu maestría lo cual me entusiasmó y más porque vi que el sitio lo desarrollaste con la Dra. Frida Díaz Barriga. Estuve con ella en un seminario en el 2016 y desarrollamos Relatos Digitales, también cursé la maestría =>. Por ello me dio también melancolía. Te deseo mucho éxito y compartiré tu sitio. Tienes mucho para explotar en este sitio. ¡Saludos!” (Ligia Bedolla).

“Hola Fernando, soy la profesora de Historia que preguntó si es posible aplicar tu taller en una secundaria. Dejo mis datos para que podamos iniciar la gestión. Saludos” (Adriana Álvarez).

Finalmente, la Figura 32, ofrece un acercamiento radial a los hallazgos en función de los puntos porcentuales con relación a la sumatoria por categoría por validación experta.

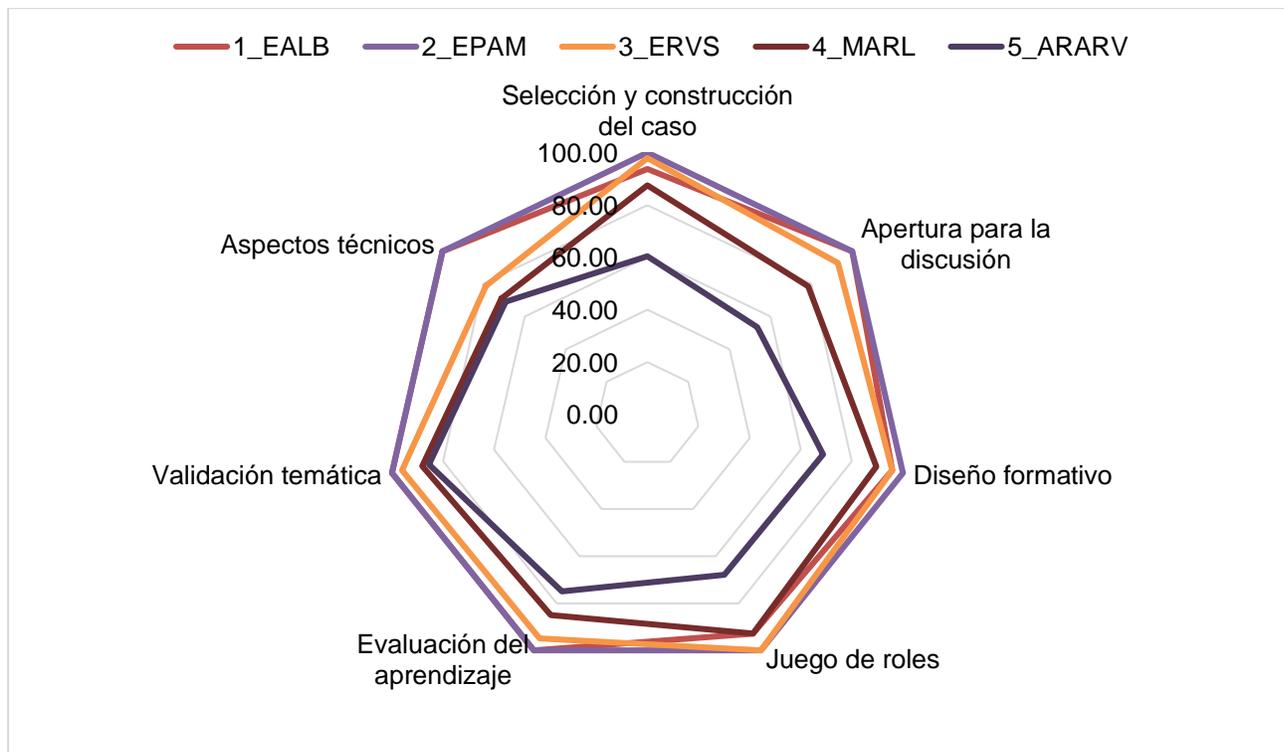


Figura 32. Aproximación global al proceso de validación: participantes y categorías

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2 FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Plantea micro-ciclos iterativos de diseño y análisis. Refiere las conjeturas que se elaboran acerca del modo en que las actividades propuestas se desarrollaron, es decir, un análisis del proceso real de participación y aprendizaje. Cuestiona las bases y su validez teórica, lo que permite un ajuste continuo y plantea la exigencia de documentar todos los ajustes y la toma de decisiones (Rinaudo y Donolo, 2010).

La etapa de implementación permitió tomar decisiones sobre la marcha, documentando una a una, permitiendo también la personalización en los procesos de aprendizaje de los y las jóvenes, al tiempo que se documenta uno a uno los avances de estos(as) y el nivel de apropiación a través de sus participaciones.

En el transcurso del semestre 2019-2, se concretó la experiencia que el capítulo sucesivo abordará a detalle. Por ahora, baste especificar lo siguiente:

- Participantes: 15 estudiantes cuya edad va de los 19 a 29 años, siendo el promedio 22:08. Vale precisar que 6 del total son jóvenes con discapacidad intelectual que pertenecen a los Programas Construyendo Puentes dado el acuerdo de intercambio y participación interinstitucional, mientras que 9 están adscritos a la Facultad de Psicología y se encuentran estudiando la Licenciatura en Psicología en el campo de Psicología de la Educación.

Participaron dada la disponibilidad de cada cual para implicarse en la investigación, por tanto, el único criterio de participación fue el interés por formarse como ciudadanos digitales, sin embargo, la Tabla 11 da cuenta de las múltiples fuentes de diversidad implicadas en la investigación: género, edad, condición de discapacidad, fase en el itinerario de formación.

Tabla 11. Características del estudiantado participante¹⁹

| Estudiante | Género | Edad | Condición de discapacidad | Institución/programa de procedencia | Estatus de formación |
|-------------------|---------------|-------------|----------------------------------|--|-----------------------------|
| 1_ABE | Femenino | 29 | Sí | Centro de Autonomía Personal y Social, Santa Fe | Egresada |
| 2_APB | Femenino | 20 | No | Estudiante de intercambio (Perú) | Octavo |
| 3_AHV | Femenino | 22 | No | Facultad de Psicología | Octavo |
| 4_ZUM | Masculino | 21 | No | Facultad de Psicología | Sexto |
| 5 EMC | Masculino | 22 | No | Facultad de Psicología | Octavo |
| 6_DVR | Masculino | 23 | Sí | Construyendo en la Diversidad (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe) | Cuarto |
| 7_KVA | Femenino | 21 | No | Facultad de Psicología | Octavo |
| 8_LAAC | Masculino | 19 | Sí | Construyendo Puentes (Universidad Intercontinental, Campus Sur) | Tercero |
| 9_MIRR | Femenino | 21 | No | Facultad de Psicología | Sexto |
| 10_DMG | Femenino | 21 | Sí | Construyendo en la Diversidad (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe) | Sexto |
| 11_LFRF | Femenino | 25 | Sí | Centro de Autonomía Personal y Social, Santa Fe | Egresada |
| 12_CGOP | Femenino | 21 | No | Facultad de Psicología | Sexto |
| 13_DVAJ | Femenino | 22 | No | Facultad de Psicología | Octavo |
| 14_GCHU | Masculino | 24 | Sí | Construyendo en la Diversidad (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe) | Cuarto |
| 15_DASC | Femenino | 20 | No | Facultad de Psicología | Sexto |

Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ Si bien la Tabla integra una columna para dar cuenta de la condición de discapacidad intelectual de los estudiantes, no tiene la intención de etiquetar a los jóvenes ya que iría en contra del marco asumido en el Capítulo 2, por el contrario, busca reflejar las fuentes de diversidad presentes en la población participante y que el lector pueda identificarlas de manera clara y directa.

- Espacio: UDEMAT, aula de informática cuya dimensión aproximada es 5x10m y en el que se dispone de un proyector, 6 filas y 17 equipos de cómputo con acceso a internet.
- Estrategia y procedimiento: taller semanal con duración de 3hrs. por sesión, se articula con la ruta crítica para abordar el caso (Figura 24).

A continuación, el lector podrá encontrar la descripción y análisis detallado del estudio de diseño educativo a través de cada uno de los episodios que conforman el caso de enseñanza electrónico.

CAPÍTULO 4: EXPERIENCIA Y RESULTADOS

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”

Albert Einstein.

INTRODUCCIÓN

Este penúltimo capítulo comparte, detalladamente, los hallazgos que decantó el diseño tecnopedagógico descrito anteriormente. He decidido acompañarlos por medio de un texto predominantemente narrativo siguiendo el orden de los episodios del caso de enseñanza, reflejo indiscutible de la cultura digital: entrega por episodios en los servicios de *streaming*. A lo largo del presente, encontrará una diversidad de fotografías que permiten un acercamiento directo a la experiencia pedagógica desarrollada.

Finalmente, exhorto a reflexionar no solo conmigo en tanto autor, sino con el estudiantado implicado en el proceso. Por ello, comparto el micrófono con los(as) protagonistas. ¡Adelante, adéntrate!

4.1 LA EXPERIENCIA. UNA RELATORÍA DE LO HECHO

A lo largo del semestre 2019-2, incidimos mayormente en las primeras dos fases que se corresponden con el Episodio 1 y 2 de la narrativa, por diferentes circunstancias, el abordaje al Episodio 3 y 4 fue menor.

La primera sesión se destinó a hacer la presentación y encuadre al taller, así como el reconocimiento a cada uno(a) de los(as) implicados(as) a través de dinámicas de integración. Luego, se pactó un contrato pedagógico en tanto acuerdos de participación y consentimiento (Pérez, 2018).

Después se arribó a mostrar y familiarizarse con el sitio web. En seguida, se exhortó al grupo para identificarse con alguno de los personajes, se vincularon con uno(a) u otro(a) en función de dos características: rasgos o marcadores de personalidad e identidad y/o perfil de uso o abuso de las TIC. Lo anterior permitió que cada joven se posicionará respecto a la narrativa y se personalizará en ella.

En general, cada episodio de la narrativa fungió como vía de acceso a los temas. Así que, sin mayor preámbulo, daré cuenta del trabajo de campo enfatizando los principales aprendizajes, así como aquellos elementos que los posibilitaron u obstaculizaron.

4.1.1 EPISODIO 1 “¡EQUIS SOMOS CHAVOS!”

Cada estudiante eligió un personaje para personalizarlo en la “lectura grupal en voz alta”. Por mi parte, fungí como narrador y comentarista, es decir, lanzaba preguntas de reflexión para ir desagregando los elementos principales de la historia y aquellos temas motivo de discusión.

Sin afán de compartir el contenido ni anticiparlo si es de su interés conocerlo en el Apéndice A, este segmento permite identificar cambios entre la cultura analógica, o aquella en la que primaba el uso del papel/libros como principal vía de acceso al conocimiento, y la cultura digital entendida como un nuevo ecosistema en el que las tecnologías digitales inciden en la vida cotidiana y forman parte de nuestras relaciones, hábitos y procesos de aprendizaje (Coll, 2013a; 2013b; Lévy, 2007).

Después, en equipos de trabajo, se orientó en una “lectura de imágenes” que muestran diferentes implicaciones de las TIC en múltiples contextos, niveles y direcciones. Para ello, se entregaron algunas imágenes en tono de cómic, meme o sátira. Se acompañó a los y las jóvenes en el análisis iconográfico de las mismas: sección por sección a través de que en sus equipos describieran la situación retratada en cada una.

Dicho acercamiento se caracterizó por seguir una ruta deductiva aunada a una definición que iba de lo concreto a lo abstracto. En suma, algunas dificultades observadas se relacionan con el hecho de que algunos(as) de los(as) jóvenes no lograban identificar ciertas tecnologías generacionalmente distantes, tal es el caso de la Figura 33 y la Figura 34. Lo anterior podría ser atribuido sí a un factor generacional, pero también a la lejanía que les representa en el uso cotidiano de un objeto u otro.



Figura 33. Un pan en la *diskettera*...

Fuente: *Google Images*.



Figura 34. ¿Celular vicerinox?

Fuente: *Google Images*.

En contraste, algunas imágenes les permitieron acotar cambios sustanciales entre una cultura preponderantemente analógica frente a la digital, tal es el caso de la Figura 35, la Figura 36 y la Figura 37 ya que les permitieron posicionarse como actores en una sociedad que híbrida ambas culturas y les exige movilizarse e integrarse críticamente en ellas tal como lo sugiere Prensky (2013): los estudiantes no tienen problemas de atención. Él y su equipo han encontrado que los jóvenes buscan ampliar sus horizontes durante el aprendizaje.

Dicho de otro modo, buscan alejarse de charlas teóricas, que sus opiniones se valoren y tomen en cuenta, seguir sus pasiones e intereses, quieren crear con sus iguales a través de las tecnologías de su tiempo tomando decisiones y compartiendo el control. Por tanto, encuentra en las tecnologías un mecanismo posibilitador y personalizador antes que respuesta a solicitudes narcisistas de cada estudiante.

En definitiva, exhorta a *Enseñar a nativos digitales*, tal como titula su obra, a través de la coasociación, la multirepresentación y un acercamiento creativo. Principios ineludibles desde la pedagogía digital crítica: (re/co) construcción de problemas; diálogo, intercambio e interrogación continua; composición y análisis colaborativo (Freire, 2005; 2011; Rowe, 2017; Stommel, 2014). Así como procesos de interpensamiento y negociación de sentidos y significados en una enseñanza centrada en el aprendiz (Hernández, 2009; Monereo, 2004).



Figura 35. Press any key to continue...

Fuente: Google Images.



Figura 36. Prestar atención en clase, ¿la única forma...?

Fuente: Google Images.



Figura 37. Ahora te explico cómo funciona...

Fuente: Google Images.

Luego, como actividad grupal, se hizo una “lluvia de ideas” para sintetizar aquellos cambios que los y las estudiantes consideraron con mayor importancia (Figura 38).

La perspectiva del grupo refleja elementos benéficos o positivos de la cultura digital en múltiples direcciones, particularmente aquellas vinculadas a la comunicación e interacción, así como cambios en el diseño físico de los dispositivos digitales, contrario, por ejemplo, a los claroscuros discutidos por autores como Área Moreira (2006), quien exhorta a velar por las dos caras de las tecnologías.

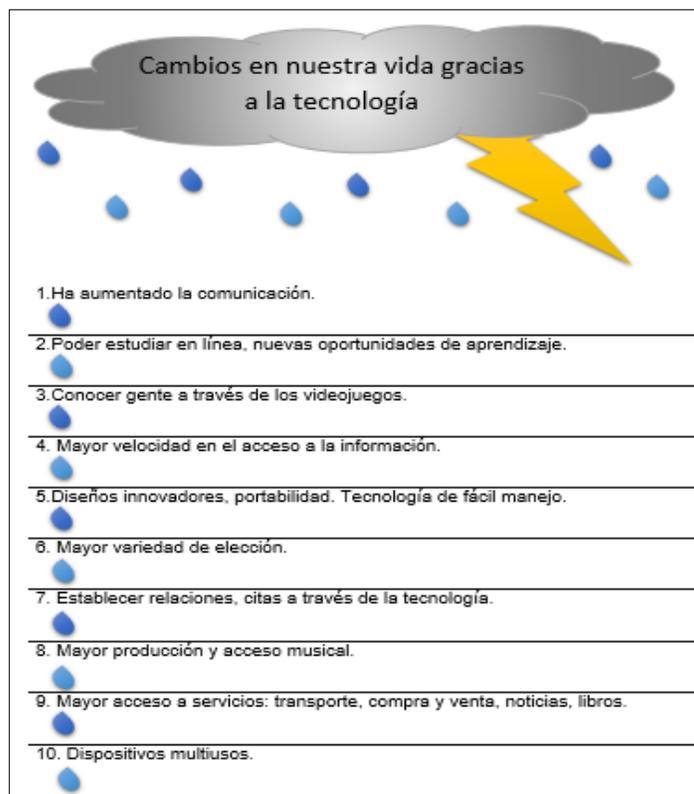


Figura 38. Lluvia de ideas en plenaria. Un acercamiento iconográfico al aprendizaje

Fuente: Archivo de la investigación. Organizador gráfico elaborado en plenaria.

Por otro lado, el episodio, invita al análisis del *phubbing*: hábito en el que las personas ignoran su entorno y a sus congéneres que les rodean estando inmersos en el uso de los dispositivos digitales tales como el celular o tableta electrónica²⁰.

²⁰ Adéntrese a este hábito, conozca más y analice diversas estadísticas alrededor del globo. Le invito a tomar postura con relación a sí mismo o sí misma visitando una campaña que busca reducir su incidencia a través de múltiples recursos como carteles e, incluso, el intercambio de cartas contra el *phubbing*. Solo ingrese a <http://stopphubbing.com/>

En ese tenor, encantó trabajar a través del “juego de roles”. En pequeños grupos, los estudiantes representaron escénicamente situaciones en las que se vieran inmersos en el *phubbing*, al tiempo que planteaban estrategias asertivas y empáticas para hacerle frente.

Dicha estrategia ayudó a cada cual a posicionarse en torno al fenómeno: reconocer si se ha hecho y con qué frecuencia, así como precisar acciones concretas para aminorarlo y/o para sugerir a otros en pro de reducirlo (ver el collage de la Figura 39).



Figura 39. #RoleandoAndo: collage del montaje escénico sobre *phubbing*

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

En el cuadrante superior, ambas fotografías reflejan la siguiente situación: ignoro a mis amigos(as) por usar el celular. Ellos(as) me aconsejan. Da cuenta de dos colectivos en una situación similar: un joven ignora a otros para ponerse de acuerdo sobre una reunión, a pesar de llamar la atención de los primeros, no logran que su amigo voltee y continúe el hilo de la conversación. Esto al parecer les genera frustración, alguna de ellas insiste fervientemente y solo así su amigo voltea. Al preguntarle si sabe de qué hablaban, se

obtiene una negativa. Aprovechan para contextualizarle y que pueda participar del diálogo al menos en el caso de la primera fotografía. En el caso de la segunda, el joven que usa su celular se enfada porque interrumpen su actividad por lo que decide continuar en ella. Sus amistades insisten de formas múltiples, alguna de forma impetuosa, otra de forma amable y cálida haciéndole ver su falta de atención y respeto para con el grupo.

El cuadrante inferior comparte dos situaciones diferentes: a la izquierda, se representa una familia viajando en automóvil y la mamá (conductora) usa recurrentemente su teléfono mientras conduce. Esto pese a las advertencias de sus hijos (parte trasera del automóvil) y su esposo.

La actuación se lleva a un límite cuando quien suscribe decide integrarse y aparentar un accidente en el que es arrojado yendo en bicicleta. La situación permite analizar las últimas consecuencias de este hábito. El grupo plantea múltiples sugerencias susceptibles de replicar en otros contextos y con otras personas, destaca la comunicación asertiva, cálida y empática, pero también insistente y reiterada para desnaturalizar el *phubbing* en pro de sí mismo(a) y quienes nos rodean.

La cuarta fotografía ubicada en la esquina inferior derecha evidencia la falta de atención por parte del estudiantado cuando un profesor está frente al grupo y, además, cuenta con la presencia de una invitada que compartirá su experiencia profesional con los y las asistentes. El grupo se muestra desatento con ambos a pesar de las llamadas reiteradas a su atención y respeto. Dado lo anterior, la invitada decide reorientar su participación e implicarse de lleno con el grupo, empatizando con él a través de analizar “la regla de oro” de toda sociedad: trata a los demás como te gustaría ser tratado o trata a los demás como te gustaría que te tratarán a ti. Lo anterior permitió que los(as) congregados(as) compartieran su sentir al acotar situaciones donde se les ignora de la misma forma, pero también reflexionaron sobre los eventos en que son quienes ignoran, por tanto, pueden tomar ambos roles más allá de una escenificación, para personalizarla en su cotidianeidad.

Las reseñas anteriores permiten inferir que, con relación al componente didáctico, el juego de roles es benéfico al posicionar al estudiantado en diversas situaciones con alta autenticidad al reflejar contextos de la vida cotidiana. En suma, advierte vías de solución en gradiente, o sea aquellas más viables y respetuosas o aquellas más abruptas.

Particularmente, la cuarta reseña evidencia un vínculo inmediato a la categoría uno de la ciudadanía digital desde la perspectiva de Ribble, Bailey y Ross (2004): netiqueta, entendida como las normas de comportamiento de la sociedad susceptibles de replicar en la virtualidad.

Adicionalmente, se articula con la visión de Choi (2016): ciudadanía digital en tanto ética, pero también resistencia crítica al empoderar a los jóvenes para tomar acciones, en mayor o menor escala, desde sus trincheras más próximas.

Por otro lado, este episodio integra la resolución del “*Cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e Internet*²¹” con la finalidad de que cada implicado(a) acote cuál es su contemporaneidad respecto a la tecnología.

El instrumento se (re)diseñó *exprofeso* e integra aspectos varios sintetizados en la Tabla 12. Para conocerlo a profundidad favor de remitirse al Apéndice C, mismo que lo comparte de forma íntegra.

²¹ Instrumento rediseñado *exprofeso* con base en el documento de circulación interna titulado “Encuesta sobre usos de Internet (Estudiantes)” del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (2015). En suma, integra algunos elementos de la encuesta anual gestionada por la Asociación de Internet en México (2018; 2019). Finalmente, precisa cuestionamientos y afirmaciones de diseño propio.

Tabla 12. Composición del “cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet”

| Sección | Descripción |
|--|---|
| Datos generales | Recaba información para identificar al estudiantado: género, edad, grado o semestre actual, correo electrónico. |
| Frases incompletas | Identifica una serie de enunciados en que los estudiantes deben acotar aquellas ideas o reflexiones, tanto como la emocionalidad que les signifiquen con relación a la tecnología, redes sociales, riesgos en la red, así como hábitos de autocuidado en la virtualidad. |
| Perfil tecnológico | Presenta preguntas de opción múltiple respecto a los hábitos de uso de internet, redes sociales y dispositivos tecnológicos. Además, rastrea la edad en la que cada estudiante ingresó a la virtualidad. |
| Dispositivos de conexión y preferencia | Ahonda en aquellos dispositivos que los estudiantes tienen a su disposición, así como aquellas razones que orientan su afinidad por unos u otros. En suma, precisa el tipo de conexión a internet. |
| Actividades en línea | Rastrea aquellas acciones y redes sociales predilectas por los jóvenes, así como posibles barreras a las que se han enfrentado en la virtualidad. |
| Tecnologías digitales y aprendizaje | Condensa el vínculo que los jóvenes establecen entre el uso de la tecnología y su itinerario de aprendizaje: frecuencia de uso, importancia atribuida, experiencia más significativa, uso o no por parte del docente y, finalmente, expectativas de empleo en la enseñanza. |
| Situaciones en línea | Presenta diversas afirmaciones en las que los estudiantes pueden responder si han incurrido o no en diversas circunstancias que podrían atentar contra su ciudadanía digital. |

Fuente: Elaboración propia.

Si bien el instrumento se percibió como “*algo tedioso y largo*”, la colaboración entre los estudiantes permitió que la dinámica fluyera.

Sobre las frases incompletas, la Tabla 13 las comparte una a una, así como respuestas representativas y las conjeturas de quien suscribe.

Tabla 13. Resultados de las frases incompletas sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet: una aproximación a los sentidos y significados del estudiantado

| Frase incompleta | Respuestas | Hallazgos |
|---|--|---|
| Cuando escucho tecnologías digitales pienso y/o siento... | <i>“Pienso en programación”</i> <i>“Curiosidad”</i> <i>“Computadoras, presentaciones de Power point, audiovisuales”</i> (sic) <i>“una forma útil y fácil de aprender”</i> <i>“Comunicación!”</i> (sic) <i>“Telefono inteligente, videojuegos, Computadora”</i> (sic) <i>“Son aparatos que nos ayudan en actividades que casi todos realizamos”</i> | Los jóvenes enfatizan una visión instrumental en tanto lista de dispositivos físicos. Son pocos los que hacen referencia a la utilidad o potencialidad de estas. En suma, precisan algunas actividades en la virtualidad donde el entretenimiento tiene un rol preponderante. |

| Frase incompleta | Respuestas | Hallazgos |
|--|---|--|
| | <p><i>“buscar información, entretenimiento”</i></p> <p><i>“Internet, entretenimiento, innovación” (sic)</i></p> <p><i>“En redes sociales y conectividad”</i></p> <p><i>“el celular el ipad la tablet compu” (sic)</i></p> <p><i>“El avance que ha tenido la comunicación en nuestros días y la facilidad de enterarnos de todo lo acontecido”</i></p> | |
| <p>Cuando escucho redes sociales pienso y/o siento...</p> | <p><i>“Socialización”</i></p> <p><i>“Facebook, instagram, Youtube” (sic)</i></p> <p><i>“globalización”</i></p> <p><i>“Entretenimiento”</i></p> <p><i>“Twitter, Messenger, Facebook”</i></p> <p><i>“Comunicación extrema, diversión”</i></p> <p><i>“Pienso en todas mis cuentas y siento un poco de ansiedad”</i></p> <p><i>“En la gran variedad de personas que diariamente se unen a las redes sociales”</i></p> | <p>Los y las estudiantes evidencian una diversidad de redes en tanto repertorio de estas. Sin embargo, es menester enfatizar los procesos derivados, mismos que se hilvanan con la actividad en plenaria de la lluvia de ideas y las respuestas de cada cual: comunicación (extrema) y entretenimiento como protagonistas, al tiempo que dicha amplitud genera sentimientos negativos orientados a la cantidad de redes. Este último aspecto es importante al desnaturalizar la cotidianeidad en el uso de las redes sociales.</p> |
| <p>El uso que hago de las tecnologías digitales, internet y las redes sociales es...</p> | <p><i>“escuchar música, contactos”</i></p> <p><i>“Mucho”</i></p> <p><i>“Tiempo recreativo, uso académico y compras”</i></p> <p><i>“Compartir memes, hablar con gente lejana, entretenerme, compartir las canciones que subo a Youtube” (sic)</i></p> <p><i>“mucho”</i></p> <p><i>“computadora”</i></p> <p><i>“Búsqueda de información lo uso para jugar, para mensajes, para ver fotos, ver memes y compartirlos, escribir en word” (sic)</i></p> <p><i>“Buscar información para tarea y gustos personales”</i></p> <p><i>“uso mucho las redes”</i></p> <p><i>“lo uso para comunicarme, para servicios”</i></p> <p><i>“Bueno, lo uso moderadamente”</i></p> <p><i>“Demasiado”</i></p> | <p>El estudiantado enfatiza una diversidad de actividades, misma que permite identificar un continuo entre el ocio y entretenimiento en un nivel personal, para acercarse a un uso epistémico en tanto fuente de información y conocimiento en red. Llama la atención que algunos(as) de los(as) jóvenes dan cuenta de la frecuencia autopercebida y autodefinida que hacen con relación a las tecnologías digitales, internet y las redes sociales. Exhorto a tener presente este elemento, ya que da cuenta del significado atribuido mismo que se decanta en términos cuantitativos más adelante. Finalmente, muestra el acercamiento predilecto hacia un dispositivo u otro.</p> |

| Frase incompleta | Respuestas | Hallazgos |
|---|--|--|
| El uso que hago de las tecnologías digitales, internet y las redes sociales para aprender consiste en... | <p><i>“Buena, aunque en ocasiones excesiva”</i></p> <p><i>“usar tu teléfono” (sic)</i></p> <p><i>“Aprender de artículos científicos, Data Science aplicada a Psicología e idiomas que me interesan”</i></p> <p><i>“Buscar, crear productos y compartirlo con mi PLE”</i></p> <p><i>“Investigar, buscar fuentes confiables”</i></p> <p><i>“programar y descubrir nuevos softwares”</i></p> <p><i>“escuchar youtube” (sic)</i></p> <p><i>“Organizar materiales, estrategias interactivas de estudio con el uso de diferentes aplicaciones”</i></p> <p><i>“Para investigar. para mantenerte en contacto con la gente que no vive cerca, investigar mas sobre lo que te gusta” (sic)</i></p> <p><i>“Buscaren diferentes sitios información que requiero” (sic)</i></p> <p><i>“ver videos y noticia o informacion” (sic)</i></p> <p><i>“mandar correos, para cursos en línea, uso de word” (sic)</i></p> <p><i>“Sitios web de enseñanza, búsqueda de libros, cursos en línea, búsqueda de información de mi escuela”</i></p> <p><i>“Hacer uso de bases de datos para buscar información, uso de aplicaciones didacticas y lectores de pdf” (sic)</i></p> <p><i>“ninguno”</i></p> <p><i>“Utilizar recursos digitales que encuentro, como aplicaciones para aprender/crear contenido”</i></p> | <p>La evidencia permite acotar que el uso preponderante en términos de aprendizaje es para buscar información, algunos(as) precisan la forma en que lo hacen o a través de qué, elemento a enfatizar dada la amplitud de este proceso: búsqueda general versus especializada o avanzada.</p> <p>Por otro lado, permite avizorar la multiplicidad de fuentes de información en la que el texto en cualquiera de sus presentaciones no es el único medio. Se suman recursos auditivos, visuales y multimedia.</p> <p>Asimismo, da cuenta del carácter estratégico de estos recursos: buscar, crear, compartir.</p> <p>Finalmente, difumina los límites de los diferentes contextos en que los(as) jóvenes aprenden tanto como la porosidad entre estos, particularmente con los cursos en línea.</p> |
| Los posibles riesgos en que puedo caer cuando uso las tecnologías digitales, internet y las redes sociales son... | <p><i>“te puedes meterte en Problemas, cuando vas en la calle, o en el camión” (sic)</i></p> <p><i>“Estafas, robos, etc.”</i></p> <p><i>“Robos, extorsiones y robo de datos personales”</i></p> <p><i>“Robo de identidad, visitar páginas con virus, lento internet” (sic)</i></p> | <p>Las menciones del estudiantado permiten acotar cuatro riesgos que ellos y ellas perciben y, sobre todo, verse inmiscuidos en ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Robo de información, sea personal o no. Elemento que redunde en el robo de identidad y posibles estafas. • Virus que pueden alentar o descomponer los dispositivos. • Exposición digital a personas que son lejanas de sus círculos de pertenencia. |

| Frase incompleta | Respuestas | Hallazgos |
|--|---|---|
| | <p><i>“robo de información, estafas, hackeo, virus...”</i></p> <p><i>“peligroso de virus” (sic)</i></p> <p><i>“Distracción”</i></p> <p><i>“Se puede meter un virus, se descompone, se puede bloquear el Internet”</i></p> <p><i>“Que me roben información personal”</i></p> <p><i>“te pueden abrir otra cuenta y te pueden quitar información” (sic)</i></p> <p><i>“que nos hable un desconocido y que roben el dinero si compro algo en línea” (sic)</i></p> <p><i>“Estafas, virus, exposición de mi imagen a desconocidos”</i></p> <p><i>“Robo de información, exposición de datos sin autorización”</i></p> <p><i>“agregar a personas desconocidas, llamar para a se llamada de extorsion” (sic)</i></p> <p><i>“Que alguien haga un mal uso de mis datos personales; que me extorsionen”</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Distracción y problemas fuera de la virtualidad, pero derivado de ella. |
| <p>Para no tener riesgos cuando uso las tecnologías digitales, internet y las redes sociales yo...</p> | <p><i>“Me cuido de no tener virus”</i></p> <p><i>“Protejo la privacidad de la información que comparto”</i></p> <p><i>“Cambio periódicamente mis contraseñas, hago navegación segura por internet y tengo interacción social (digital) solo con personas que conozco cara a cara”</i></p> <p><i>“Protejo mis cuentas con contraseñas buenas, evité los sitios engañosos, no seleccionar la publicidad” (sic)</i></p> <p><i>“utilizo distintas contraseñas, tres anti virus, no me meto a páginas sospechosas, etc.” (sic)</i></p> <p><i>“antivirus”</i></p> <p><i>“Mantengo la privacidad de mis datos”</i></p> <p><i>“Que no se te caiga lo cuidas, el antivirus para que no se te meta un virus” (sic)</i></p> | <p>Los y las jóvenes precisan acciones concretas frente a posibles riesgos, conviene enfatizarlas a suerte de pautas de actuación susceptibles de replicar y compartir, sobre todo aquellas con mayor potencia preventiva e interventiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre las contraseñas: construirlas fuertemente; tener diferentes en función de cada plataforma; cambiarlas con frecuencia. • Prever mecanismos de navegación segura frente a sitios potencialmente dañinos. • Ampliar el uso de antivirus. • Cuidar la privacidad de la información que se publica o comparte; usar candados de seguridad o filtros de esta. • Al tiempo que se cuida el dispositivo en sí mismo. • Esta sección se hilvana de forma inmediata con la previa, ya que varios(as) de los(as) participantes enfatizan el cuidado de la información frente a personas desconocidas o lejanas a sus círculos sociales. |

| Frase incompleta | Respuestas | Hallazgos |
|-------------------------|---|------------------|
| | <i>“Buscar sitios confiables”</i> <i>“no dar mi cuenta a las personas desconocidos”</i> (sic) <i>“no damos datos personales”</i> <i>“No proporcionó datos personales, no hablo con desconocidos”</i> <i>“Aplico candados de seguridad”</i> <i>“no agregar personas desconocidas no contestar llamadas de desconocido y personas de la carcel no enviar fotos a desconocidos”</i> (sic) <i>“No doy mis datos a desconocidos ni los acepto”</i> | |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior remite de forma inmediata a la acepción de ciudadanía digital en tanto uso ético y seguro de internet con relación a las categorías uno y nueve de Ribble, Bailey y Ross, (2004): netiqueta y riesgos. Esta última no solo a la identificación de estos, si no como vía para dar cuenta de acciones particulares para reducirlos en uno(a) mismo(a) y quienes se encuentran alrededor nuestro.

Sin embargo, un análisis más nítido permite acotar que, desde la perspectiva del estudiantado: las tecnologías digitales funcionan como mecanismo ineludible de comunicación, segunda categoría desde la perspectiva de los autores y también de Choi (2016). Es preciso reflexionar en torno a esto ya que desde esta última autora no es la comunicación en sí misma, sino en pro de colaborar tanto como de desarrollar la competencia mediática.

Dicho de otro modo, prevé cuestionar los medios de comunicación masiva para identificar las voces productoras del conocimiento y aquellas silenciadas. El estudiantado no se ha visto silenciado en la virtualidad, aunque indirectamente sí ocurre en los contextos de diversidad (Programas Construyendo Puentes) ya que los jóvenes que participan de ellos reportan un uso más fortuito y poco o nulamente orientado. Por tanto, el Acceso y Educación como cuarta y tercera categoría desde la perspectiva de Ribble, Bailey y Ross (2004) no son atendidos. Elemento que se hilvana a la experiencia que he

reportado con antelación en donde el uso de la tecnología queda constreñido a un uso instrumental, carente de autenticidad (Soto, 2017). En suma, refleja una realidad no solo local e independiente de la condición de discapacidad intelectual y programa de inclusión universitaria, sino una realidad compartida en la región latinoamericana y del Caribe donde la integración crítica de las tecnologías en los procesos de aprendizaje se encuentra en niveles incipientes por múltiples razones que es menester documentar con mayor profundidad (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

En complemento, las aseveraciones del estudiantado permiten acotar su habitus digital (Casillas y Ramírez, 2018). Preponderantemente aquellas valoraciones morales (*ethos*) con relación a las diferentes categorías en las que el cuidado de sí (y el otro) frente a posibles personas extrañas apuntala: sea en el cuidado de la información que se comparte o las medidas preventivas que orientan el proceso, por ejemplo, el uso de contraseñas fortificadas, diferenciadas en función de la red o espacio virtual o cambiantes a lo largo del tiempo. Adicionalmente, se configura y repliega el *eidos* o esquemas cognitivos reflejados en los múltiples saberes que los jóvenes han adquirido a lo largo de su itinerario vital, aquellos genéricos independientes de una formación disciplinar, tanto como aquellos específicos del campo del psicólogo de la educación, empero, el ocio y entretenimiento son punta de lanza en este proceso (Gewerc, Fraga y Rodés, 2017).

Asimismo, acoto una primera aproximación a la dimensión estética o de prestigio hacia un dispositivo u otro, es decir, el habitus digital en su dimensión denominada *aisthesis*, se cuestionó a los(as) implicados(as): Cuando compro algún dispositivo tecnológico, la característica principal por la que lo elijo es (marca todas las que apliquen)... La Figura 40 condensa las razones.

Vale enfatizar que no son ni el gusto/afinidad a la marca (27%) ni el diseño o color (43%) las razones punteras, sino las características internas que los componen (73%) tanto como las funciones que admiten (60%). Lo cual permite enfatizar la naturaleza interdefinida del habitus digital: la dimensión *eidos* o un (re)conocimiento del dispositivo tanto como por un juicio valorativo respecto a su potencialidad y empleabilidad (*ethos*).

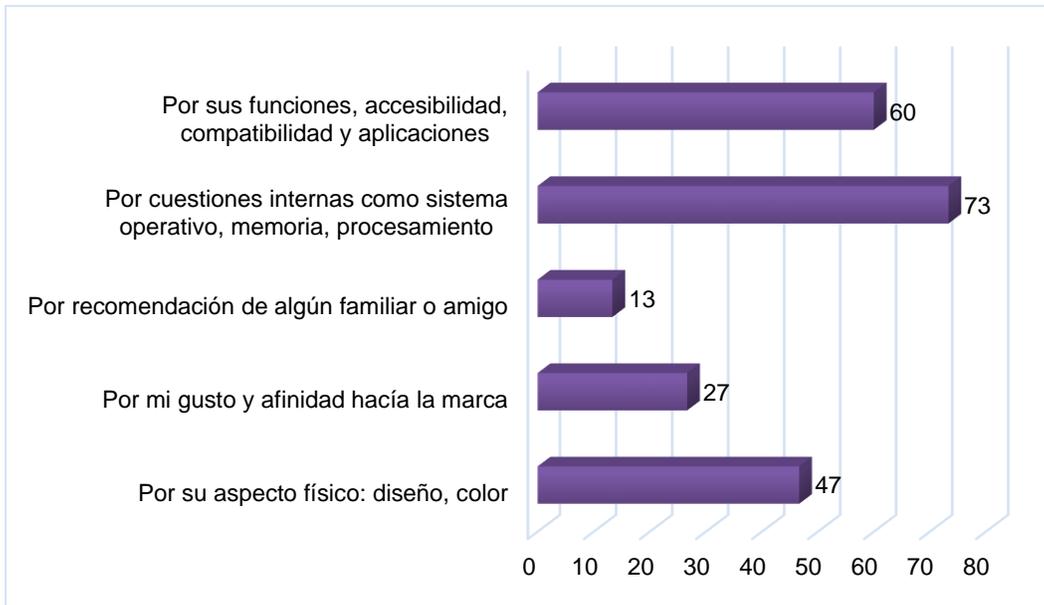


Figura 40. Aproximación al habitus digital en su dimensión estética (*aisthesis*): características por las que elijo un dispositivo al comprarlo
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, y en relación con el perfil cibernauta de los participantes, conviene precisar lo siguiente:

- Después de los 12 años es cuando la mayoría de los(as) jóvenes migran hacia el Uso de las TIC, Navegar en internet e Ingresar a las redes sociales (40%, 53% y 60% respectivamente). Tal como se especifica en la Figura 41, la Figura 42 y la Figura 43.

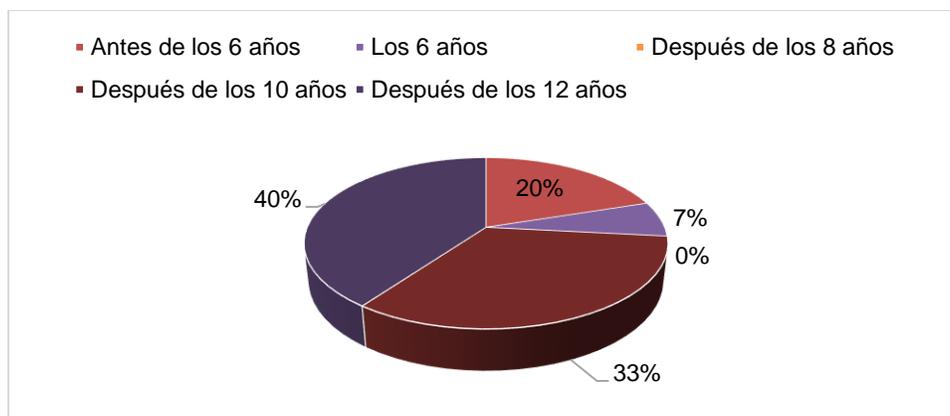


Figura 41. ¿Uso las tecnologías digitales desde...?
Fuente: Elaboración propia.

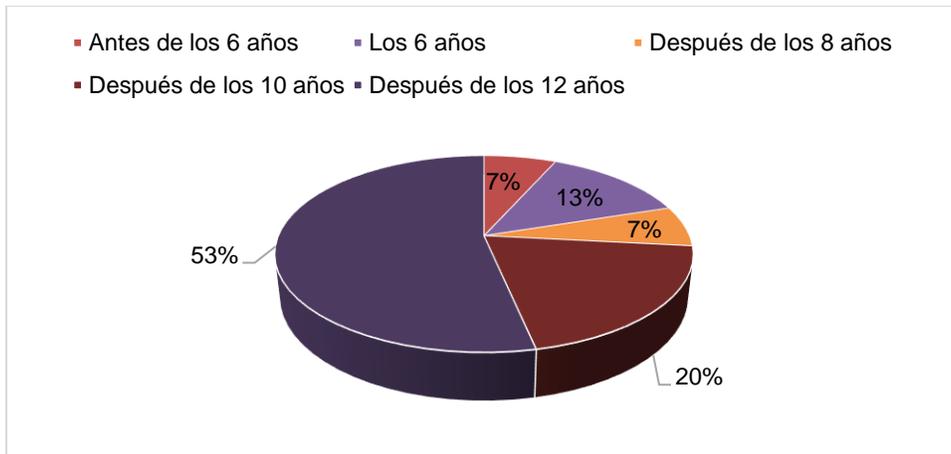


Figura 42. ¿Navego en internet desde...?

Fuente: Elaboración propia.

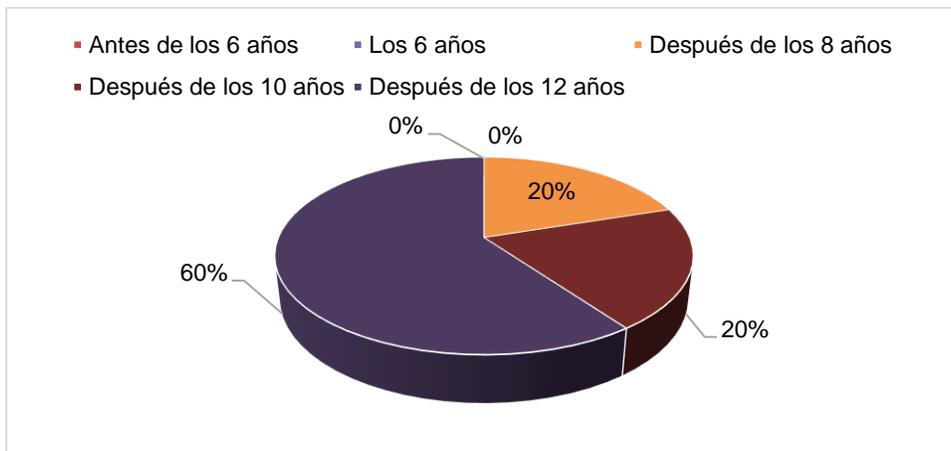


Figura 43. ¿Uso las redes sociales desde...?

Fuente: Elaboración propia.

- Si bien la mayoría se conecta a internet desde casa (60%) a través de *WiFi* contratada (80%), es importante enfatizar que el 26% se conecta en cualquier lugar a través de plan de datos contratado (20%). Ver la Figura 44 y la Figura 45.

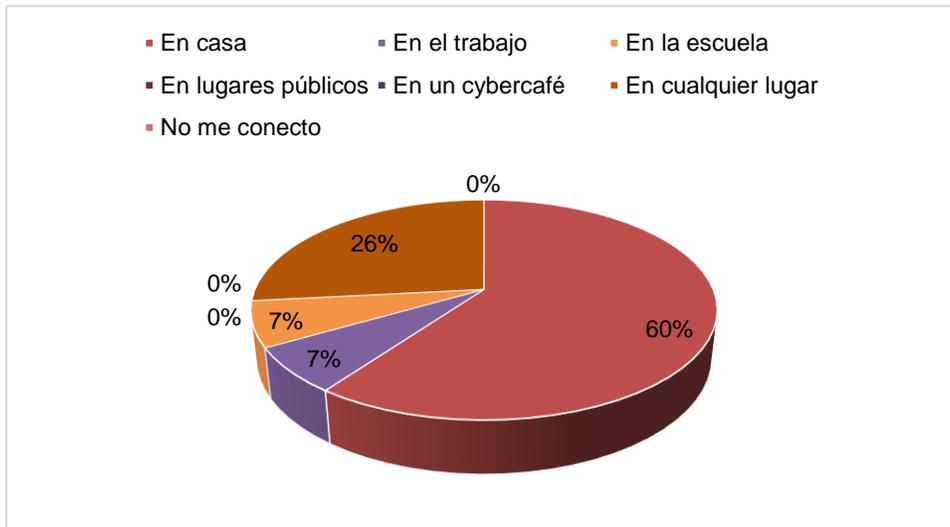


Figura 44. ¿En qué lugar me conecto con mayor frecuencia?

Fuente: Elaboración propia.

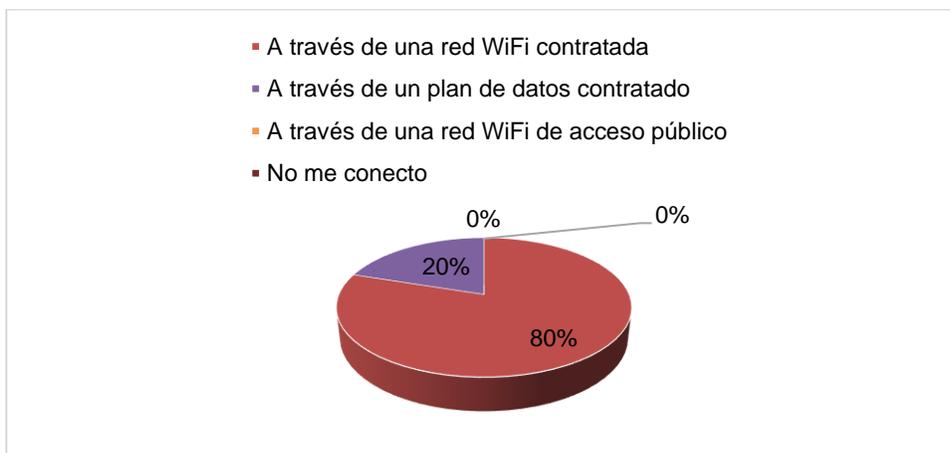


Figura 45. ¿De qué forma me conecto con mayor frecuencia?

Fuente: Elaboración propia.

- Lo anterior redunda en un aspecto relevante, el 60% se conecta más de 6 horas al día e incluso su dispositivo está siempre en línea, aunque no lo empleen (26%). Además de que el 40% se conecta en mayor medida entre las 4 y 9 pm. La Figura 46 y la Figura 47 ofrecen un acercamiento a mayor detalle.

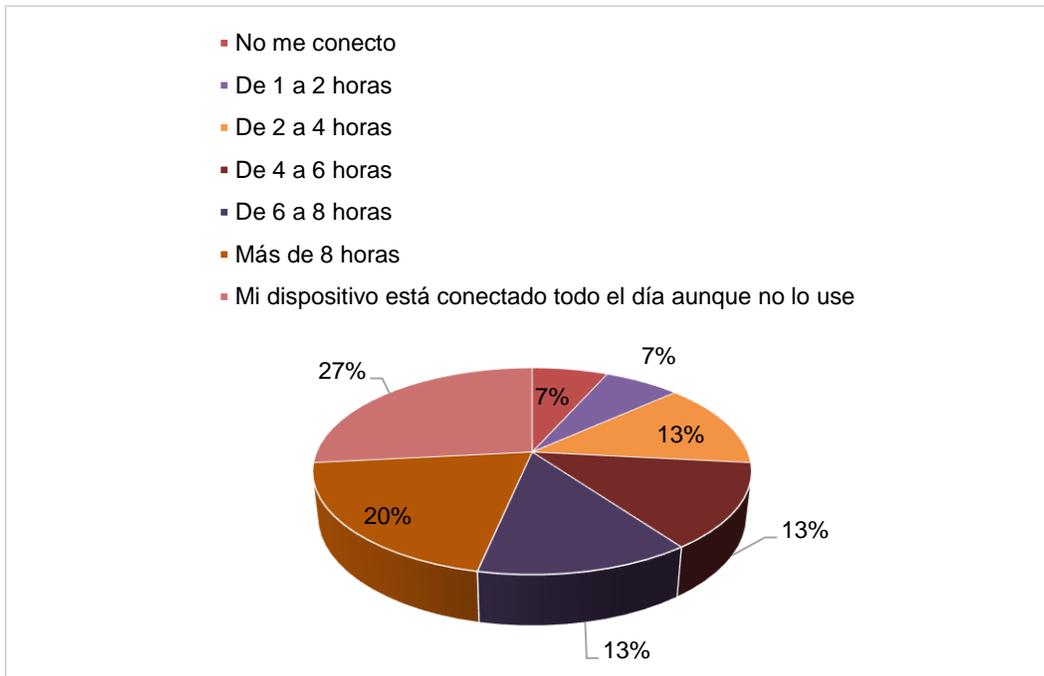


Figura 46. ¿Cuánto tiempo paso conectado al día?

Fuente: Elaboración propia.

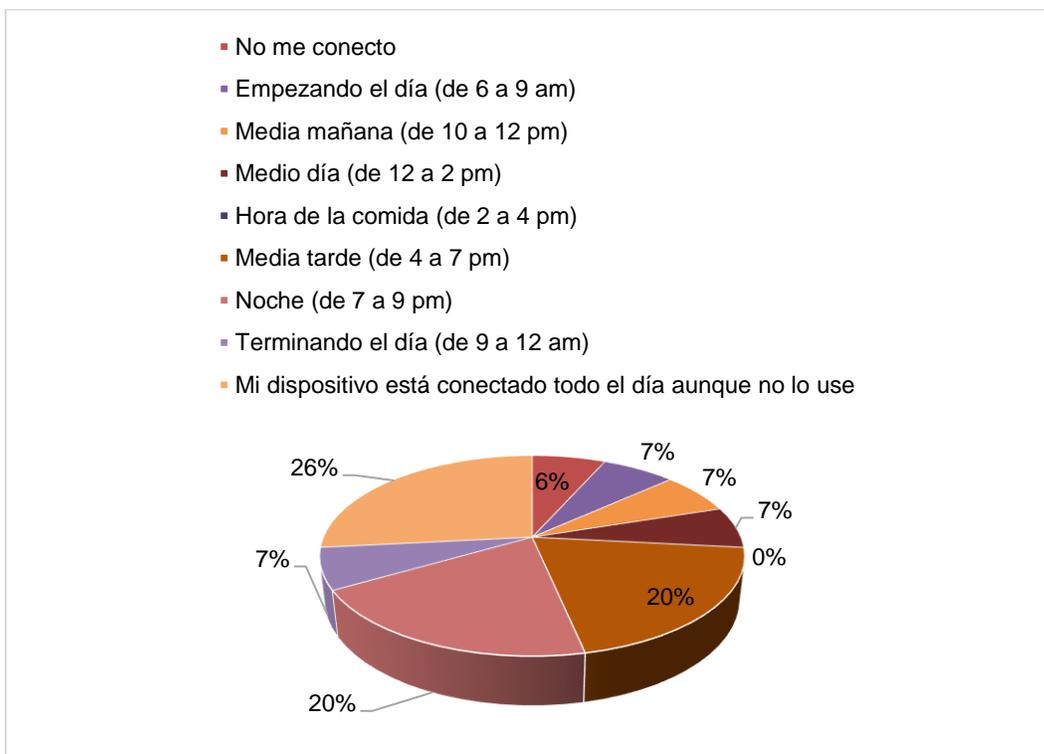


Figura 47. ¿Cuál es el momento del día en el que me conecto con mayor frecuencia?

Fuente: Elaboración propia.

Estos, son resultados afines a las encuestas llevadas anualmente por la Asociación de Internet (2018; 2019), empero, ellos no precisan si sus participantes viven con alguna discapacidad o no.

En suma, el cuestionario evidencia el capital tecnológico de los y las jóvenes en múltiples direcciones (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014):

En primera instancia, el capital objetivado en tanto variedad de dispositivos electrónicos con los que se cuenta. La Figura 48 sintetiza los resultados ante la interrogante: Dispongo de los siguientes dispositivos tecnológicos (marca todos los que aplique).

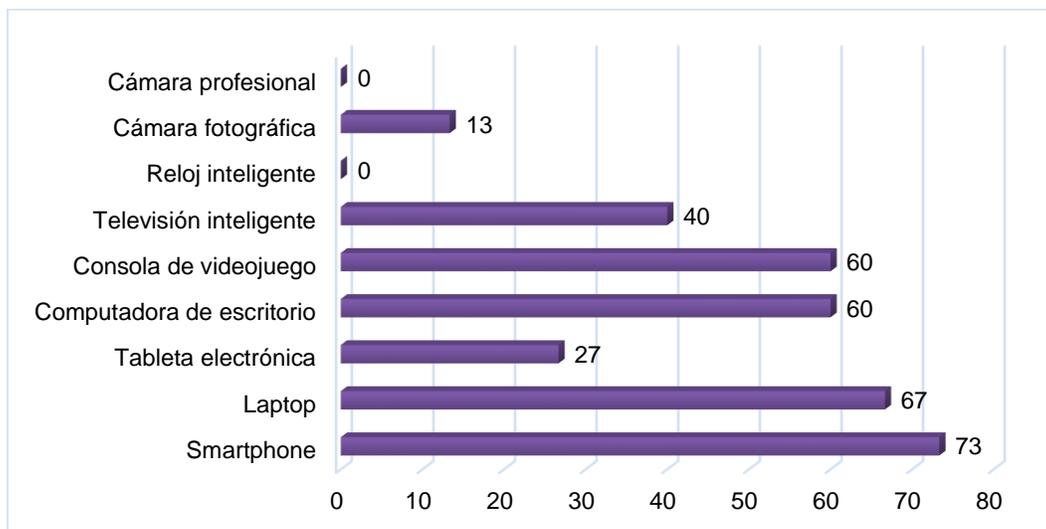


Figura 48. Mi capital tecnológico objetivado es... dispositivos de los que dispongo
Fuente: Elaboración propia.

El *smartphone* apuntala (73%); le sigue la *laptop* (67%); y comparten el tercer peldaño la computadora de escritorio y consolas de videojuego (60%). En menor frecuencia acotan otros dispositivos como la tableta electrónica (27%) o cámara fotográfica (13%). Lo anterior redundo en las preferencias de conectividad a internet y redes sociales tal como lo condensa la Figura 49 donde el 93% lo hace desde el *smartphone* como primera opción sin dejar de lado la *laptop* (40%) y su símil de escritorio (33%).

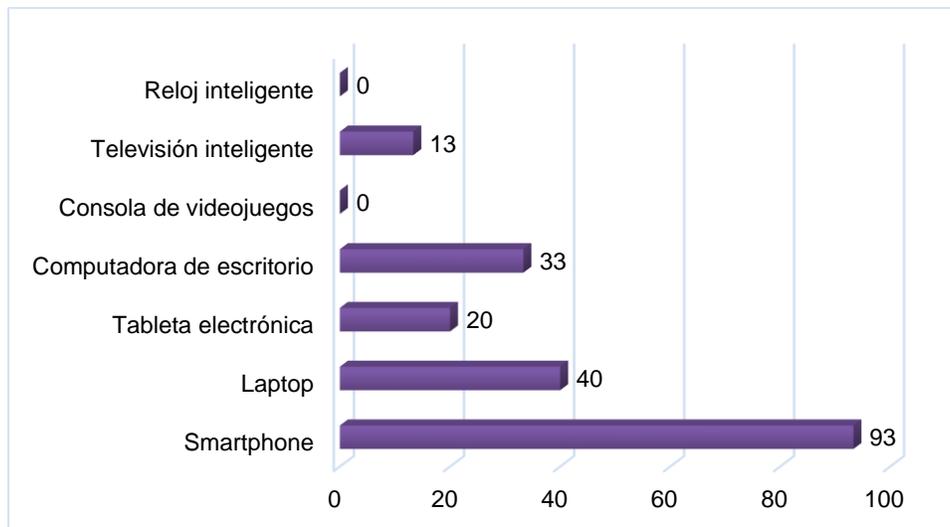


Figura 49. Prefiero conectarme a internet y redes sociales a través de...

Fuente: Elaboración propia.

En suma, el capital objetivado también se concreta en el tipo de conexión de la que se dispone. En ese sentido, al cuestionar al estudiantado al respecto, el 60% sostiene tener conectividad inalámbrica o *WiFi*, mientras el 40% tiene conexión alámbrica.

A través de la Figura 50, muestro las redes sociales predilectas por la población participante. Apuntala *WhatsApp* (100%), empatan en el segundo peldaño *Facebook* y *YouTube* (93%), lo mismo ocurre en el tercer peldaño con *Instagram* y *Edmodo* (73%), le siguen *Netflix* (63%) y *Spotify* (53%).

Asimismo, la Figura 51 grafica las actividades que, con mayor frecuencia congrega a los y las estudiantes en la virtualidad, donde destaca el intercambio de mensajería (87%), ver y/o escuchar música (73%), se cuele la búsqueda de información para actividades de la escuela (67%) y se presenta un declive respecto a la opción de ver películas o series (53%).

Lo anterior redunda en los hallazgos que se han reiterado: el ocio va frente a lo académico-formativo. Es menester indagar a fondo el uso real a cada una de las redes sociales, académicas y de intereses diversos con la intención de documentar de qué forma cada una aporta a la ciudadanía digital. Empero, los hallazgos reflejan en mayor medida las formas personalizadas de participación orientadas de forma individual o grupal, pero también por un contexto global, y que han sido sugeridas por Choi (2016).

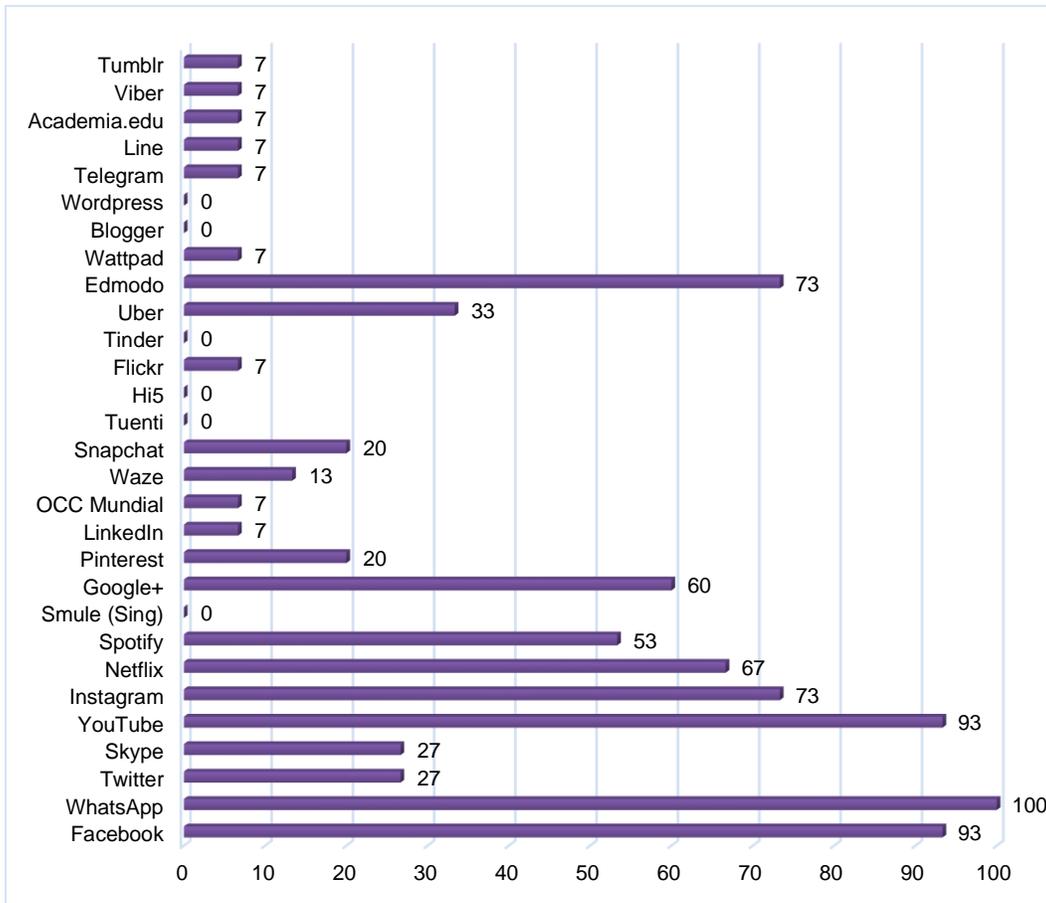


Figura 50. Ranking de redes sociales en la población participante

Fuente: Elaboración propia.



Figura 51. Actividades predilectas de la población participante en la virtualidad

Fuente: Elaboración propia.

Comprender el capital tecnológico objetivado es importante, ya que el acceso y uso de unos u otros dispositivos tanto como de las redes sociales e internet pueden condicionar una segunda y tercera dimensión: la formación en su uso y los probatorios que lo confirman (capital incorporado e institucionalizado respectivamente).

Cualitativamente, los y las estudiantes de la Facultad de Psicología dan cuenta de un mayor capital tecnológico, en esos términos al compartir una variedad de espacios formativos respecto a las TIC, así como acreditaciones o aseveraciones en ese sentido.

Por el contrario, los y las estudiantes de los Programas Construyendo Puentes enfatizan que el uso de las TIC en sus clases es menor o que los profesores no las emplean, tal como lo condensa la Figura 52.

Conviene precisar que, de los(as) 15 implicados(as) en la investigación: 9 son de la Facultad de Psicología y 6 de los Programas Construyendo Puentes. Dicho de otro modo, los(as) primeros(as) se ubican en las frecuencias más altas (54% y 13%), mientras los(as) segundos(as) en las frecuencias medias y bajas (13%, 13% y 7%).

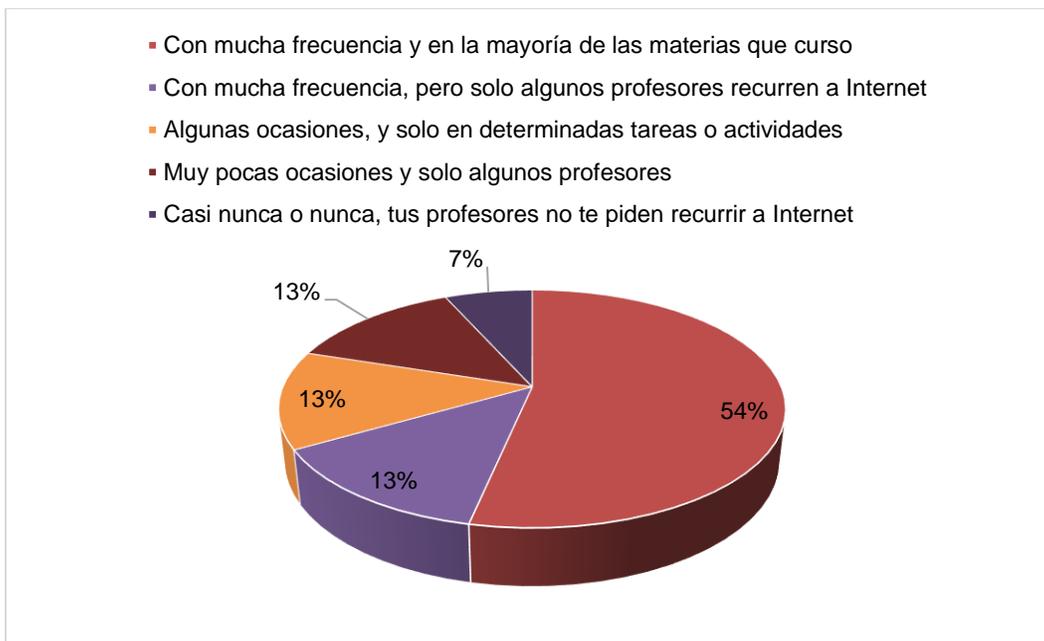


Figura 52. ¿En tu escuela, tus profesores te piden utilizar internet para realizar actividades y tareas escolares?

Fuente: Elaboración propia.

En común, la mayoría considera que el uso de internet para el aprendizaje es "Muy importante" (73%), aunque la frecuencia con que lo usan para aprender es variable (Sí, con frecuencia 60%; Solo algunas veces 27%, y No, nunca o casi nunca 13%). Diríjase a la Figura 53 y la Figura 54, para avizorar los resultados globales.

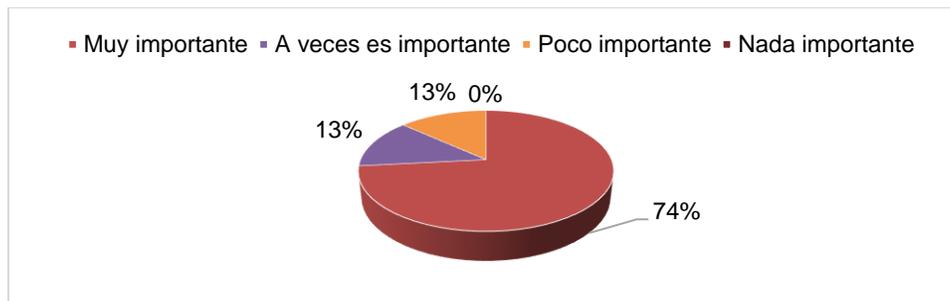


Figura 53. ¿Consideras importante el uso de la tecnología, principalmente internet, para tu aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia.



Figura 54. ¿Utilizas internet como apoyo para estudiar o hacer tarea?

Fuente: Elaboración propia.

Si bien estas cifras dan cuenta de la diferenciación de la población participante en función del capital tecnológico respecto al acceso, formación y acreditación, también se convierte en un elemento de cohesión, no solo por generación.

Así, por ejemplo, al preguntar si han enfrentado barreras para comprender el contenido o acceder a aquello que se necesita en la red, el 73% ha encontrado algún obstáculo, aunque con menor frecuencia (53% Algunas veces y 20% Sí, con frecuencia), destacan: texto en diferentes idiomas (60%); sitios poco confiables que no tienen controles de seguridad y/o contienen ventanas emergentes (47%); y algunas palabras que no comprenden (33%). La Figura 55 comparte una visión más completa.

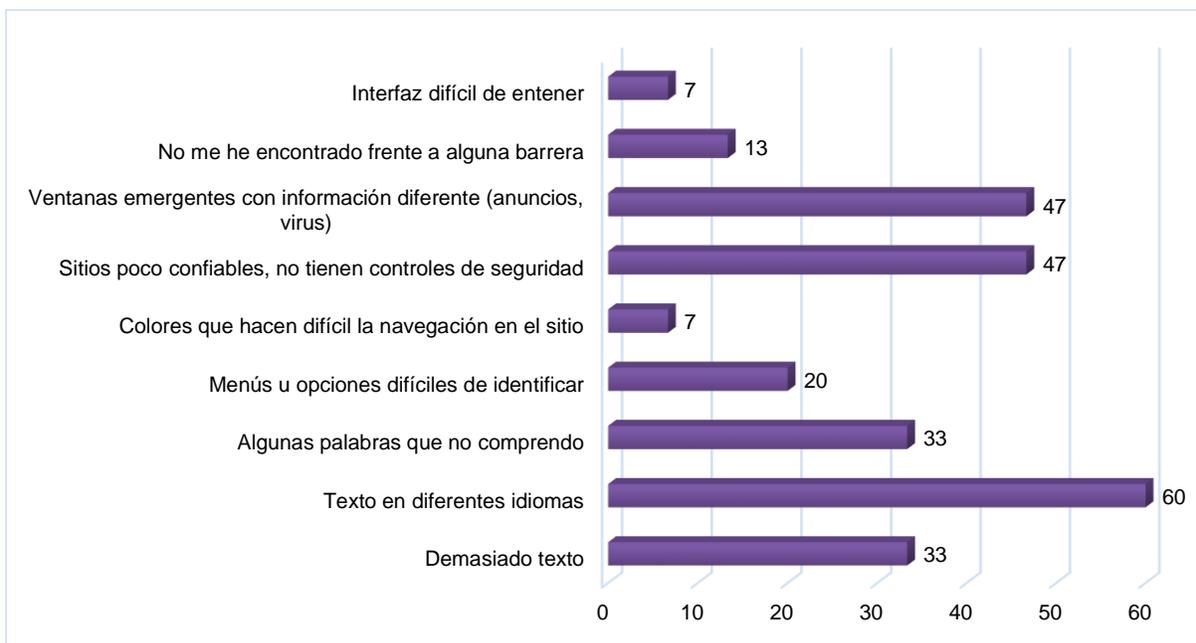


Figura 55. Barreras para acceder a la red y comprender su contenido

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior podría estar vinculado a la estrategia de navegación que llevan a cabo los y las jóvenes, tanto como el nivel de confianza que le atribuyen a las diversas fuentes de información respecto a la confiabilidad y validez de estas.

Dicho de otro modo, el 47% de los y las participantes indagan a través de motores de búsqueda como *Google* o *Yahoo*, empero es preciso enfatizar que un 20% navega por recomendación ya sea del docente (13%) o sus iguales (7%). En suma, una tercera parte se dirige directamente a sitios que le interesan (33%).

Lo anterior no es de extrañar, ya que los buscadores a los que se dirigen son los más comunes, sin embargo, ¿cuál es la ruta de búsqueda que siguen?, ¿qué criterios usan para elegir las fuentes o discernir entre varias? La Figura 56 y la Figura 57 muestran un panorama enriquecido.

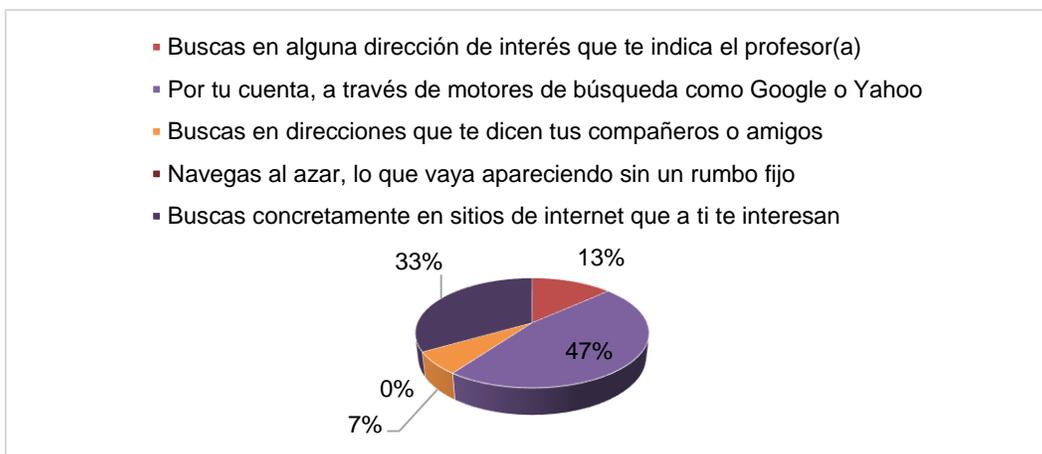


Figura 56. ¿Cómo es la navegación que haces en internet?

Fuente: Elaboración propia.

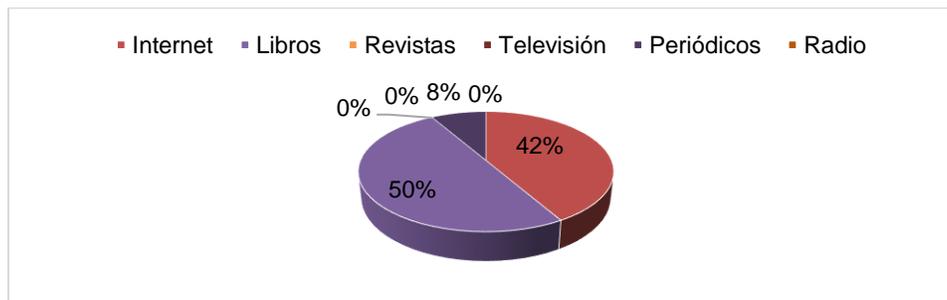


Figura 57. ¿En dónde crees que se encuentra la información más creíble y confiable?

Fuente: Elaboración propia.

En complemento, se les preguntó por situaciones particulares que, potencialmente, pueden atentar contra sí mismos(as), los(as) otros(as) y sus dispositivos tecnológicos²²:

- Hacer citas con chicas o chicos que te interesan, pero que no conocías en persona (7%);
- Enviar o recibir mensajes con chismes, burlas, insultos o amenazas; Espiar a través de las redes e internet a alguien que te interesa (27% respectivamente);

²² Esta sección se presentó a través de enunciados a los que debían responder Sí o No. Por tanto, los porcentajes que se comparten reflejan los Sí.

- Conocer personas y compartir información personal sin supervisión; Visitar páginas que contienen información o imágenes para adultos; Enviar, recibir o pedir mensajes con fotografías y/o vídeos personales con contenido sexual; Entrar a algún sitio de internet a buscar información confidencial que no te atreverías a consultar con nadie por timidez o vergüenza (33% respectivamente);
- Recibir virus que generaron problemas en tu equipo de cómputo (40%);
- "Cortar y pegar" información que viene en internet para cumplir con alguna tarea escolar (60%);
- Has puesto poca o nada de atención a tu alrededor y a las personas por usar las tecnologías digitales (73%).

Cifras que se articulan directamente con los riesgos más documentados en población joven y que he sintetizado en la Figura 22. Además, evidencia la necesidad de exponer al estudiantado a experiencias pedagógicas en las que reconozcan las fuentes de información, protejan sus dispositivos de virus, al tiempo que fortalecen sus redes naturales de apoyo, no solo para informarse de temas que les preocupa y ocupa, sino para hacer frente a situaciones problemáticas en la virtualidad.

Por otro lado, todos los estudiantes comparten la expectativa de seguir formándose en TIC, producir recursos y/o contenido:

- *“terminar de aprender programación en Android para crear mi propia app”*
- *“aprender más sobre cómo hacer una WebQuest”*
- *“saber de más aplicaciones o sitios para hacer tareas”*
- *“Me gustaría conocer aplicaciones que te permitan adquirir habilidades sociales o bien que te adentren al ambito de la inteligencia emocional” (sic)*
- *“mejorar mis infografías realizadas y la realización de vídeos” (sic)*

Que, desde la perspectiva de Sarsa (2014) implica promover en el estudiantado un perfil prosumidor: consumidor crítico y productor creativo de recursos digitales.

Lo anterior, es un aspecto que valoran altamente al precisar algunas de sus experiencias de aprendizaje más significativas con relación al uso de TIC:

- *“crear material audiovisual”*
- *“Usar internet para dibujo” (sic)*
- *“Hacer mi avatar. Me gusto por qué es una forma de conocerme mejor” (sic)*

- “Programar y subir un sitio web porque el proceso de programar en Html es súper entretenida” (sic)

Este panorama es un exhorto para los educadores y agentes educativos, ¿cómo promover la creación de contenido y no solo el consumo de recursos?, ¿propuestas?

4.1.2 EPISODIO 2 “¿VERDAD O RETO?”

Se mantuvo la estrategia de “lectura grupal en voz alta”. Este segmento permite adentrarse al fenómeno denominado *sexting* o sexteo en el que los involucrados intercambian o solicitan contenido sexualmente explícito a través de las TIC y redes sociales tal como fotografías, videos, mensajes o audios²³. Se consideró una vía indirecta para abordar acciones en pro del autocuidado personal y relacional. Así, y en vínculo con el título del episodio, se integró el análisis del “reto de la ballena azul” y su contraparte, “el reto de la ballena rosa”, ambos son llamados a los y las jóvenes para hacer una serie de “desafíos” consecutivos, tendencia suscitada en redes sociales²⁴.

El primero, atenta contra la persona, el segundo la fortalece. Por ejemplo: en la versión “azul” se solicita lacerarse el antebrazo frente a la versión “rosa” que invita a escribir en el antebrazo el nombre de una persona que sea significativa e importante para cada persona (ver el collage presentado en la Figura 58).

²³ Comparto un recurso para seguir analizando el tema, Pantallas Amigas es una iniciativa que busca abonar a ser ciudadanos digitales al informar y brindar recursos multimedia para concientizar a los jóvenes, sus familiares y docentes. Ingresar desde esta liga: <https://www.pantallasamigas.net/sexting/#>

²⁴ Le exhorto a conocer más de este par de fenómenos a través del análisis hecho por FamilyMan Vlog en su video titulado “Ballena azul el reto de la muerte / Ballena Rosa” de acceso libre en <https://youtu.be/FOskDr0mLG8>



Figura 58. ¡Reto aceptado! Escribo el nombre de alguien importante en mi antebrazo, collage
Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

En complemento, visualizamos el episodio “Cállate y baila” de la tercera temporada de “*Black Mirror*” serie disponible en *Netflix*. Dicho material presenta las historias engarzadas de diversos personajes, cuyo hilo que las hilvana es el chantaje virtual de un *trol*²⁵ por una situación que cometieron. Sin *spoilear*²⁶ el contenido, este episodio consintió en analizar los procesos de chantaje virtual, tanto como medidas preventivas con relación a nuestra navegación cotidiana en internet. Además, permitió trabajar teorías alternas en el transcurso de las historias particulares y la historia general, esto dado que se relaciona con la estrategia a seguir en el Episodio 4 del caso de enseñanza electrónico.

²⁵ Persona, cuya identidad es desconocida, que publica mensajes provocadores e irrelevantes en una comunidad digital, con la intención de molestar o provocar una respuesta emocional negativa en los usuarios, con fines diversos o, de otra manera, alterar la interacción, logrando incluso que los mismos usuarios se enfaden o enfrenten entre sí.

Para saber más, remítase a: [https://es.wikipedia.org/wiki/Trol_\(Internet\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Trol_(Internet))

²⁶ Vocablo anglosajón que remite al texto que anticipa la trama de una película, libro u otra obra. De este modo, al encontrarse con un *spoiler*, cualquier persona pierde la oportunidad de sorprenderse al ver o leer la obra en cuestión.

Para conocer más, favor de revisar la siguiente página: <https://definicion.de/spoiler/>

Siguiendo el objetivo de comprender el *sexting*. En parejas o triadas, los(as) estudiantes analizaron causas o razones por las cuales niños(as), adolescentes y jóvenes están incursionando en este hábito y, por otro lado, precisaron aquellas consecuencias en las que pueden caer.

Lo anterior a través del organizador de Ishikawa, también llamado “doble espina de pez”, recurso que permite sintetizar la información que se investiga en recursos preseleccionados (estrategia denominada “caza del tesoro”) y otros de búsqueda propia para dar cuenta del aprendizaje en las palabras del estudiantado además de que permite la personalización de la actividad y abonar al uso crítico del procesador de textos (Figura 59).

Se contempló esta actividad ya que, en acuerdo con Ohler (2013), este tipo de estrategias redundan en la multialfabetización. Dicho de otro modo, abona a formar a los jóvenes en habilidades digitales, de lectura, escritura y arte, de forma convergente e integral.

En los Apéndices D.1, D.2, D.3 y D.4, encontrará cuatro organizadores más, producto del trabajo de otros equipos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

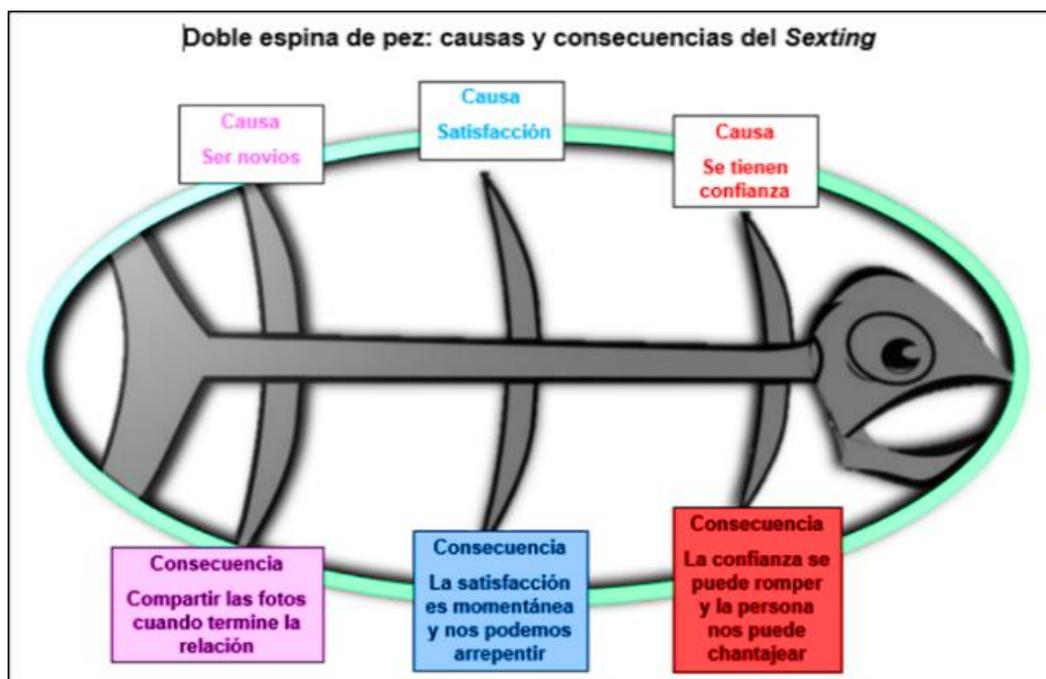


Figura 59. Doble espina de pez: causas y consecuencias del sexting. Un ejemplo representativo

Fuente: Archivo de la investigación, evidencias de aprendizaje.

Una aproximación más nítida a las producciones del estudiantado permite identificar causas y consecuencias del hábito en cuestión en diferentes niveles a suerte de círculos concéntricos, más allá de las figuras retóricas y redacción empleada por cada equipo.

En otras palabras, se comparten motivaciones e implicaciones en un continuo que va de la personalización (o vivencia en primera persona) de este fenómeno a precisarlo en los(as) otros(as) en contextos múltiples, no solo digitales.

Para identificar esto, remito a la Figura 60, misma que reseña gráficamente estas aseveraciones y condensa su multidimensionalidad.

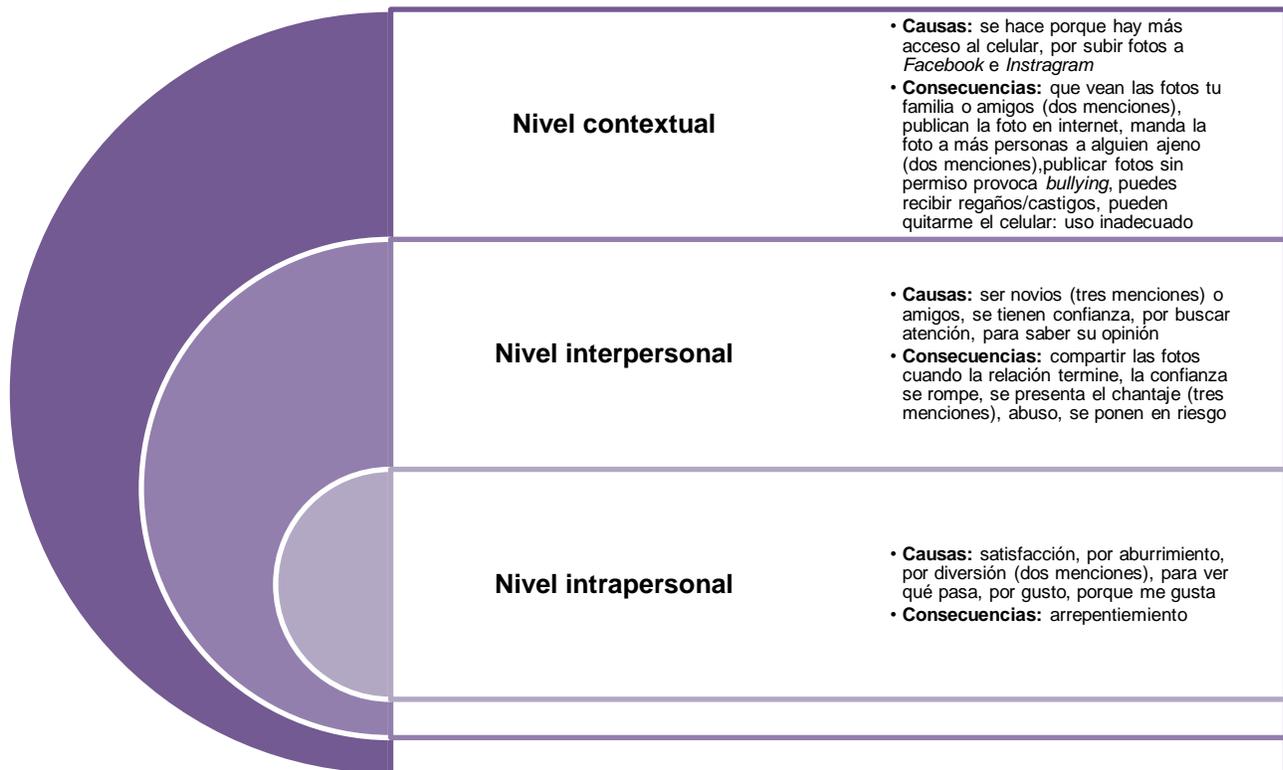


Figura 60. Causas y consecuencias del *sexting*: niveles concéntricos identificados en las producciones del estudiantado

Fuente: Elaboración propia.

En suma, se trabajó con el video “El lamentable caso de Angie Varona”²⁷ el cuál desarrolla la historia de una joven que, siendo novia de un varón, compartía de forma privada, fotografías íntimas en una red social hasta que le *hackearon* dicha cuenta. Las consecuencias fueron funestas: acoso en su comunidad (escuela, hogar, etcétera), acoso digital (montajes para lucrar con su imagen en sitios para adultos, convirtiéndose involuntariamente en un símbolo sexual de la época).

El recurso anterior causó un impacto directo en el estudiantado. Se podían visualizar sus rostros posiblemente inquietos, curiosos y molestos, pero también se percibía una probable empatía y compasión dirigida a la joven.

Una de las estudiantes del Programa Construyendo Puentes pidió salir ya que le dio tristeza y no soportó más visualizar la historia. Al acompañarla y dialogar sobre su sentir, afirmó no sentirse cómoda aunado a la tristeza que le había ocasionado el video. Se le orientó para que reconociera sus sentimientos con la finalidad de canalizarlos hacía la actividad. Dicho de otro modo, se le brindó contención y acompañamiento desplegando sus emociones al tema, guiándole a mostrar una postura clara y directa: ¿cómo apoyarías a Angie?, ¿qué sugerencias le darías?, ¿crees que ese tipo de historias se puedan evitar? sí es así ¿de qué forma? La estudiante se reincorporó al grupo y continuó con las actividades.

En suma, el video permitió construir un diálogo crítico en torno al sexteo. Las últimas consecuencias que puede conllevar: tal como acoso analógico y digital; robo de identidad; uso de tu imagen para emplearla en publicidad/sitios para adultos; emociones negativas y perdida de la esperanza y confianza en sí mismo tanto como en los entornos virtuales en tanto rechazo a acceder o crear una cuenta en ellos y, finalmente, la imposibilidad de hacerle frente cuando rebasa múltiples límites, incluso legales.

²⁷ Si es de su interés, este puede ser consultado en: <https://youtu.be/w-YX5zDITGM>

En ese tenor, el video permitió integrar una actividad que orientó al grupo en una primera aproximación a su huella digital en internet²⁸, a través de una consigna breve y concreta: *abran Google e iniciando con comillas escriban su nombre completo cerrando con comillas... informen sobre el resultado de la búsqueda.*

Las reacciones, gestos y expresiones orales, fueron inmediatas: sorpresa, murmullos, risas e incertidumbre. Algunos(as) de los(as) jóvenes se encontraron en imágenes del pasado, en publicaciones de sus conocidos o propias tanto como en publicaciones institucionales. Mientras que otros(as) se ubicaron solo en algunos recursos o, tal como en el caso particular de una de las estudiantes: en ninguna publicación virtual.

Lo anterior permitió reflexionar en torno a las formas en que podemos cuidar en mayor o menor medida nuestro rastro o camino digital, al tiempo que podemos cuidar el de terceras personas.

En el camino, se presentaron dificultades para comprender los procesos de chantaje y/o sextorsión. Así, valiéndonos del “juego de roles” se escenificaron diversas situaciones para ejemplificar este fenómeno haciendo referencia no solo a aquellas incidencias respecto al sexteo, sino mostrando un planteamiento más abarcador en diferentes contextos: como la ruptura de un noviazgo y la resistencia de alguno de los implicados a través de “enganchar” a la pareja con algunas fotos y/o videos personales/privados (Figura 61), o querer obtener una calificación aprobatoria amenazando a un profesor por supuestas situaciones de acoso a las estudiantes (Figura 62). Se analizaron estas situaciones a la vez que se dialogaba la forma idónea de afrontarlas y resolverlas.

²⁸ Se conforma por los rastros que dejamos a través de nuestro uso de internet, tal es el caso de comentarios en redes sociales, (video)llamadas, empleo de aplicaciones o registros de correo electrónico. Es equivalente a decir que forma parte de nuestro historial en línea que, potencialmente, puede ser visto por otras personas o almacenado en bases de datos.

Adéntrese en el tema: <https://www.internetsociety.org/es/tutorials/your-digital-footprint-matters/>



Figura 61. #RoleandoAndo: Termino con mi novia y ella me chantajea. Busco consejo con mis amigos
Fuente: Archivo de la investigación, imagen del autor.



Figura 62. #RoleandoAndo: Chantajeo al profesor inventando rumores sobre que él sale con sus estudiantes en plan de ligue y las acosa. Él me aclara que no es así y enfatiza que puedo dañar su imagen al solo buscar subir de calificación
Fuente: Archivo de la investigación, imagen del autor.

En otro momento, y con la finalidad de condensar el tema, en equipos se desarrollaron trípticos que integraran: qué es el *sexting*; causas y consecuencias; medidas preventivas para no hacer *sexting* o hacerlo de forma responsable a través de una perspectiva de género, es decir, plantear recomendaciones que sirvan a las jóvenes, pero también a los varones. Asimismo, se integró una sección para que los y las estudiantes compartieran ligas o recursos de interés y que se vincularan directamente con el tema. Ver la Figura 63.

En esta fase, se identificó que los estudiantes negociaron y dialogaron ampliamente el tema, buscaron diversos recursos en la red y acotaron, con sus propias reflexiones y sensaciones, su posición frente a este hábito.

Cabe destacar que al inicio de la actividad se identificaron procesos de “copia y pega” información. Quien suscribe exhortó continuamente a los equipos a dar cuenta de sus reflexiones e ideas y que trascendieran el replicar las ideas de otras personas, además, fue modelando a través de ejemplos y explicitando formas convenientes de llevar a cabo el parafraseo. Por otro lado, fue necesario contar con un referente concreto, es decir, un tríptico impreso o su símil que indicara cada cara y la información que debía contener.

La hechura del organizador de Ishikawa y el tríptico resultaron ser la creación colaborativa y multimedia idónea que, desde la perspectiva de la pedagogía digital crítica, suscita oportunidades para analizar problemáticas de alta autenticidad e impacto para el estudiantado al tiempo que no solo ponían a escrutinio la narrativa del caso de enseñanza electrónico, sino que lo veían en términos más amplios (Rowe, 2017; Stommel, 2014): reconfigurándolo y replegándolo tanto como quisieran y hacía la dirección que fuese de su interés y capacidad reflexiva y crítica tanto como creativa y propositiva.

Ahora bien, desde la perspectiva de la ciudadanía digital defendida por Choi (2015; 2016), ambas experiencias fungieron como mecanismos para que los jóvenes se posicionarán como agentes sociales al generar producciones susceptibles de diseminar ampliamente, legitimando su capacidad de agencia y emancipación, principio irreductible e innegable de la ciudadanía desde su origen: alzar la voz y no solo ser receptáculo de la información y el conocimiento (Buenrostro, 2012). Lo anterior, a través de hacer uso de la gestión informacional y cristalizar una evidencia de aprendizaje en concreto, vínculo directo con la mirada de Ribble, Bailey y Ross (2004).

Exhorto al lector a revisar los Apéndices E.1, E.2 y E.3, mismos que comparten el resto de los trípticos realizados por los(as) participantes.

Para saber más...

Entra para conocer mas el tema e informarte sobre como prevenirlo

¿Qué es el Sexting? Causas y Consecuencias <https://www.youtube.com/watch?v=Lsy-Zg8KixU>

6 Consejos Para Prevenir El Sexting <https://www.youtube.com/watch?v=VRalnCC414E>

<https://www.youtube.com/watch?v=Lsy-Zg8KixU>



Facultad de Psicología

Triptico elaborado en el taller de ciudadabia digital Programa construyendo puentes, Facultad de psicología, UNAM.
Integrantes: Leonardo Antoño, Autrique Corredor, Andrea Pontex, Benavides

SEXTING AL DESNUDO

¡Piensa Más desnúdate menos!

¿Que es el Sexting?

El Sexting es enviar contenido sexual (Fotos y videos) a otras personas a través de la tecnología (Celulares, computadoras y Tablet). Este envío es voluntario, es decir que se hace por gusto propio.




Causas del Sexting

- Que alguien te guste y te atraiga.
- Ser exhibicionista
- Buscar que tus grupos de amigos te acepte para ser más popular.
- El deseo de llamar la atención.

Consecuencias del Sexting

- Sextorsion
- Porno venganza
- Cyberbullying por contenido sexual.
- Pornografía infantil



PRECAUCIÓN

Si vas a practicarlo..... estas son las medidas que debes tener:

- 1) Evita compartir fotos íntimas con personas con las que no tienes mucha confianza
- 2) En las fotos y videos que compartas evita mostrar tu cara. Así como tu rostro, intenta cubrir todos aquellos rasgos que puedan dar una pista de quiénes: Lunares, marcas de nacimiento o tatuajes.
- 3) Asegúrate de que los horarios y medios que uses para enviar tus fotos sean los más convenientes, tanto para tu pareja como para ti y deja en claro las cosas que ambos pueden compartir con comodidad.
- 4) Asegúrate de que en tu celular no haya fotos comprometedoras tuyas o de tu pareja. Algunos equipos se encuentran sincronizados, así que borra las imágenes de todos tus dispositivos.
- 5) Aún con todos estos consejos existe una posibilidad (muy remota, claro) de que tus fotos se den a conocer. En ese caso, no te empeñes en ocultarlo y prepárate para afrontarlo con seriedad y responsabilidad. Piensa qué harías en ese caso cuando decidas compartir una foto íntima.

Cuidate y se responsable

Figura 63. ¡Sexting al desnudo! Tríptico analítico sobre sexteo (sic)
Fuente: Archivo de la investigación, evidencias de aprendizaje.

4.1.3 EPISODIO 3 “¡MÁS VALE AGREGADO CONOCIDO, QUE SOLICITUD POR CONOCER!”

Si bien al inicio de este capítulo se especificó que el abordaje a este episodio fue menor con relación a los previos, se precisarán aspectos clave para comprender cabalmente las implicaciones del diseño educativo que la presente comparte.

Se hizo una “lectura grupal en voz alta” de la narrativa para luego analizar dos fenómenos:

El primero denominado *grooming*²⁹: hábito en el que una persona de mayor edad atrae la atención de alguien menor para que, en algún plazo temporal se dé un encuentro íntimo, por tanto, implica hacerse pasar, en las redes sociales e internet, por un par (de igual edad o cercana) de la víctima para, por lo general, obtener concesiones sexuales. Así, se visualizaron y discutieron dos videos: Campaña PDI *grooming*³⁰ y Cuida a tus hijos así de fácil pueden convertirse en víctimas del *Grooming*³¹. En el caso del primer recurso, muestra la historia de una adolescente que mantiene un vínculo de amistad con un varón en la red hasta que se conocen. Este no era quién pretendió ser y ocurren consecuencias funestas. El segundo material, da cuenta de una campaña llevada a cabo por la policía de Colombia para concientizar a los padres y madres de familia en torno al mismo fenómeno. Policías cibernéticos crean cuentas alternas de hombres y mujeres para citar a diversas personas en un parque. Cuando el encuentro llega, los adultos no dan cuenta e insisten en que pronto llegará la persona a la que, idealmente, esperan. Los y las oficiales insisten y explican la campaña.

Por lo anterior, arribamos a la conclusión de que cualquier persona, independientemente de su edad y/o condición, pueden estar en riesgo inminente si no discernen entre un perfil digital real y uno falso.

²⁹ Nuevamente invitamos al lector acercarse a Pantallas Amigas:
<https://www.pantallasamigas.net/grooming-acoso-a-menores-en-la-red/>

³⁰ Disponible en: <https://youtu.be/hFGHq5QGck0>

³¹ De acceso libre en: <https://youtu.be/hFGHq5QGck0>

En suma, se analizó el fenómeno llamado *ciberbullying*³² en que un par acosa de forma sostenida y reiterada a otro a través de las redes sociales e internet. Para ello, visualizamos el video Natalia: "Si te hacen *ciberbullying*, hay que guardar las pruebas y contarlo"³³. Múltiples jóvenes, hombres y mujeres, reflexionan acerca de este hábito, se posicionan y comparten una serie de recomendaciones en función de las redes sociales de mayor afluencia respecto a su rango etario. También inciden en recomendaciones de carácter legal.

Ambos acercamientos tuvieron un denominador común: presentar situaciones de agravio digital y acciones en pro del autocuidado personal y social con la finalidad de que los y las jóvenes construyeran argumentos y una postura propia en torno a la problematización de estas situaciones.

En común con otros videos previamente analizados, algunos(as) participantes comentaron abiertamente que les parecieron: "*fuertes, pero necesarios para acercarnos a estas realidades*".

En consecuencia, y siguiendo a Casillas y Ramírez (2018), se infiere que dicho episodio incidió en el habitus digital del estudiantado con relación a dos de sus dimensiones: valoración moral o *ethos* y los esquemas lógicos/cognitivos o *eidos* atravesados e influidos por un componente perceptivo-emocional como mecanismo expansivo.

Dicho de otro modo, la evidencia refleja que las emociones vivenciadas y encarnadas a través de los recursos multimedia, permiten desplegar y ampliar el habitus digital de los y las jóvenes y, por tanto, su bagaje en términos de conocimientos y juicios valorativos frente a las TIC.

³² Reitero la importancia de remitirse a Pantallas Amigas, sitio que condensa información y recursos de alta calidad con relación a los temas aquí relatados y otros más: <https://www.pantallasamigas.net/ciberbullying/>

³³ Puede visualizarlo en: <https://youtu.be/4hYsaXDJH84>

4.1.4 EPISODIO 4, “¡MENTES Y MANOS A LA OBRA!”

Como se ha anticipado desde el Capítulo 3, la narrativa que vertebra el caso de enseñanza electrónico tiene un final abierto.

En ese tenor, el episodio exigió sintetizar los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso formativo, es decir, todos y todas estaríamos implicados en construir la continuación de la historia a través de dar cuenta de lo que le ocurrió a cada personaje argumentando las decisiones y, particularmente, planteando soluciones viables e idóneas en función la ciudadanía digital.

Llegada la última sesión, nos adentramos al episodio en cuestión. Cuando los jóvenes descubrieron que la historia no tenía continuación reaccionaron siguiendo un posible patrón en común: sorpresa, incredulidad y asombro. Reflejo de ello son dos de sus expresiones: “¡no nos puedes hacer esto, Fer! Me quede picado. ¿Qué sigue en la historia... qué pasó con Mario... y Valeria... se encontraron... qué pasó con Victoria, yo digo que sí los escuchó?”, “¡no Fer, me va a dar algo... me va a dar el patatús³⁴!, ¿cuál es el final de la historia?”

Luego se reflexionó sobre la importancia de construir un final, colectiva y colaborativamente, esto emocionó aún más. Así, cada estudiante eligió el/la personaje con el/la que se identificó y/o quisiera representar a través de un “juego de roles”.

Después, se trabajó la continuidad de cada historia en función del planteamiento grupal de “teorías” o caminos posibles hacia cada uno(a), para luego decidir a través de votaciones.

Sin pretensión de desarrollar lo que ocurre en cada episodio y por tanto a cada personaje, reitero que el lector o lectora puede remitirse al Apéndice A, mismo que comparte la narrativa de manera íntegra, empero y para los fines de este parágrafo me permito compartir la Tabla 14, la cual busca sintetizar los elementos centrales de la narrativa en función de cada personaje a suerte de mapeo.

³⁴ Expresión coloquial que hace referencia a una sensación de mareo, desmayo o indisposición repentinos, causados por una impresión muy fuerte o por un estado de nervios fuera de lo habitual. En: <https://dle.rae.es/patat%C3%BAs?m=form>, <https://www.wordreference.com/definicion/patat%C3%BAs>.

Tabla 14. Panorámica de la narrativa: eventos en función de cada episodio por personaje

| Episodio | 1 “¡Equis somos chavos!” | 2 “¿Verdad o reto?” | 3 “¡Más vale agregado conocido, que solicitud por conocer!” |
|-----------|---|--|--|
| Personaje | | | |
| Margaret | <p>Cuenta sus vacaciones y enfatiza que se desconectó de la tecnología</p> <p>Compara la época de sus abuelos y de su mamá con la actual</p> <p>Arremete contra sus amigos porque no le ponen atención frente a sus dispositivos digitales y solicita respeto</p> <p>Organiza una pijamada en su casa</p> | <p>Al iniciar la comida solicita a sus amigos colocar sus teléfonos en un cesto con el objetivo de que no se distraigan</p> <p>Cuestiona a Mario sobre si ya conoce a Valeria más allá de una foto</p> <p>Accedió al juego propuesto por Nuria</p> <p>Pierde la primera partida de <i>poker</i>, es cuestionada por Daniel sobre su poca afinidad por la tecnología: argumenta sus razones</p> <p>Le parece chistosa la expresión que usa Daniel: cibersexo</p> | <p>Apoya la observación que hace Nuria respecto a Karen</p> <p>Muestra su enojo ante las anécdotas de Karen, le pregunta si ya pudo resolverlo y si sabe quiénes son</p> <p>Responde a Daniel sobre si su mamá escuchó toda la conversación: ¡espero que no!</p> |
| Daniel | <p>Le escribe al chat a Nuria mientras están lado a lado</p> <p>Afirma que no vive si no está al pendiente de su teléfono</p> <p>Se considera fan de la tecnología y multitarea</p> <p>Comenta que sus padres son igual, que incluso usan su teléfono mientras manejan</p> | <p>Pone resistencia ante la solicitud del cesto, pero accede ante la presión del grupo</p> <p>Se alegra por Mario y Valeria</p> <p>Comenta que él y Nuria están súper conectados (a la red)</p> <p>Accedió al juego propuesto por Nuria</p> <p>Cuestiona a Margaret sobre su poca afinidad por la tecnología</p> <p>Pierde la tercera ronda y accede al reto puesto por Nuria: contarle al grupo sobre las pláticas hot que mantienen en el chat</p> <p>Le sugiere a Mario tener cibersexo con Valeria</p> | <p>Reacciona queriendo defender a Karen de los insultos</p> <p>Apoya la comparación que hace Nuria de las historias de Mario y Karen, sugiere a Mario el beneficio de la duda</p> <p>Cuestiona a Margaret bajo la sospecha de que su mamá quizá escuchó toda la conversación</p> |
| Nuria | <p>Atiende el chat de Daniel a pesar de estar lado a lado</p> <p>Le pregunta a Mario si él y Valeria ya son cibernovios, si la ha conocido por videollamada</p> | <p>Accede sin resistencia alguna ante la petición del cesto</p> <p>Reacciona a la historia de Mario diciendo que ella no podría resistir no ver por videollamada a quien tanto quiere: Daniel</p> <p>Propone jugar <i>poker</i> poniendo retos o compartiendo una verdad</p> <p>Propone un reto para Daniel quien perdió la tercera ronda: contarle al grupo sobre las pláticas hot que mantienen en el chat</p> | <p>Nota distraída a Karen y le pregunta si está bien</p> <p>Nuria plantea paralelismos entre la historia de Mario y la de Karen con relación a los perfiles y la dinámica en la que conocieron a cada persona detrás del perfil, cuestiona al grupo: ¿no les parece raro?</p> |

| Episodio | 1 “¡Equis somos chavos!” | 2 “¿Verdad o reto?” | 3 “¡Más vale agregado conocido, que solicitud por conocer!” |
|-----------|--|--|--|
| Personaje | | | |
| | Le responde a Karen que al principio se sentía rara en el cibersexo, pero luego en confianza porque ama a Daniel, comenta que en Internet puedes hacer cosas que ya haces frente a frente, le sugiere que, cuando tenga novio haga lo mismo | | |
| Mario | A raíz de la anécdota de Margaret, comenta haber recibido un paquete luego de meses de haber conocido a Valeria en el chat Se muestra emocionado por Valeria, comenta lo cercanos y afines que son a pesar de no conocerse en persona Él le compartió su dirección postal No han hecho videollamada | Accede sin resistencia alguna ante la petición del cesto Comparte la noticia de que en pocos días conocerá a su ciberamor: Valeria Se siente raro y emocionado por el futuro encuentro: qué le puede regalar Accedió al juego propuesto por Nuria Le pone un reto a Karen quien perdió la segunda jugada: que lo acompañe cuando conozca a Valeria, puede quedarse distante Considera la sugerencia de Daniel respecto a persuadir a Valeria para tener cibersexo | Apoya la observación de Nuria respecto a Karen Apoya a Karen y la consuela afirmando que juntos buscarán una solución, afirma que afortunadamente está bien y no ha pasado de la pantalla Arremete contra las comparaciones que hace Nuria de su historia y la de Karen Arremete contra el grupo, cuestiona la confianza que les tuvo, cuestiona su relación a distancia, cuestiona si Valeria es el amor de su vida |
| Karen | Comenta estar muy pendiente de sus redes sociales Sugiere la tendencia de compartir fotos de la comida ya que puede conocer personas con intereses afines | Accede sin resistencia alguna ante la petición del cesto Tranquiliza a Mario afirmando la afinidad de este y Valeria con relación al regalo Accedió al juego propuesto por Nuria Pierde la segunda ronda y Mario le pone un reto: que lo acompañe cuando conozca a Valeria, puede quedarse distante Accede al reto luego del apoyo de sus amigos Le pregunta a Nuria si no se siente incómoda en las pláticas hot con Daniel | Relata los insultos que sufrió en redes sociales durante las vacaciones, no les hacía caso e ignoraba Luego de la reacción de Daniel continúa comentando los montajes que han hecho de sus fotos y las publicaciones en su muro Luego de los comentarios de Margaret continúa comentando los cambios que han tenido las cuentas o perfiles de sus victimarios para no identificarlos: los borró Apoya la comparación de Nuria y aboga por el apoyo entre amigos |
| Victoria | Concede a su hija Margarte el permiso para la pijamada con sus amigos | Recibe al grupo de amigos en su casa e indica que les dejó la comida lista Trabaja mientras los jóvenes hacen sus cosas | Se encuentra en la cocina mientras los jóvenes dialogan en el desayuno Se le resbala un sartén |

| Episodio | 1 “¡Equis somos chavos!” | 2 “¿Verdad o reto?” | 3 “¡Más vale agregado conocido, que solicitud por conocer!” |
|------------------|--|--|---|
| Personaje | | | |
| Valeria | Se menciona que lleva meses de conocer a Mario a través de la red social, no vive en la misma ciudad Le envió un paquete por correo postal Mantiene contacto y afinidad con él | Accedió inmediatamente a la petición de Mario para conocerse en persona Se negó a hacer videollamada con Mario diciéndole que prefiere que sea sorpresa | El grupo de amigos cuestiona sobre su perfil en la red social, sobre su identidad y los comportamientos que ha mantenido con relación a Mario |

Fuente: Elaboración propia.

Este recorrido, permite avizorar una cartografía a la trama de la narrativa, conocer los hilos que la hilvanan y engarzan cada experiencia, cada situación problema y, perfilar líneas de acción que respondan a estas.

Si bien el diseño educativo previsto planteaba el mapeo de la historia en función de cada personaje, los tiempos no permitieron llevarlo a cabo a través del formato diseñado *exprofeso*. Sin embargo, reseñe la historia frente al grupo enfatizando las problemáticas de los personajes y las reacciones emocionales tanto como reflexivas de estos, para luego solicitar a cada participante que tomará el rol con el que sintiera afinidad.

Para el caso de los y las participantes que no tenían personaje definido o que la distribución de estos no haya alcanzado, se sugirió esperar a dar continuidad a la historia, ya que a partir de esto podrían surgir personajes secundarios.

En ese tenor, la Tabla 15 muestra las posibilidades, para cada personaje, propuestas en plenaria y la votación que resultó de esta.

Tabla 15. Matriz de decisiones. Posibilidades frente a la narrativa y votación para su ejecución

| Personaje | Posibilidades | Votación | |
|----------------|--|-----------------------------|-------|
| Margaret | ¿Cambiará el uso que hace de la tecnología? | Sí: 3 | No: 8 |
| | Seguirá siendo responsable respecto a la tecnología | 3 | |
| | Cambió su uso porque alguien más la molestó antes | 6 | |
| | Existe un control excesivo por parte de la mamá | 2 | |
| Daniel y Nuria | ¿Continuarán practicando cibersexo y chat hot? | Sí: 1 | |
| | | Sí, de forma responsable: 7 | |
| | | No estoy seguro(a): 2 | |
| | | No: 2 | |
| Mario | ¿Acudirá a la cita con Valeria? | Sí: 8 | No: 3 |
| Karen | ¿Hará frente a la situación? | Sí: 8 | No: 3 |
| | Buscará apoyo de la policía (Victoria) | 3 | |
| | ¿Descubrirá a la persona que la ha agraviado en la red? | Sí: 8 | No: 3 |
| | Quien la molesta es un exnovio | 5 | |
| | Quien la molesta es Mario | 1 | |
| | Quien la molesta es un(a) desconocido(a) | 1 | |
| Victoria | ¿Habrá escuchado la conversación de los jóvenes? | Sí: 8 | No: 3 |
| | ¿Apoyará a los jóvenes como mamá, pero también como policía? | Sí: 11 | No: 0 |
| Valeria | ¿Es quién dice ser? | Sí: 3 | No: 8 |
| | Valeria en realidad es Victoria | 7 | |
| | Valeria en realidad es un(a) policía | 2 | |
| | Valeria en realidad es Daniel | 1 | |
| | Valeria es un(a) hacker | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de personajes quedó como lo refleja la Tabla 16.

Tabla 16. Distribución de personajes para finalizar la historia

| Personaje | Participante |
|-------------------------|---|
| Margaret | CGOP |
| Daniel | LAAC |
| Nuria | LFRF |
| Karen | EMC |
| Mario | GCHU |
| Victoria | DVAJ |
| Valeria | En la red DMG |
| | En la vida real (Victoria como policía) DVAJ |
| Policía cibernético | DVR |
| Acosadores cibernéticos | CGOP ZUM |
| Narrador | Investigador |

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, la historia continuó de la siguiente forma:

Mario y Valeria, en su versión digital, continuaron intercambiando mensajes, previo a su encuentro cara a cara. Tal como lo muestra la Figura 64.



Figura 64. Mario y Valeria continúan su relación cibernética de noviazgo

Fuente: Archivo de la investigación, imagen del autor.

Victoria, en su papel de Valeria, le comunica a Mario que ya está en la ciudad para su encuentro frente a frente. Sin embargo, ella prepara un operativo con otro de los oficiales de la policía cibernética, planean concientizar a Mario y a través de él a otros(as) jóvenes que, inexpertamente o por no cuidar el uso que hacen de las redes sociales, pueden convertirse en víctimas. La Figura 65 muestra las oficinas centrales de este plan.



Figura 65. Jefatura de la policía cibernética. Plan para abordar a Mario

Fuente: Archivo de la investigación, imagen del autor.

Mario continua el chat con Valeria, en su versión *online*. Concretan la cita en un parque y este, acude en solitario dada la diferencia que había tenido con sus amigos(as) previamente. Él se encuentra nervioso, pero sus ansias por conocer a su ciberamor son más grandes... La imagina guapísima y se anticipa a la plática que sostendrán en breve. La Figura 66 da cuenta de esta faceta en su imaginación.



Figura 66. Encuentro imaginario entre Mario y Valeria
Fuente: Archivo de la investigación, imagen del autor.

Mario acude al lugar acordado, se muestra impaciente y motivado. De pronto, Victoria acompañada de un oficial se acercan a él para explicarle el riesgo en el que ha caído desde hace unos meses. Él se muestra incrédulo y enfatiza que le están jugando una mala broma. En la Figura 67, se encuentra la pareja de policías: se muestran empáticos para explicarle, con toda calma y detalle, algunas medidas preventivas para cuidar su identidad en internet y fortalecer la seguridad de sus redes sociales, enfatizan:

- No agregar a desconocidos a pesar de que tengan fotografías de personas aparentemente atractivas;
- En caso de recibir solicitudes así, asegurarse de conocer a la persona frente a frente o de que refleje una identidad real, contactos cercanos a uno mismo y, si no es así, solicitar apoyo de una tercera persona o eliminar dicha solicitud.
- Si, por el contrario, ya aceptaron a la persona y esta les molesta, incómoda o agrede, tomar evidencia de ello y respaldarla para futuras pruebas.

- También eliminarle o bloquearle de la red social.



Figura 67. La policía cibernética aborda a Mario, le brindan sugerencias para cuidar su seguridad en la red

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

Paralelamente, Daniel y Nuria se reúnen de forma habitual. Él se muestra preocupado y su novia le pregunta directamente si se siente o encuentra bien, responde que no, que en realidad se siente raro porque las situaciones que han vivido sus amigos(as) lo tienen alerta. Le preocupa que las fotos privadas o videollamadas *hot* que han tenido lleguen a manos equivocadas o incluso que sus personas más cercanas las puedan ver.

Nuria está de acuerdo y afirma que ella se siente cómoda haciéndolo, que le gusta, pero deben cambiar esta práctica y hacerla de forma responsable y cuidando no solo de sí mismos, sino de la pareja. Entre ambos, tal como lo muestra la Figura 68, negocian y llegan a los siguientes acuerdos:

- Enviar fotografías privadas solo por una red o conexión privada, nunca de una pública.
- Encriptar los chats desde ambos dispositivos.
- Al intercambiar fotografías cuidar que no se enfoque un rasgo distintivo que los identifique: el rostro, un lunar, tatuajes, etcétera.
- Luego de intercambiar el contenido, respaldarlo en una computadora personal con la finalidad de que estas no puedan ser robadas o pérdidas en el *smartphone*.

- Finalmente, sugerir a sus amigos(as) y conocidos(as) formas de ser responsable en el *sexting* y no solo en él, sino en las redes sociales en general, así como apoyar.



Figura 68. Daniel y Nuria: diálogo para sextear responsablemente en pareja

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

Karen sigue siendo víctima de burlas y humillaciones digitales, sin embargo, logró saber quién estaba detrás de estos hechos: su exnovio y una amiga de este. Ella decide confrontarles de forma directa, estos se muestran irónicos y niegan haber hecho aquello de lo que se les acusa, incluso se mofan de que Karen no les presente pruebas. Sin embargo, ella tiene capturas de pantalla que evidencian los malos tratos (Figura 69).



Figura 69. Karen aborda de forma directa a quien la ha humillado e insultado en la red social

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

Margaret le sugiere que vaya acompañada de Victoria, para que sea ella quien les hable de las consecuencias que puede traerles el acoso virtual (Figura 70). Esta se presenta para auxiliar frente a la situación y nuevamente plantea algunas recomendaciones para ambos casos: víctimas y victimarios.

Para la víctima:

- Tomar captura de pantalla de todos los mensajes y publicaciones que atenten contra ella.
- Eliminar, bloquear y reportar el perfil desde el que se le está atacando.
- Solicitar el apoyo de sus allegados para reportar dicho perfil. Mientras más reportes, más ágil el proceso desde la red social será.
- Asesorarse jurídicamente con la policía cibernética y acudir al ministerio público a entablar una demanda con las pruebas recabadas.

Para el/la victimario(a):

- Recordar la regla de oro de toda sociedad.
- Tener siempre presente que, detrás de la pantalla, hay un ser humano y que este(a) merece respeto y dignidad.
- Ser empático(a) y pensar en las consecuencias de toda índole que puede traerle a la víctima.
- Solicitar apoyo y acompañamiento emocional y/o para resolver situaciones complicadas de carácter personal.
- Si se conoce a la víctima, hablar las dificultades de frente y, si se requiere, con la mediación de una tercera o hasta cuarta persona de confianza para ambas partes.

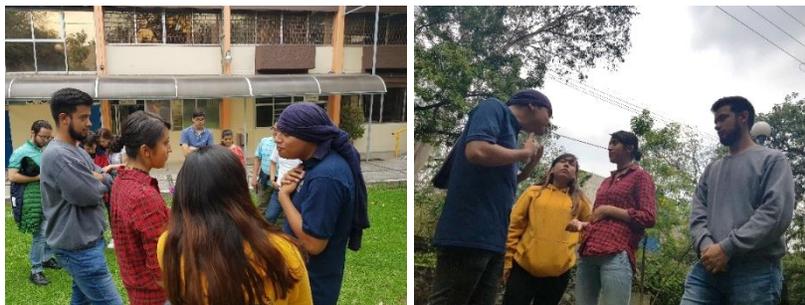


Figura 70. Victoria y Karen acuden con quien la ha humillado e insultado en la red social. La primera les da múltiples recomendaciones

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

En definitiva, las fotografías y la reseña que las acompaña evidencia que los y las estudiantes lograron:

- tener una mirada de conjunto en torno a la historia;
- negociar lo que ocurriría con cada personaje, argumentando sus ideas y emociones;
- tomar una postura clara en función de los aprendizajes respecto a los hábitos que pueden atender contra nosotros y los otros en la red;
- presentar argumentos sólidos frente a las situaciones problemáticas y las posibles soluciones;
- reconocer acciones en pro del autocuidado personal y social en la virtualidad;
- identificar acciones en pro de construir redes de apoyo en los entornos digitales y frente a frente;
- reconocer aquellas personas a las que se pueden acercarse para solicitar apoyo en el manejo de las TIC, redes sociales e internet;
- empatizar con los personajes y plantear estrategias asertivas para trabajar con alguien o apoyar sus procesos de formación como ciudadano digital.

En común con Bastarrachea, De la Mora y Ramírez (2016), la evidencia refleja que el juego de roles es un dispositivo pedagógico potente dada la negociación y construcción colaborativa de sentidos y significados por medio de la historia, vía para la exploración de configuraciones humanas alternativas al discurso, racionalidad y emocionalidad imperantes, una herramienta cultural que a través de la simulación y la narrativa permite explorar la posibilidad de otras realidades cuestionando y criticando la propia. En suma, los juegos de rol propician distintos valores tales como el desarrollo de la expresión oral, la estimulación del razonamiento matemático, el impulso del trabajo en equipo y la cooperación, la tolerancia, la toma de decisiones, el incremento de la responsabilidad, la socialización, la improvisación y la resolución de problemas (Hernández, De la Mora y Bastarrachea, 2017). Por lo tanto, resulta una valiosa estrategia para el entrenamiento y cultivo de actitudes y valores entre los y las jóvenes.

4.2 Eco POLIFÓNICO

Siendo congruentes con el encuadre asumido desde la diversidad cultural en educación, este párrafo comparte el micrófono con el estudiantado.

Así, me permito abrir un espacio dialógico con la finalidad de compartir diversas de sus reflexiones y sensaciones, particularmente como vía intangible a su aprendizaje en tanto ciudadanos digitales.

4.2.1 LA EXPERIENCIA DESDE LOS PROTAGONISTAS: APRENDIZAJES Y RÉPLICA

En general, los estudiantes enfatizan sus aprendizajes relacionados directamente con los contenidos:

- *“el taller me ayudó para saber cómo manejar mis redes sociales con cuidado”;*
- *“hago phubbing, casi todos lo hacemos, quiero hacerlo menos porque me puede meter en problemas con mi familia, se pueden enojar conmigo”;*
- *“me ayudó para poner atención a lo que hago, puedo ponerme en riesgo, por ejemplo, si uso el celular mientras camino o uso el metro”;*
- *“pude reflexionar sobre cómo cuidar mis dispositivos y qué hacer cuando algún desconocido me quiere agregar a mis redes sociales”;*
- *“yo pienso que el sexting es peligroso, las personas que lo hacen no cuidan su cuerpo, podrían usar su celular para jugar o hacer otras cosas”;*
- *“a mí me quedó marcada la sesión del sexting, pensar con quién se hace, cómo se comparten las cosas, debemos tener cuidado y me pregunto ¿se puede hacer de forma responsable?”;*
- *“yo pienso que sí alguien me insiste para hacer sexting puedo negarme o sino tomar acción como bloquearlos o denunciar”.*

Estas expresiones, sin lugar a duda son una lente directa que evidencia las ganancias relativas a la ciudadanía digital de estos(as). Si bien es menester hacer un seguimiento por cada caso, la presente no tiene esa finalidad, pero sí de documentar el impacto directo de la experiencia tecnopedagógica diseñada.

Se infiere que los y las jóvenes cuentan con mayores herramientas crítico-reflexivas tanto como creativo-propositivas para cuidarse en la virtualidad, cuidar/sugerir a sus congéneres, o resarcir amenazas, riesgos u obstáculos presentes tanto como prevenirlos.

Se suman otras reflexiones acerca de lo que se hace con relación a las TIC:

- “*puedo apagar mi celular si no lo estoy usando*”;
- “*al dormir puedo apagar el celular, usar el modo avión o ponerlo en silencio*”;
- “*sugiero no usar el celular mientras se carga mejora el mantenimiento del aparato*”;
- “*yo opto por usar la compu mientras se carga el celular*” (sic);
- “*al dormir dejo el celular solo con el sonido para la alarma o llamada por alguna emergencia*”;
- “*para cuidar mi salud uso el modo nocturno en el celular*”;
- “*en la computadora, bajo el brillo*”;
- “*uso el brillo automático y se ajusta*”.

Lo anterior encuentra eco en la perspectiva de Casillas y Ramírez (2018). La experiencia permite rastrear el habitus digital de los jóvenes: en su dimensión *eidos* o sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas que organizan sus visiones del mundo digital, sean las habilidades y conocimientos básicos para interactuar en ambientes digitales; *ethos* o conjunto de disposiciones morales respecto a la cultura digital; y, *hexis* o registro de posturas, gestos y disposiciones del cuerpo a raíz del uso de las TIC. Este último directamente vinculado a la *ciberprofilaxis*: cuidado del cuerpo y la salud con relación al uso de los dispositivos tecnológicos, redes sociales e internet. Veta de investigación e intervención pedagógica.

Finalmente, el estudiantado también retroalimentó globalmente el trabajo colectivo. En ese entendido, plantearon ejes de optimización y perfectibilidad, me permito parafrasear sus comentarios:

- generar actividades cortas para potenciar procesos atencionales;
- integrar actividades que no se reduzcan al espacio de computación, por el contrario, suscitar espacios interactivos, dinámicos, lúdicos y vivenciales;
- cuidar la accesibilidad tecnológica y cognitiva de los diferentes recursos en función de los perfiles de los participantes;
- plantear más actividades que precisen generar productos digitalizados;
- prever estrategias de participación e implicación y construcción de grupo.

En otro orden de ideas, es preciso compartir las implicaciones que trajo esta experiencia pedagógica con relación a los futuros agentes educativos que prestarán sus conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes en contextos de diversidad a través de la mediación de las tecnologías digitales en su sentido más amplio.

En esa tónica, se comparte el último párrafo de este capítulo: dar voz a los estudiantes de psicología de la educación para conocer sus aprendizajes disciplinares.

4.2.2 UN CRISOL DISCIPLINAR: APORTE A LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO(A) DE LA EDUCACIÓN

Los y las estudiantes de psicología enfatizaron sus aprendizajes disciplinares en función de su participación en la investigación, parafraseo sus reflexiones:

- construir un encuadre teórico-conceptual y metodológico actual respecto a la inclusión y diversidad desde una perspectiva de derechos;
- ampliar el bagaje de estrategias psicopedagógicas para atender a la diversidad;
- vincular los principios teórico-conceptuales y metodológicos en un escenario natural;
- tomar postura como formador(a) en temas emergentes a través de diseños innovadores;
- fortalecer la capacidad de identificar y resolver situaciones problemáticas a través de la adaptabilidad y flexibilidad instruccional;
- tener una actitud propositiva;
- sistematizar el proceso a través de una bitácora o diario de campo en el que puedo reflejar los avances y me permite generar acciones;
- diseñar programas de intervención psicopedagógica en pro de la inclusión y respeto a la diversidad en otros contextos;
- cuestionar y cambiar paradigmas respecto a la discapacidad intelectual, comprenderla desde un enfoque interactivo y contextual y no solo desde las limitaciones personales;
- comprender el funcionamiento humano en contexto, velar por una enseñanza situada, experiencial y significativa;
- avanzar hacia la personalización del aprendizaje;

- construir redes de apoyo naturales;
- comprender los procesos de andamiaje educativo desde horizontes de participación en los que el facilitador-docente colabora, coopera, media y acompaña;
- comprender la evaluación como proceso de mejora y no solo de acreditación;
- por tanto, permite tener los objetivos de enseñanza claros y no perderlos de vista.

El collage de la Figura 71 muestra a los y las protagonistas colaborando, posiblemente dando cuenta de su motivación intrínseca a través de su gesticulación.



Figura 71. Futuros agentes educativos inclusivos: creando horizontes de comprensión y aprendizaje

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

Es menester compartir un relato digital personal que, desde la voz y estilo de Luisa, estudiante con discapacidad intelectual del Programa Construyendo Puentes y actual usuaria del Centro de Autonomía Personal y Social Santa Fe, en representación del grupo compartió algunas reflexiones en torno a aspectos como: qué es un caso de enseñanza, cómo se trabajó en el taller, cómo significa los temas, estrategias que promovieron su aprendizaje, así como la expectativa de seguir formándose como ciudadana digital (Figura 72).



Figura 72. Captura de pantalla del relato digital “Taller de ciudadanía digital: la experiencia de Luisa”.

Fuente: Archivo de video de acceso libre, <https://youtu.be/8Pg85auPUkU> (Soto, 2019).

Comparto algunos fragmentos representativos de la narrativa de Luisa:

“(…) trabajamos con un caso de enseñanza en una página web. Es una historia que nos ayuda a reflexionar sobre diferentes problemas. (...) Se divide en cuatro episodios, justo como las series que me gustan.

Durante el semestre, hicimos muchas actividades: Leíamos la historia y cada uno era un personaje. Hacíamos actuaciones para entender mejor los temas.

Al hablar del phubbing, reflexioné sobre poner atención y no estar tanto en el celular.

(...) Después hablamos del sexting, es cuando las personas se comparten fotos y videos privado (...) Pienso que es peligroso y quien decida hacerlo debe tener cuidado de sí mismo y de su pareja.

También reflexionamos sobre el ciberbullying, es cuando te molestan o se burlan de ti en las redes. Vimos varios videos, fueron fuertes, pero nos ayudan para saber qué hacer si nos ocurren situaciones parecidas, podemos pedir apoyo, tomar captura de pantalla o bloquear a la persona. El caso de enseñanza tiene un final abierto, o sea que pudimos construirlo nosotros. (...) Actuamos el final de la historia, dando soluciones responsables para cada problema. Fue una actividad muy padre porque nos permitió resumir lo que aprendimos en el semestre. Me encantaría seguir participando en el taller y aprender a cuidarme más.”

Su discurso es reflejo ineludible de la apropiación y reflexión de los aprendizajes buscados a lo largo de la investigación, donde la estudiante logra captar, con los apoyos pedagógicos debidos, la importancia de los temas al plantear comentarios relevantes, como evidencia del logro de las metas del taller, así como la expectativa de continuar formándose como ciudadana digital.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

“La frase más excitante que se puede oír en ciencia no es «jeureka!», sino «es extraño...»”

Isaac Asimov.

INTRODUCCIÓN

Con la intención de finiquitar la presente tesis de maestría, a continuación, comparto una serie de reflexiones, cuestionamientos, reseñas y avizoramientos con relación a las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación empírica.

En ese contexto, zurciré un hilo conductor entre los diferentes capítulos previendo una mirada analítica, crítica y propositiva.

5.1 SOBRE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS: UNA MIRADA INQUISITIVA AL TRABAJO REALIZADO

El objetivo general fue formar en ciudadanía digital a jóvenes con y sin discapacidad intelectual en un contexto universitario de diversidad (programa de inclusión) a través de la implementación de un caso de enseñanza electrónico como vía principal de indagación e intervención pedagógica.

La fase de diseño exigió la construcción de una trama narrativa atractiva para la población meta, así se decidió presentarla en episodios, partiendo del supuesto de que la población joven prefiere y se identifica con esa dinámica de entrega en las plataformas que ofrecen entretenimiento vía *streaming*, ello aunado a la preselección de múltiples recursos que mediaran el análisis de cada situación problema para luego configurar la vía de aprendizaje por la que habríamos de atravesar. Características definitorias de los estudios de diseño educativo (Rinaudo y Donolo, 2010).

En ese entendido, fue preciso validar dicho recurso desde la evaluación y opinión de expertos y expertas temáticos, quienes pusieron en evidencia que el caso de enseñanza resulta idóneo en cuanto a su diseño tecnopedagógico, aunque perfectible en la medida en que se hagan algunos ajustes.

Todos los expertos coincidieron en que incluye una narrativa verosímil y de alta autenticidad respecto a la población meta, es decir, plantea una historia realista en que los estudiantes pueden identificar elementos de la cotidianidad, vinculándose motivacional y cognitivamente (Coll, Mauri y Onrubia, 2011; Díaz Barriga, 2006; Wasserman, 1994; 2006).

Las preguntas que guían el análisis del caso quedaron adecuadamente estructuradas y secuenciadas para que el estudiante se introduzca de lo general a lo particular, evitando huecos epistémicos, aunque se sugirió bajar su complejidad y reducir su número (Boehrer, 2002; Díaz Barriga, 2006; Elder y Paul, 2002; Wasserman, 1994; 2006).

Los evaluadores consideraron que, incluir la estrategia de juego de roles resulta un mecanismo idóneo para asegurar que los y las participantes precisen rutas críticas y estratégicas de solución y evidencien las múltiples perspectivas de los personajes al tiempo que les permite identificarse en la historia y argumentar sus puntos (Bastarrachea, De la Mora y Ramírez, 2016; Hernández, De la Mora y Bastarrachea, 2017; Foran, 2003).

Por otro lado, coinciden en que los procesos de evaluación del aprendizaje están claramente articulados al caso, las producciones de los estudiantes y a las diversas formas y procesos (Coll, Mauri y Onrubia, 2011; Díaz Barriga, 2006).

El análisis de la validación temática fue particularmente interesante al ser la categoría mejor evaluada, ya que la narrativa, su análisis y las diversas actividades de aprendizaje orientadas por los recursos de apoyo permiten desarrollar y fortalecer la ciudadanía digital en aristas múltiples (Acosta, 2018; Choi, 2015; 2016; Ribble, Bailey y Ross, 2004). No así en un par de criterios: Promover el empoderamiento a través de TIC, y, Suscitar oportunidades para fortalecer las redes naturales de apoyo. Aspectos esenciales y en los que conviene detenerse ya que, si bien el caso en sí mismo probablemente no lo promueva, la forma en que este se concrete en la realidad puede resarcir dicha implicación y favorecerlo en mayor medida (Soto, 2017).

Respecto al diseño del sitio, se plantearon algunas discrepancias respecto a su eventual saturación de contenidos y actividades mientras que, para otros, la complejidad del diseño correspondía a lo diverso y multifacético del tema, así como a las miradas y gustos de la población meta (Coll, Mauri y Onrubia, 2011).

En suma, la retroalimentación hecha por algunos visitantes al sitio web refleja la pertinencia y viabilidad del caso de enseñanza perfilando su uso no solo para el contexto para el que fue diseñado, sino para su ulterior aplicación con poblaciones meta diferentes a la que se planteó en esta investigación.

Ahora bien, en lo que se refiere a la aplicación directa, el caso de enseñanza tuvo aceptación y posible curiosidad inmediata por parte del estudiantado. Esto puede atribuirse sí a su diseño y montaje en línea, pero no se limita a este.

Por el contrario, la mediación de quien suscribe cobra sentido al contextualizar, desplegar y expandir los límites del primero. Contrario a lo que la validación experta apuntó en que el rol del facilitador quedaba difuso o poco claro dentro del diseño.

En lo que respecta al guión instruccional de base, reflejado y sintetizado de forma desagregada en la Tabla 8 tanto como en las Figuras 22, 23 y 24, este contempla originalmente un total de diecinueve actividades en rangos sociales diferentes, sin embargo, el proceso en contexto requirió flexibilizarse y reconfigurarse en función de los tiempos, espacios, intereses y dinamismo grupal, la Tabla 17 comparte lo previsto en contraste con lo vivido.

Tabla 17. Actividades de aprendizaje: lo previsto vs. lo vivido

| Episodio | Actividad y rango previstos | Actividad y rango vivido |
|-----------------|--|--|
| No aplica | | Presentación, encuadre y acuerdos |
| 1 | | Narrativa: lectura en voz alta (Plenaria) |
| | Lluvia de ideas (Individual) | Intercambio de <i>post-its</i> (Individual // Plenaria) |
| | Mapa mental digital (En equipos de trabajo) | Lectura de imágenes (En equipos de trabajo) |
| | Participación oral (Plenaria) | Lluvia de ideas (Plenaria) |
| | Cuestionario sobre usos de tecnologías digitales, redes sociales e internet (Individual) | Juego de roles sobre <i>phubbing</i> (En equipos de trabajo // Plenaria) |
| | Test de autodiagnóstico de competencias digitales (Individual) | Cuestionario sobre usos de tecnologías digitales, redes sociales e internet (Individual // Diadas de diálogo) |
| | | Cuestionario sobre usos de tecnologías digitales, redes sociales e internet (Análisis de los resultados en plenaria) |
| 2 | | Narrativa: lectura en voz alta (Plenaria) |
| | Doble espina de pez (Individual) | El reto de la ballena azul Vs el reto de la ballena rosa |

| Episodio | Actividad y rango previstos | Actividad y rango vivido |
|-----------------|--|---|
| | | (Plenaria // Individual) |
| | Participación oral (Plenaria) | Episodio “Cállate y baila” de <i>Black Mirror</i> (Plenaria) |
| | Infografía digital (En equipos de trabajo) | Doble espina de pez sobre <i>sexting</i> (En equipos de trabajo) |
| | Escala de conductas sobre <i>sexting</i> (Individual) | Video “El lamentable caso de Angie Varona” (Plenaria) |
| | | Mi huella digital (Individual // Plenaria) |
| | | Juego de roles sobre chantaje (En equipos de trabajo // Plenaria) |
| | | Tríptico digital sobre <i>sexting</i> (En equipos de trabajo) |
| No aplica | Cuestionario sobre personaje (Individual) | Retroalimentación al taller: aprendizajes, réplica (Plenaria) |
| 3 | | Narrativa: lectura en voz alta (Plenaria) |
| | Meme digital (Individual) | Visualización y análisis de videos (Plenaria) |
| | Diagrama comparativo (En equipos de trabajo) | |
| | Cartel digital (En equipos de trabajo) | |
| 4 | | Narrativa: lectura en voz alta (Plenaria) |
| | Participación oral (Plenaria) | Mapeo de la historia (Plenaria) |
| | Diálogo (En equipos de trabajo) | Árbol de decisiones y votación (Plenaria) |
| | Juego de rol: escenificación (En equipos de trabajo) | Juego de rol: escenificación (Plenaria) |
| | Decálogo (En equipos de trabajo) | Reflexión global y retroalimentación a los(as) participantes (Plenaria) |
| | Avatar digital (Individual) | |
| | Relato personal (Individual) | |

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, lo contemplado fue rebasado por lo vivido en los episodios 1 y 2, no así en el 3 y 4. Respecto a los primeros, se relaciona con algunos ajustes y obstáculos.

En primera instancia, se leería la narrativa de forma individual o por parejas de trabajo, sin embargo, el tiempo de lectura era variable y asimétrico, por tanto, se leyó colectivamente previendo que todos estuvieran en sintonía a través de la lectura compartida y dialogada (Swartz, 2010).

En suma, el análisis de la narrativa o su desagregación fue conforme se leía y no hasta el final del episodio como se preveía. Aspecto nodal en un contexto de diversidad en el que sus fuentes personales cobran mayor sentido en tanto habilidad en el proceso de lectura y seguimiento de esta, en común con Luque y Delgado (2002). Así, el apoyo y colaboración de los jóvenes de la Facultad de Psicología con relación a sus congéneres con discapacidad intelectual del Programa Construyendo Puentes fue una *mediación consciente* del proceso y soportes de quien suscribe, apoyando en el seguimiento de la lectura, precisión de palabras que habrían quedado difusas, vía de comprensión lectora tanto como temática.

Por mi parte, fungí como *mediador global* abstrayendo las ideas, fortaleciéndolas y reconociendo el esfuerzo colectivo, al tiempo que hilvanaba las diversas participaciones suscitadas en el espacio áulico.

En otro orden de ideas, el contexto espaciotemporal y relacional de los jóvenes sugirió integrar referentes concretos para analizar y comparar procesos tecnológicos a través de materiales analógicos, principio derivado de la experiencia previa: promover procesos de comprensión y apropiación temática de lo concreto a lo abstracto y de lo personal a lo social (Soto, 2017).

En la sesión del 14 de febrero, día del amor y de la amistad, se exhortó a intercambiar mensajes/recados positivos hacia cada uno de los que conformamos el taller a través de *post-its* con forma de corazón y otros en forma de globo de diálogo. Los resultados fueron evidentemente motivantes, hubo una implicación afectuosa, respetuosa y dialógica entre los y las jóvenes, además de una valoración por los “Me encanta” y los “Mensajes”, es decir, se arribó a un posicionamiento frente al intercambio de cartas y detalles analógicos frente a mensajes y reacciones digitales. El collage de la Figura 73 refleja esta vivencia, espejo indiscutible de la creación de culturas inclusivas, acogedoras y de valoración de la diversidad humana (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006).

En ese sentido, se consideró pertinente la colaboración e intercambio dialógicos como eje transversal de la experiencia tecnopedagógica.



Figura 73. Collage: intercambio analógico de “Me encanta” y “Mensajes”

Fuente: Archivo de la investigación, imágenes del autor.

Las siguientes actividades se resignificaron en función de algunos de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA en tanto prever mecanismos en los que el estudiantado experimentara con múltiples lenguajes, tipos de ejercicios y recursos, así como mecanismos de interacción interpersonal y así, decodificara y, sobre todo, comprendiera y se apropiara de los contenidos. Dicho de otro modo, se propusieron alternativas pedagógicas explícitas al tiempo que se orientó en la elección crítica de estas en función de lo posiblemente adecuado y cómodo para los y las estudiantes, pero también dada la funcionalidad, lo atractivo y no costoso en términos temporales, espaciales y de ejecución (Alba-Pastor et al., 2014; Blanco y Sánchez, 2016).

En suma, se cuidó en todo momento el intercambio dialógico como vía de aprendizaje y significación de los temas promoviendo auténticos horizontes de participación (Freire, 2005; 2011; Rowe, 2017; Stommel, 2014).

En común con Foran (2003), se acercó al juego de roles como la vía innegable para vivenciar múltiples conceptos y procesos con la intención de romper con su abstracción y comprenderlos en concreto a través de situaciones diversas a la luz de la narrativa, pero en términos y marcos más amplios.

La aplicación del “Cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet” llevó más del tiempo considerado, una sesión casi completa para ser exactos, lo cual es una observación autocrítica ya que este instrumento no fue piloteado para un posible refinamiento y delimitación en lo que a su amplitud se refiere. Esto se refleja en alguno de los comentarios del estudiantado: *largo y tedioso*.

En ese tenor, la estrategia implementada fue ser recíprocos con los y las implicadas. Dicho de otro modo, partir y atender el principio ético de devolución de los resultados y la función informativa del profesional de la disciplina pedagógica (Galicia, 2009). Así, en la sesión subsecuente, se integró un espacio de diálogo analítico alrededor del cuestionario y los resultados grupales enfatizando los elementos comunes y, particularmente, aquellas respuestas que reflejarán un capital tecnológico optimizable, ampliable.

El cuestionario permite acotar que el capital tecnológico no es un factor de diferenciación social respecto al estudiantado implicado en la experiencia tecnopedagógica concreta (Bourdieu, 1997; Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014; Ramos, 2012). En otras palabras, la evidencia es relativa, solo puede precisarse una discrepancia cualitativa entre el capital tecnológico incorporado e institucionalizado de un sector de la población y otro, empero se debe a fuentes de diversidad contextuales más no personales (Luque y Delgado, 2002): el profesorado de los Programas Construyendo Puentes no emplea (o lo hace ocasionalmente) las tecnologías digitales y los jóvenes no las utilizan para aprender a pesar de un capital tecnológico objetivado variado y amplio en relación a los dispositivos de los que disponen tanto como la conexión de la que hacen uso en uno u otro (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014).

En ese tenor, el caso de enseñanza electrónico reflejó su potencial como mediador entre el capital tecnológico de los jóvenes con discapacidad al movilizarles en el campo educacional de la ciudadanía digital, es decir, fue mecanismo estructurante y de agencia en pro de dotar/fortalecer a los implicados de las reglas para participar en él (Bourdieu, 1987; 1997).

Acercándonos a la perspectiva socioconstructivista de la psicología, lo anterior puede explicarse a través de procesos de andamiaje y apropiación social desde el modelado en comunidades de práctica, en donde la retroalimentación y reflexión con los y las iguales mediadas por el diálogo en y de situaciones auténticas se promueve la empatía, proyección y, ulteriormente, se fortalece la agencia primando el interpensamiento y el aprendizaje con las TIC y con los otros en continua colaboración (Díaz Barriga, 2006; Hernández, 2009; Monereo, 2004).

En contraste, se identificó que el capital tecnológico en tanto categoría susceptible de prever un marco analítico para tejer un proceso de diferenciación social no resultó viable, empero sí fungió como categoría de unión respecto a los participantes, es decir, no solo comparten un rango etario, sino barreras que les obstaculizan acceder y comprender la la virtualidad en pro de apropiársela, paralelismos que he discutido y analizado a lo largo de la presente: el estudiantado es, mayormente, consumidor de ocio y recursos en la virtualidad y tiene escasos, aunque significativos, usos proactivos; los usos preponderantes de las TIC es la comunicación y empleo de redes sociales tanto como aplicaciones de *streaming* para música o video.

Ahora bien, independientemente de la condición de vida los y las implicadas encuentran diversos obstáculos en la red particularmente aquellos relativos a texto en múltiples idiomas, sitios poco confiables o con escasos controles de seguridad, así como la presencia de ventanas emergentes; destaca también la expectativa por continuar formándose como ciudadano(a) digital y ser productor(a) creativo(a) de recursos digitales con fines tan diversos como el propio estudiantado, algunos en pro de abonar a su sociedad a través de propuestas tecnopedagógicas con alta relevancia social y cultural.

Por tanto, se refleja una identidad compartida en términos de diversidad (Luque y Delgado, 2002); una falta de implementación del diseño universal en la vida digital *a priori* (Alba Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga del Río, 2014); y, la oportunidad de empoderar al estudiantado para hacer evidente y ser partícipe de esta lucha de derechos digitales en tanto resistencia crítica hacia las estructuras y sistemas opresores (Choi, 2016).

Si trasladamos esos principios al ámbito educativo, la ciudadanía digital puede concebirse como una competencia vista desde su acepción inicial, pero también desde encuadres más amplios (Acosta, 2018; Choi, 2015; 2016; Ribble, Bailey y Ross, 2004; Rodríguez, 2017).

En esa línea argumental, promover y explicitar un perfil prosumidor se avizora como una necesidad impostergable dentro de esta visión de ciudadanía digital, no solo consumir sino producir y no solo producir recursos, sino diseminarlos, resignificando nuestro rol como agentes implicados, preocupados y ocupados de nuestra realidad cotidiana (Acosta, 2018; Choi, 2016; Rodríguez, 2017; Sarsa, 2014).

Independientemente de las fuentes de diversidad presentes en la población participante, en general valoran ampliamente las experiencias que apuntalan hacia esa dirección, al tiempo que los y las estudiantes de psicología avizoran acciones y proyectos específicos en pro de beneficiar a otros colectivos bajo enfoques innovadores y de fortalecimiento persona y social, tanto como enmarcados en una mirada de derechos humanos.

El mismo instrumento, permitió aproximarse al habitus digital del estudiantado, particularmente en su dimensión *eidos*, reflejando sus conocimientos y habilidades básicas para ingresar, navegar, explorar y vivenciar la virtualidad en la que compartieron una serie de menciones que sin duda se atraviesan por la dimensión *ethos* apelando a su valoración moral y ética, de acciones y hábitos que atentan contra su integridad y la de otros en la red (Casillas y Ramírez, 2018). Este elemento vale enfatizarlo dado su potencial heurístico al ser aprovechado por los agentes educativos y trasladarlo a producciones concretas susceptibles de compartir y difundir.

Rasgo criticable hacia la presente, en la que se quedó como algo proyectivo y no se sintetizó en una experiencia y evidencia de aprendizaje concreta, tal como el meme digital o el decálogo de netiqueta previstos en el diseño y planeación didáctica.

El caso de enseñanza comparte la liga al “Test de autodiagnóstico de competencias digitales” (Gobierno Vasco, 2017), sin embargo, este no se atendió dada su amplitud y desarticulación con el cuestionario previamente reportado. Se les comentó a los jóvenes que podrían ingresar a él y resolverlo dado el informe que arroja al terminarlo. Considere prescindir de él ya que rebasaba el foco de la presente, aunque se reconoce su potencial como posible instrumento de triangulación teórico-metodológica.

Como parte de la evidencia empírica, la experiencia permite proponer una dimensión perceptivo-emocional que interdefina y atraviese al habitus digital en sus cuatro acepciones. Dicho de otro modo, sugiero la dimensión *émotion* cuya raíz francesa deriva de *émouvoir* que, en nuestra lengua, significa conmover derivado de mover. Así, la dimensión emocional permite movilizar las sensaciones y reflexiones de la virtualidad y el entorno analógico para apropiarse y comprender la ciudadanía digital en un sentido amplio y estricto.

En otras palabras, las experiencias a las que fueron expuestos los jóvenes tuvieron un alto impacto emocional negativo con relación a las diversas situaciones de agravio y en un sentido positivo cuando estos podían sugerir, apoyar, acompañar y proponer soluciones a las situaciones problema enfrentadas por los personajes de la narrativa que vertebra el caso de enseñanza.

Adicionalmente, el análisis de contenido de las producciones de los estudiantes, específicamente la lluvia de ideas, el organizador de Ishikawa y el tríptico digital permiten afirmar que los estudiantes avanzaron en la ciudadanía digital al acotar de forma directa el qué, el cómo, el por qué y para qué en torno a la virtualidad que vivencian día con día.

El primer entregable dio cuenta de aspectos positivos frente a los claroscuros de las TIC enfatizando su potencial comunicativo, portabilidad, accesibilidad, velocidad y empleabilidad y capacidad multitarea tanto como amplitud sobre posible elección de dispositivo, así como nuevos (o renovados) nichos y oportunidades de aprendizaje y servicios varios.

El segundo permitió identificar múltiples niveles concéntricos en posibles causas y consecuencias de un fenómeno puntual, el *sexting*. En dicha producción resulta evidente la apropiación de los y las jóvenes al reconocer y reconocerse dentro de este hábito que puede atender contra sí mismos y los otros en direcciones diferentes como una relación de pareja, la familia (padres y madres) o desconocidos, pero también como mecanismo para perfilar medidas precautorias.

Es preciso enfatizar el organizador de Ishikawa ya que podría fungir como base para construir un cuestionario o instrumento que mida la autopercepción frente al *sexting* o sexteo cruzando la literatura especializada y las experiencias reportadas desde la vivencia personal. En ese tenor, si bien el caso de enseñanza integra una “Escala de conductas sobre *sexting*” (Chacón-López, Romero, Aragón y Caurcel, 2016), esta no se aplicó dado que los jóvenes habían expresado abiertamente y bajo otro formato si habían o no incurrido en ello, además de que no era el foco de la presente investigación, aunque como en el caso del otro instrumento estandarizado se sugiere integrar esta escala como instrumento de triangulación teórico-metodológica para estudios ulteriores o relacionados con el que nos compete.

El tercero, cristalizó lo analizado para incidir y proponer, colaborativamente, medidas preventivas e interventivas desde la voz, estilo y preferencia de los y las jóvenes para sus iguales a través de producir un documento informativo sobre qué es el *sexting*, cuáles son algunas de las causas que lo movilizan y posibles consecuencias implicadas al hacerlo para arribar a sugerencias concretas desde una perspectiva de género, elemento a enfatizar ya que algunas campañas parecen estar orientadas o a las féminas o a los varones y no a la par. Además, permitió desplegar la creatividad e innovación crítica del estudiantado condensando lo aprendido. Al tiempo que se posicionaban frente al tema.

Como posibles barreras frente al estudio se contempla el espacio-tiempo institucional, tanto como curricular y personal. Panorama que incidió en mayor o menor frecuencia e intensidad en el aprovechamiento de los y las jóvenes ya que, por un lado, se menguó el tiempo de las sesiones, si en el diseño y planeación didáctica se preveían tres horas, a veces duraba dos. Ahora bien, si se habían concebido dieciocho sesiones, las implicaciones institucionales y curriculares las redujeron, por lo menos, en un treinta por ciento: paro de actividades, participación en coloquios y foros internos.

En suma, es inadmisibile una falta por acudir a un viaje familiar en semanas lectivas tanto como es inconcebible que los compaÑeros de la Facultad no asistan o falten con regularidad cuando adquirieron un compromiso curricular y de participaci3n directa en el apoyo y acompaÑamiento de sus compaÑeros del programa de inclusi3n. Cr3tica a quien suscribe dada la posible falta de claridad en los mecanismos y reglas de participaci3n e involucramiento, as3 como de manejo de tiempos, particularmente con relaci3n a h3bitos ampliamente perfectibles de puntualidad.

Por otro lado, se identificaron barreras t3cnicas atribuibles a la infraestructura: conexi3n intermitente a internet, tanto como lentitud de esta, computadoras que prend3an y poco despu3s se apagaban abruptamente.

Se pueden mencionar barreras espaciales al acotar que el lugar no cubr3a la comodidad debida, derivado de ello los y las j3venes solicitaban salir e incidir en actividades l3dicas e interactivas en el 3rea verde contigua.

Dichas variables permiten justificar cr3ticamente el abordaje menor a los episodios 3 y 4. Se suscit3 un recorte anal3tico para abordar las actividades y recursos representativos de cada cual con la finalidad de proveer los m3nimos necesarios para saldar con el caso de enseÑanza.

En ese entendido, el diseÑo educativo construido fue catalizador del aprendizaje, fomento y fortalecimiento de la ciudadan3a digital al concebir las tecnolog3as como herramientas de la mente y no solo herramientas f3sicas. En definitiva, la experiencia permite evidenciar las caracter3sticas de una mente distribuida socialmente tanto como de una mente autorreferenciada, estrat3gica o amplificada: multirepresentaci3n y aprendizaje en red, socializado y distribuido (Hern3ndez, 2009; Monereo, 2004).

Elementos claramente vinculados a recuperar el principio pedag3gico por excelencia: educar es un acto de humanizar, por tanto, la experiencia promueve y motiva la formaci3n humana antes que la formaci3n t3cnica, dicho de otro modo, no es cambiar o ajustar nuestras tecnolog3as como herramienta, sino cambiar nuestro pensamiento y acci3n. Empezar con los seres humanos que est3n y estar3n frente a esas tecnolog3as (Freire, 2005; 2011; Rowe, 2017; Stommel, 2014).

De lo anterior, se deriva un principio de esta investigación: no solo hay que promover la conectividad como proceso virtual o digital, se debe cuidar y orientar la conectividad humana, ampliar los límites de nuestras redes naturales de apoyo, confianza, seguridad, amistad, cariño y comprensión, tanto como valoración y respeto.

Conviene reflexionar sobre la narrativa en sí misma y las implicaciones respecto a los y las jóvenes. Se identificaron y conectaron desde la primera lectura interactiva, empero, se reflejaron directamente con cada uno de los personajes reconociéndose en marcadores de identidad múltiples tanto como hábitos frente a las TIC diversos, aspectos vertebrales para construir el final o finales de la(s) historia(s) claramente influidas por los recursos analizados, pero también por el proceso de apropiación y vivencia personal (Coll, 2013a; 2013b).

De ahí que se justifiquen los cambios y ajustes que se hicieron sobre la marcha del proceso formativo. Sin embargo, la riqueza y complejidad del diseño se mantiene para aquellos interesados en incidir de forma directa. En suma, se reconoce el no empleo de los instrumentos y estrategias de evaluación del aprendizaje, por las mismas razones, además de que conviene acotar que el taller no tenía fines de acreditación para los y las jóvenes, antes que de formación.

En ese contexto, me permito acotar aquellas estrategias didácticas con mayor potencia en la experiencia reportada:

- lectura compartida e interactiva (Swartz, 2010);
- lectura de imágenes; caza del tesoro; indagación pautada (Soto, 2017);
- uso de organizadores gráficos como la lluvia de ideas, organizador de Ishikawa y el tríptico digital (Ohler, 2013);
- juego de roles (Foran, 2013);
- análisis de videos;
- vivenciar los procesos y conceptos;
- integrar el análisis de recursos en plataformas de *streaming*.

Considerando el proceso de validación experta en triangulación metodológica respecto a la experiencia vivida, permite sentenciar los siguientes elementos:

- El caso de enseñanza electrónico, tal como fue concebido desde un inicio, puede ser (re)aplicado en un contexto universitario de diversidad, pero también en contextos múltiples dada su naturaleza multifacética y amplitud de actividades que enmarca.
- Sin embargo, encuentra su perfectibilidad en la misma línea. Es decir, compactar algunas de las actividades a través de proyectos integradores que permitan arribar a una producción concreta luego de haber analizado y comprendido otros recursos. Al tiempo que las pautas para desarrollar cada una se refinan.
- El cuarto evaluador ya advertía documentar si el caso de enseñanza electrónico se comprendía (aprendizaje) al tiempo que gustaba (motivación) a la población meta, la evidencia refleja comprensión y apropiación temática en direcciones diversas y en niveles diferentes cuyo denominador común son ganancias relativas en el marco de la ciudadanía digital. La motivación es un elemento transversal y movilizador del aprendizaje.
- Adicionalmente, no solo se ha documentado el aprendizaje de los contenidos propios del caso de enseñanza, la experiencia da cuenta de que este proceso sumó a las competencias disciplinares de los psicólogos de la educación en formación, particularmente con relación a la atención a la diversidad desde miradas contextuales, situadas, interactivas y facultadoras, tanto como respetuosas y en pro del reconocimiento de los derechos humanos a través de estrategias innovadoras.
- Por otro lado, la motivación es radial. Me explico, funge como catalizador central y es mecanismo expansivo susceptible de (re)plegarse al tiempo que promueve un abanico de sentimientos y emociones, empero, estas deben acompañarse y reorientarse hacia el caso de enseñanza.
- Ahora bien, las preguntas de reflexión desde la perspectiva de los expertos, particularmente de la quinta, son perfectibles en la medida en que se baje el nivel de estas, empero deben visualizarse como guía, no como un instrumento rígido, se podría hablar por tanto de ejes conductores de diálogo por lo que el caso precisa una fase de rediseño en esa dirección al tiempo que se plantean

sugerencias para hilar dichas preguntas a un proceso de lectura compartida e interactiva en voz alta.

- Los instrumentos de evaluación (re)diseñados no fueron usados, sin embargo, en experiencias ulteriores o afines, pueden emplearse con absoluta libertad con la intención de que los estudiantes autorregulen su aprendizaje teniendo claras las dimensiones tanto como los indicadores y posibles niveles de logro para diversas producciones tomando en cuenta que pretenden medir desde perspectivas híbridas, o sea cualitativas y cuantitativas en dominios de aprendizaje múltiples y convergentes (conceptuales, procedimentales, actitudinales y/o valorales).
- El montaje electrónico sugiere un rediseño con relación a sus componentes y secciones ya que perceptivamente abruma a quien lo visita e incluso se presta a confundir las diferentes áreas que lo conforman. Por tanto, se considera pertinente delimitar y limpiar el espacio de trabajo tal como lo ha expuesto el tercer evaluador.
- Sin embargo, el proceso de validación es mejorable al precisar de una entrevista o diálogo personal con cada experto o experta ya que, de forma global, dicho proceso osciló entre posibles perspectivas minimalistas frente a aquellas más “pomposas”.
- En esa tónica, es menester una revisión ortográfica y de redacción para uniformar el lenguaje teniendo en cuenta la población meta, particularmente integrando mecanismos de lectura fácil³⁵ en pro de promover y velar por la accesibilidad cognitiva y tecnológica.
- Asimismo, precisa acotar de forma directa a quién va dirigido principalmente y no expandir la población tomando en cuenta a los beneficiarios secundarios o terciarios.

³⁵ En síntesis, la lectura fácil se concibe como el proceso de adaptación lingüística de un texto que lo hace más fácil de leer que un texto medio, pero no más fácil de comprender, así como la adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla.

Esta surge como herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él. Además, pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura, debido a que es un derecho fundamental de las personas, que son iguales en derechos, con independencia de sus capacidades. No solo es un derecho, sino que permite el ejercicio de otros, como el de participación, para tener la opción de influir en decisiones que pueden ser importantes para su vida, así como la posibilidad de desenvolvimiento autónomo de cualquier persona en un entorno como el actual que produce la mayor cantidad de texto de la historia, tanto en soporte físico como en digital (García, 2012: 21-22).

En todo caso, esta estructura educativa está dirigida a estudiantes, no a profesores ni padres o madres de familia que pueden visitarlo claro, pero las actividades no están destinadas para su participación directa. En contraste y tomando en cuenta a los agentes educativos, se aboga por su creatividad y perspectiva estratégica en tanto implementar el caso de forma flexible, dinámica y abierta más no restrictiva y limitativa.

5.2 EL ORÁCULO PEDAGÓGICO: EXPECTATIVA Y PROSPECTIVA

Después de decantar esta experiencia, acotar sus limitaciones y bondades surge un cuestionamiento inesquivable: ¿qué prosigue derivado de la investigación?, ¿cuál es su potencial heurístico?

Como primer paso, considero pertinente ajustar el caso de enseñanza en función de las recomendaciones documentadas.

En segunda instancia, crear una pauta dirigida a docentes y agentes educativos como propuesta tecnopedagógica para replicar la experiencia con la población de su interés, esta estrategia integraría una serie de recomendaciones susceptibles de flexibilizar y acotar de manera dinámica, fluida y abierta.

Una tercera veta se encuentra con replicar la experiencia en otros contextos y con poblaciones meta diferentes con la finalidad de justificar su potencial metodológico y documentar, a detalle, nuevas experiencias y retos enfrentados, así como la forma de afrontarlos y orientarlos.

Un cuarto punto se orienta a la “Estrategia para validar un caso de enseñanza en formato electrónico” si bien es un aporte directo de la presente investigación en tanto evaluación multidimensional: amplia, diversa y rica, también encuentra su perfectibilidad desde la perspectiva del cuarto evaluador al sugerir una evaluación composicional frente a una validación global ya que considera que el presente integra una diversidad de casos o micro-casos cuyo contexto y personajes son compartidos. Por ende, podría integrarse una valoración por componente o integrarla como proceso de triangulación metodológica.

En líneas previas critique la amplitud del “Cuestionario sobre uso de tecnologías digitales, redes sociales e internet”, la aplicación *in situ* dejó en evidencia su perfectibilidad. Por tanto, queda pendiente replantear dicho instrumento y validarlo desde la perspectiva de expertos, al tiempo que se pilotea para su versión final.

Sin embargo, no es desdeñable que, para los fines de la presente fue un mecanismo transparente y generoso al documentar el perfil cibernauta de los jóvenes con y sin discapacidad intelectual, perfil poco o nulamente documentado en México, por tanto, permite prever mecanismos para ampliar su aplicación con población en condición de discapacidad con la intención de sumar a sus procesos de ciudadanía no solo en la vida social, cultural, política y económica del país o la región, sino en su acepción digital.

En esa línea, se hace necesario ampliar el rango muestral participante con la intención de comprender y documentar diferencias estadísticamente significativas con relación al capital tecnológico como categoría de diferenciación social en contextos de diversidad humana.

En relación con el capital tecnológico y habitus digital, se hace preciso indagar en la forma en que un componente perceptivo-emocional abona y atraviesa dichas categorías analíticas al tiempo que las moviliza, tal como lo he dejado asentado, integrar una dimensión denominada *émotion*, por su raíz francesa. Siguiendo el metaanálisis de la literatura académica llevado a cabo por Serrano-Puche (2015) quien asume que la tecnología no solo despierta emociones en los usuarios y sirve como un canal para la expresión del afecto, sino que también influye en la forma en que se modula y muestra este afecto, así como en la configuración de la identidad personal en la cotidianidad del uso de los dispositivos móviles, redes sociales e internet, particularmente en la vida de adolescentes y jóvenes adultos:

“La tecnología no sólo sirve de cauce para la expresión de los afectos de las personas, sino que también contribuye a modelarlos.

En el uso cotidiano de la tecnología digital se revela de modo claro la relevancia adquirida en nuestra época por la dimensión emocional, y cómo ésta –a través de dicha tecnología– influye a su vez en el modo en que la identidad de la persona se configura y manifiesta. Especialmente es patente en el caso del teléfono móvil, que es el dispositivo tecnológico que más peso emocional lleva aparejado.

La confluencia de las esferas *online* y *offline* (con sus regímenes espacio-temporales y emocionales propios), las prácticas socioculturales que están asociadas al empleo de los móviles (junto con los

condicionantes técnicos, legales y de mercado) o la variedad de emociones positivas y negativas que emergen durante su uso son algunas de las cuestiones que articulan los estudios en esta materia.

En este sentido, queda patente que las innovaciones tecnológicas, el modo en que se desarrollan las relaciones sociales (con la expresión de emociones que en ellas afloran) y la conformación de identidades son realidades íntimamente ligadas; y reclaman una aproximación que tenga en cuenta las múltiples y complejas vinculaciones que existen entre ellas. Desde el punto de vista metodológico, aún queda por delante para los investigadores el reto de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan medir y comparar paralelamente las emociones en el mundo presencial y en el digital” (pp. 107).

En otro sentido y siguiendo a Choi (2015), es menester desarrollar escalas o instrumentos, validados y confiables, cuyo rango sea más amplio en pro de documentar la ciudadanía digital para la educación democrática integrando encuadres de atención a la diversidad e inclusión social y educativa para nuestro contexto mexicano o latino. Dicho de otro modo, conviene encausar e incidir en el diseño y desarrollo de instrumentos que nos aproximen a conocer y comprender la ciudadanía digital de la población estudiantil reconociendo y valorando las múltiples fuentes de diversidad que aguardan y se considere el colectivo de las personas con discapacidad, al tiempo que se integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tanto como mecanismos de lectura fácil que les permitan comprender cabalmente su contenido y responder con la mayor apertura, honestidad y confianza. Lo anterior, sin que ello implique un discurso hegemónico, totalizador y que busque etiquetar a la población o a un sector de esta, por el contrario, se trata de abonar a la construcción de una perspectiva comprensiva de la diversidad a través de la ciudadanía digital.

Por otro lado, como senda clave de la investigación se debe incidir en un estudio a mayor profundidad de los usos cotidianos y múltiples de las tecnologías digitales, redes sociales e internet de los estudiantes, por ejemplo, a través de una etnografía virtual o digital, un seguimiento a detalle (Hine, 2000; Montes, 2008).

Así, se amplía la veta original de la investigación en pro de ampliar los fenómenos o hábitos digitales de población joven a través de otros diseños tecnopedagógicos afines al presente tal como una Monografía digital, WebQuest, Entornos personales para el aprendizaje o Portafolios electrónicos de aprendizaje cuyas orientaciones didácticas son diferentes, pero aguardan principios rectores y comunes.

Finalmente, los jóvenes pueden formarse como promotores digitales en tanto orientar nuevos procesos formativos en relación con la ciudadanía digital de otros actores, bajo otros formatos.

5.3 RECOMENDACIONES PARA FUTURAS EXPERIENCIAS

Teniendo en cuenta el encuadre teórico-conceptual asumido, tanto como el método y la experiencia, se precisan algunas recomendaciones concretas con la intención de compartir algunas pautas generales. Sin más:

- Respecto al encuadre asumido, se aconseja integrar miradas de forma crítica y propositiva a través de un diálogo cordial y respetuoso entre cada aproximación.
- En ese sentido, reconocer las bondades de cada marco explicativo con relación a sus símiles con la intención de construir un marco con mayor potencia comprensiva y analítica.
- Antes de diseñar una estructura educativa como la que vertebró el presente estudio, considerar el Diseño Universal para el Aprendizaje con la intención de que esta respete y valore la diversidad de diversidades en tanto fuentes, manifestaciones, marcadores o expresiones de esta.
- Hacer una preselección de recursos amplia y diversa con la intención de generar un banco multi e hipermedia tanto como multimodal e interactivo para luego valorar la pertinencia y viabilidad de estos a la luz del diseño tecnopedagógico que se busca generar y que suscite múltiples formas de (re)presentar los contenidos y aprendizajes, múltiples formas de motivarse e implicarse en el proceso, así como múltiples formas de participar con los otros.

- Prever mecanismos de coasociación, coparticipación y corresponsabilidad en horizontes de comprensión donde el rol docente se resignifica en tanto facilitador, guía y mediador, tanto como creador o constructor de comunidad al ser promotor de diálogo e intercambio continuo en un ambiente de respeto, cordialidad y confianza en lo presencial y virtual.
- Ser creativo, innovador y disruptivo en tanto cualidades que movilizan y posibilitan una acción reflexiva, iterativa y estratégica de la práctica pedagógica.
- Concebir el diseño tecnopedagógico como vía dinámica, abierta y fluida, no como un diseño instruccional en frío: cerrado, arbitrario y lineal tanto como inmutable y acrítico.

5.4 LA CODA: UN ACERCAMIENTO EN ESPIRAL DESDE EL SENTIR Y PENSAR DEL AUTOR

Siguiendo a uno de mis autores de cabecera, Jerome Bruner (2003), la coda se concibe como un proceso que comporta una valoración retrospectiva y reflexiva de una historia, cualquiera que sea su temática o género, particularmente en el campo de la literatura, pero encauzada desde su perspectiva, implica una aproximación iterativa desde el pensamiento narrativo en complemento con el pensamiento paradigmático o lógico-científico. Por tanto, es un acercamiento autocrítico susceptible de compartir las implicaciones personales, relacionales e indagativas para quien se tilde como investigador educativo, particularmente desde un enfoque cualitativo, mismo que exige dar cuenta de los sentidos y significados propios.

En ese contexto, el entramado que justifica el interés por este trabajo de investigación vivisecciona la imperiosa e impostergable necesidad de indagar en la formación digital de colectivos históricamente excluidos y segregados, tal como las personas con discapacidad, ya que si bien existen esfuerzos en esa línea, parecen remasterizar prácticas de antaño, solo que en escenarios y con discursos diferentes, muestra de ello es la crítica al proyecto *Safe Surfing* el cual busca formar a personas con discapacidad intelectual por medio de una instrucción ciento por ciento en línea (Inclusion Europe, 2019; Soto, 2017). Avance nada desdeñable, empero, no existe un análisis del perfil real de la población en dicha condición y se parte del supuesto en el que tienen, por lo menos, competencias incipientes en el manejo de TIC.

En suma, la experiencia da cuenta de que los jóvenes con discapacidad precisan vivenciar los conceptos para arribar a la comprensión y abstracción de estos, proceso que se ve ampliamente favorecido en un contexto en que jóvenes sin discapacidad median el aprendizaje de sus congéneres, al tiempo que se forman como ciudadanos digitales reduciendo la brecha digital de ambos atendiendo a los paralelismos de los que se ha dejado constancia a lo largo de este escrito.

En esa línea, analizar la virtualidad de los jóvenes bajo el crisol de la ciudadanía digital, permite tejer puentes entre las prácticas vernáculas y académicas para identificar el lugar en que se ubican y arribar a potenciar su perfil cibernauta al diversificar sus experiencias de aprendizaje en la red, así como la creación de contenido y recursos multimedia.

El caso de enseñanza electrónico si bien requiere ajustes en su montaje en línea, la experiencia permite dar cuenta de su potencial psicopedagógico al incidir en la formación y fortalecimiento de ciudadanía digital de estudiantes con y sin discapacidad. Por ende, es preciso contar con procesos de triangulación metodológica con el fin de evidenciar la aceptabilidad del dispositivo pedagógico en el que el desarrollo de instrumentos de validación de estos se convierte en una tarea relevante y queda como aporte directo de la presente: una estrategia multidimensional.

Por otro lado, puedo afirmar que, en definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje precisa respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, particularmente de aquellos estudiantes en condición de discapacidad.

Empero, la mediación y apoyo entre pares funge como mecanismo que genera horizontes de comprensión y participación, es decir, el joven sin discapacidad se nutre de explicar a su compañero en dicha condición y este a su vez se beneficia al escuchar, dialogar y compartir lo que sabe y comprende, así como lo que está por aprender.

En conjunto, el proceso transparenta algunos ajustes razonables a prever en un contexto de diversidad: flexibilidad espacio-temporal de los procesos de aprendizaje; usar referentes concretos e inmediatos de carácter analógico; suscitar oportunidades de representación de los conceptos de forma vivencial a través del juego de roles; plantear diversas formas de presentar y representar lo aprendido, en función de múltiples canales sensoriales, al tiempo que se expanden los procesos de interacción dialógica; crear

horizontes de formación permeables en tanto integrar el contexto temporal, espacial y relacional.

Si bien la experiencia ha fungido como mecanismo para documentar la pertinencia y viabilidad del diseño de la investigación, se considera que, si bien el contexto espaciotemporal no permitió concluir cabalmente con las fases de la ruta crítica planteada y sus respectivas actividades, tiene potencial heurístico: dar claridad frente a diversas dimensiones que deben cuidarse en ciclos formativos ulteriores. Por tanto, se prevé una fase de re-diseño tecnopedagógico del caso de enseñanza electrónico.

La voz de los actores permite trazar nuevas líneas de intervención e investigación: la formación de promotores en ciudadanía digital, dicho de otro modo, los estudiantes de la Facultad pueden diseminar lo que ahora pusieron en práctica.

Así, la formación en ciudadanía digital es inaplazable. La experiencia da cuenta de la necesidad de desarrollar y fortalecer este proceso, no solo como un taller en aislado y para un grupo reducido de estudiantes, sino ampliarlo, con sus respectivas precisiones, para otros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en tanto mecanismo de prevención ante múltiples riesgos, o como una acción remedial en caso de que ya se estén presentado este tipo de eventos. Queda una brecha de trabajo no solo con ellos, sino con sus profesores en pro de que estos procesos y problemáticas afines sean analizadas de forma transversal en las materias. Además, se debe informar a los padres y madres acerca del qué y cómo ser ciudadanos digitales al tiempo que lo promueven desde casa.

En otro orden de ideas, complementar mi formación de la licenciatura en psicología con énfasis en educación a través del Posgrado en Pedagogía me exigió no negar mis orígenes, tenerlos más bien como soporte y cuestionar aquellas miradas previas.

También me permitió comprender el énfasis de cada disciplina con relación al mismo objeto de estudio: la formación humana.

Al tiempo que tomaba postura respecto a las luchas epistémicas, políticas y de poder que atraviesan el proceso, ese celo académico entre un colectivo y otro, vivencia nada alejada de mi institución previa.

Lo anterior me exigió ser respetuoso y tolerante, crítico y abierto a otras aproximaciones, tanto como promotor de una comprensión cabal del quehacer psicológico en el ámbito educativo, mismo que suele reducirse a la denominada “caja negra” de la tecnología educativa de legado skinneriano o, por otro lado, a la concepción psicoanalítica freudiana desde las diferentes instancias yoicas.

El Posgrado en Pedagogía me ha aportado en demasía, particularmente en ganar sensibilidad perceptiva ante nuestro objeto de estudio, captar y registrar sistemáticamente la realidad circundante a través no solo del “ojo clínico”, sino con una implicación corpórea global al tiempo que mantengo presente el sentido humano y social del acto educativo desde una mirada más integradora, no sólo en el plano intraindividual sino interpersonal y social, con el aporte de varias disciplinas, para no quedar en un reduccionismo psicológico ante un problema de tal complejidad.

En otras palabras, el Posgrado me permitió conjugar miradas, formas de ser y hacer, de forma crítica y propositiva, pero también respetuosa.

Finalmente, este proceso formativo ha ampliado mis horizontes teórico-conceptuales tanto como metodológicos para perfilar nuevos proyectos de intervención e investigación educativa en pro de la inclusión social y educativa con relación a la atención de la diversidad humana ya no solo de personas con discapacidad intelectual, sino de otras condiciones de vida y características culturales que responden a realidades contextuales más amplias y complejas.

REFERENCIAS

- Acosta, E. (2018). *¡Caras vemos corazones no sabemos!: formación en ciudadanía digital con profesores de escuelas secundarias públicas de la CDMX*. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, Ciudad de México. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alba Pastor, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Alba Pastor, C., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Alcaraz, V. (2018). *La educación inclusiva a través de las creencias epistemológicas del docente de aula regular* [Tesis de Especialidad]. Programa Único de Especializaciones en Psicología, Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UNAM. Ciudad de México. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Aranthoon, A. I. (2016). Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: Cerebro, Aprendizaje y Enseñanza. En C. Alba Pastor (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 19-23). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Aristóteles (2003). *Política*. Madrid, España: Tecnos.
- Área Moreira, M. (2006). *Introducción a la tecnología educativa. Manual electrónico*. Universidad de La Laguna, España.
- Asociación de Internet (2018). *14 Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. En <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid=>

- Asociación de Internet (2019). *15 Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2019 versión pública*. En <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/15-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2019-version-publica/lang.es-es/?Itemid=>
- Bastarrachea, M. A., De la Mora, C. y Ramírez, N. (2016). Los juegos de rol y su potencial para la cultura y el aprendizaje. En A. Flores, F. Díaz Barriga y M. A. Rigo (Coords.), *Construcción de buenas prácticas mediada por tecnología* (pp. 182-187). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En: <http://academica.ece.buap.mx/books/A01.pdf>
- Blanco, M., Sánchez, P. y Zubillaga del Río, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba Pastor (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 25-58). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Boehrer, J. (2002). *On teaching a case*. Kennedy School of Government, Harvard University, 1-8.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bistol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción castellana Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En <http://goo.gl/kyNNZL>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista sociológica*. No. 5.
- Brogna, P. (2006). *“La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores del reparto?” El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*. [Tesis de maestría no publicada]. Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. México, Ciudad de México. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Buenrostro, I. (2012). La ciudadanía de T.H. Marshall. Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado. En S. Gallego Trijueque y E. Díaz Cano (Coords.) *X Premio de Ensayo Breve "Fermín Caballero"* (pp. 59-84). Toledo, España: Asociación Castellano-Manchega de Sociología -ACMS-.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.
- Casillas, M. A., y Ramírez, A. (2018). El habitus digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H.J. Suárez (coord.). *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 317-342). Primera edición. Cuernavaca, Morelos: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Casillas, M. A., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas (Coord.). *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior* (pp. 23 - 38.). Primera edición. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008, noviembre). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2018a). *UDL and the learning brain*. Wakefield, MA: Author. En <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2018b). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [Graphic Organizer]. En <http://udlguidelines.cast.org>
- Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS A.C. (1995). *Documento Rector* [Documento de circulación interna]. Distrito Federal.
- Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS A.C. (2006). *Programa Construyendo Puentes. Plan de trabajo*. [Documento de circulación interna]. Distrito Federal.
- Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS A.C. (2017). *Malla curricular del Programa Construyendo Puentes* [Documento de circulación interna]. Ciudad de México.

- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, núm. 25, pp. 1-24.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, pp. 31-36.
- Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J. L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp.156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI:10.1344/106.000002060
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2011). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. César y M. Carles (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 213-232). Madrid, España: Morata.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. D.G. de Participación e Innovación Educativa. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Andalucía, España: Junta de Andalucía. En <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/8cfd33bb-ed68-4ddd-a739-91ea2ccdb223>
- Chacón-López, H., Romero, J. F., Aragón, Y. y Caurcel, M. Jesús (2016). Construcción y validación de la escala de conductas sobre sexting (ECS). *REOP*. Vol. 27, nº2, 2º Cuatrimestre, pp. 99 – 115. ISSN electrónico: 1989-7448.
- Choi, M. (2015). *Development of a Scale to Measure Digital Citizenship among Young Adults for Democratic Citizenship Education* [Doctoral dissertation]. Graduate Program in Education: Teaching and Learning. The Ohio State University. Disponible en PROQUEST.
- Choi, M. (2016). Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44:4, 565-607, DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Dagnino, F. (s.f.). *Meanings of Citizenship*. Brighton, Inglaterra: IDS Working Papers, University of Sussex.
- Declaración de Madrid (2003). *No discriminación + Acción positiva = integración*. En <http://goo.gl/f5MzJo>

- Díaz Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En: *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-95). México: McGrawHill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. (2005, julio-diciembre). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE-UNESCO, núm. 41. En <http://goo.gl/ZVNvvu>
- Díaz Barriga, F., Saad, E. y Heredia, A. (en prensa). Un cambio de paradigma respecto a la discapacidad intelectual: El programa Construyendo Puentes-UNAM. En F. Díaz Barriga y L. M. Rodríguez Salazar (Eds.). *Al este del paradigma Vol. 2 Miradas alternativas en educación*. UNAM-Gedisa.
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), pp. 150-171
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea ediciones.
- Echeita, G. (2015). *Incluir como hábito*. Ponencia presentada en el #EED2015 Escuela de Educación Disruptiva, Fundación Telefónica España.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-209). Barcelona, España: Paidós.
- Facultad de Psicología (2017). *Semblanza* [Sitio web]. En <http://www.psicologia.unam.mx/semblanza/>
- Facultad de Psicología (s.f.). *Plan de Estudios 2008. Información general* [Documento de circulación interna].
- Flores, A. y Díaz Barriga, F. (2014). *El método de casos en formato electrónico, una estrategia de reflexión crítica para la toma de decisiones relacionadas con la ética del derecho*. Ponencia presentada en el XV Encuentro internacional Virtual Educa Perú. En: <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.382.pdf>

- Foran, J. (2003). The case method and the interactive classroom. *The NEA Higher Education Journal*, Thought & Action, 41-50.
- Foran, J. (2005). *Student Guidelines for Case Discussion*. University of California, Santa Barbara, Department of Sociology, UC Santa Barbara.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galicia, N. M. (2009). *Identificación del código deontológico del profesionalista de la pedagogía en el posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM)*. [Tesis de Maestría]. Posgrado en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México, D.F. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- García, A., Ramírez, M., Villafaña, P. y Zambrano, M. (2009). *Rúbrica para el análisis de casos de enseñanza*. Distrito Federal: Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM.
- García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), 171-186.
- Gobierno Vasco (2017). *Test de autodiagnóstico de competencias digitales*. En <https://test.ikanos.eus/index.php/54174>
- Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET, (2019). *Historia* [Sitio web]. En <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial/historia>
- Guzmán, A., Cruz, C. y López, A. (2009). *Instrumento de evaluación de casos de enseñanza-aprendizaje*. Distrito Federal: Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM.
- Hale, S. (2005). *Case based learning. Review of good practice*. University of Huddersfield.
- Hernández, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y algunas reflexiones para su empleo. En: F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (cap. 1, p.p. 17-62). México: UNAM.

- Hernández, J., De la Mora, C. y Bastarrachea, M. A. (2017). *Divulgación de los juegos de rol a comunidades de jóvenes como opción alternativa de sano esparcimiento*. Ponencia presentada en el Segundo Coloquio de Estudios Sobre Juegos de Rol. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Inclusion Europe (2019). *Safe Surfing. Data protection for people with intellectual disabilities*. En <https://www.safesurfing.eu/es/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. En <http://goo.gl/Oal7QB>
- Jerónimo, J. A. (2008). *Investigación de la formación en red, indagando en la virtualidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Jiménez, A. y Huete, A. (Coords.) (2015). *Informe Olivenza 2015, sobre la discapacidad en España*. España, Editado por: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Kimball, B. A. (2004). Christopher Langdell: the case of an ‘abomination’ in teaching practice. *The NEA Higher Education Journal: Thought and Action*, pp. 23-38. En: http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_04Sum_03.pdf
- Kimball, Bruce. (2007). The proliferation of case method teaching in american law schools: Mr. Langdell's emblematic “abomination,” 1890-1915. *History of Education Quarterly*, 46 (2), pp. 192-247. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.tb00066.x>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, España: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- López, E. y Díaz Barriga, F. (en prensa). Revisitando la mediación y el aprendizaje mutuo: La función de “compañero de aprendizaje” en un programa de inclusión de jóvenes con discapacidad. En F. Díaz Barriga y L. M. Rodríguez Salazar (Eds.). *Al este del paradigma Vol. 2 Miradas alternativas en educación*. UNAM-Gedisa.
- Luna, M. del R. (2013). Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica. *Revista Digital Universitaria* [en línea]. 1 de noviembre de 2013, Vol. 14, N° 12. ISSN: 1607-6079. En <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art53/index.html>

- Luque, A. y Delgado, C. Ma. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención Psicosocial*, Vol. 11, N° 2, pp. 143-165.
- Marshall, T. H. (1949). Citizenship and social class [Ciudadanía y clase social]. En Ma. T. Casado y F. J. Noya (Trads.) (1997). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, pp. 297-344. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760109.pdf>
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Alianza.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST. En <http://udltheorypractice.cast.org/login>
- Monereo, C. (2004, noviembre). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, 9.
- Morán, L. M. y Benedicto, J. (1999). *Jóvenes y ciudadanos*. Madrid, España: Injuve.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas*. En <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2009). *El Modelo de la Diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. En <http://goo.gl/zbel4W>
- Pantallas Amigas (2014). *Por un uso seguro y saludable de internet, redes sociales, móviles y videojuegos. Por una ciudadanía digital responsable*. En <https://www.pantallasamigas.net/>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- Pérez, M. E. (2018). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Ciudad de México, México: Alfaomega Grupo Editor.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Ciudad de México, México: Ediciones SM.

- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de bienestar. En García, S. y Lukes, S. (Eds.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Pulido, R. A. (1994). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación*. Universidad de Almería, Mimeográfico, pp. 1-12.
- Ramos, J. A. (enero-junio, 2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 34, número 1, pp. 76-96.
- Ribble, M., Bailey, G. y Ross, T. (2004, september). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6–11.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva promisoría en la investigación educativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29.
- Rodríguez, M. S. (2017). *El ejercicio de la ciudadanía digital desde la práctica de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Cultura y Fraternidad* [Tesis de licenciatura]. Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Rodríguez-Zepeda, J. (2007). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* (2da reimposición). Cuadernos de la Igualdad. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. Distrito Federal [Ciudad de México], México: CONAPRED. ISBN: 970-9833-11-1
- Rojas, L. (2017). *Reconociendo la diversidad estudiantil en el aula*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. En <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La cultura de la diversidad y la educacion inclusiva.pdf>
- Rowe, M. (2017). Critical digital pedagogy. Education as the practice of freedom. En <http://Critical%20digital%20pedagogy %20Education%20as%20the%20practice%20of%20freedom%20-%20usr space.pdf>

- Saad, E. (2014). La inclusión educativa en Educación Superior: Un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (792-805). México: Ediciones del lirio. En <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf>
- Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario* [Tesis doctoral]. Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Saad, E., Zacarías, J. y Buenfil, C. (2017). “Construyendo puentes”: *Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: alcances y desafíos*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1290.pdf>
- Safe Surfing (2017). *Data protection for people with intellectual disabilities*. En <http://www.safesurfing.eu/es/>
- Salmon, G. (2002). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- Samaniego, P., Laitamo, S-M., Valerio, E. y Francisco, C. (2012). *Informe sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad*. Quito, Ecuador: UNESCO.
- Sánchez, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 74-87.
- Sentíes, A., López M. y Pedraza, B. (2019a). *El rincón de Anabel: portafolio electrónico de una joven como modelo de inclusión, exploración de la identidad y divulgación* [Documento de circulación interna: Gaceta Construyendo Puentes UNAM].
- Sentíes, A., López M. y Pedraza, B. (2019b). *El rincón de Anabel* [Sitio web]. En <https://anabelsentiesrange.wixsite.com/el-rincon-de-anabel>

- Serrano-Puche, J. (2015). Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio*, vol. 9, n°4, pp. 101-112. En: https://www.researchgate.net/publication/287621757_Emociones_en_el_uso_de_la_tecnologia_Un_analisis_de_las_investigaciones_sobre_telefonos_moviles
- Soto, F. (Productor) (2014, mayo). *Encontrando mi vocación* [Archivo de video]. En <https://goo.gl/nCQouD>
- Soto, F. (Productor) (2015, marzo). *Currículo oculto: Psicología, UNAM* (Paciente: Psicología. Diagnóstico: Trastorno de personalidad múltiple) [Archivo video]. En <https://goo.gl/89DPL1>
- Soto, F. (2016). Emancipación mediante relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual [Tesis de licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, Ciudad de México. Catálogo TESIUNAM, Dirección General de Bibliotecas UNAM.
- Soto, F. (2017). *¡Mi brújula en internet! Fomentando la ciudadanía digital en jóvenes adultos con discapacidad intelectual*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología. Inclusión y Justicia Social. Ciudad Universitaria, México: UNAM.
- Soto, F. (2018). *Lo que publiques en línea puede ser googleado en tu contra. ¡Piénsalo más de dos veces!* [Sitio web]. Ciudad de México: Programa de Maestría, Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM. En: <https://fdostr6.wixsite.com/ciudadaniadigital>
- Soto, F. (Productor) (2019, julio). *Relato digital - Taller de Ciudadanía digital: la experiencia de Luisa* [Archivo de video]. En: <https://youtu.be/8Pg85auPUkU>
- Soto, F. y Saad, E. (2017). *Construyendo puentes de vida. Sofía y su trayecto de formación como persona con discapacidad*. Material videográfico presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Soto, F. y Saad, E. (2018). *Construyendo puentes de vida. Promoviendo el fortalecimiento personal a través del relato digital*. La experiencia de Sofía. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Estudios Críticos Sobre Discapacidad. Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, México.
- Stommel, J. (2014). *Critical Digital Pedagogy: A Definition*. En: <http://www.digitalpedagogylab.com/hybridped/critical-digital-pedagogy-definition/>

- Strupeck, M. (2015). *Los siete clics mortales. Lecciones de seguridad esenciales para el uso de las redes sociales*. Ciudad de México: Penguin Random House S.A. de C.V.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Naciones Unidas CEPAL.
- Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Turner, B. (Ed.) (1993). *Citizenship and Social Theory*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Wasserman, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. New York: Teachers College Press.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Young, I. M. (1989). *Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizen*. Londres, Inglaterra: Open University Press.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

APÉNDICE A: NARRATIVA Y PREGUNTAS DE ESTUDIO DEL CASO DE ENSEÑANZA

EPISODIO 1. ¡EQUIS SOMOS CHAVOS!

Narrador: Es miércoles por la mañana y, por fortuna, el profesor de Historia no llegó por una situación personal complicada. Así que Nuria, Daniel, Mario, Margaret y Karen, deciden darse un descanso para almorzar y de paso ponerse al día y platicar de cómo les ha ido en las últimas semanas que, de hecho, fueron vacaciones de Semana Santa.

Los chicos se reúnen en su taquería favorita, mientras esperan su orden, inicia la charla.

Margaret: Amigos, les tengo que contar. Mis vacaciones estuvieron increíbles, fui a la hacienda de mi abuela en San Miguel de Allende, me encantó despejarme de la Ciudad y, sobre todo, desconectarme de la tecnología, bueno más. Mi abuela me contó muchas historias: cómo conoció a mi abuelo y lo detallista que fue, le dedicaba canciones, le escribía cartas y poemas; también me habló de la época en que nació mi mamá y lo traviesa que era, a veces se pasaba de desobediente.

Narrador: Margaret hizo una pausa porque sus amigos no hacían comentario alguno de la anécdota. Ella creyó que ya les habían servido sus tacos, sin embargo, la escena que presenció era muy diferente.

Margaret: (Recorre con la mirada cada uno de los lugares que sus amigos usaban). ¡¡Karen, Nuria... amigos!! Ahora entiendo porque estaban tan callados y no me decían nada sobre lo que les estaba contando, ya se parecen a mi mamá que gran parte de las vacaciones se la pasó súper metida en su celular: que si las fotos, que si el chat, que si el correo, que si su música, ¡Dios! Les aseguré que ni si quiera me podrían repetir algo de lo que les acabo de contar.

Nuria: Perdón amiga, es que Daniel me escribió en el chat y no me resistí a ver qué me había enviado. Escuche que fuiste con tu abuela, ¿cierto?

Margaret: ¿Es enserio chicos? O sea, Daniel está a lado tuyo y no puede ser que se estén escribiendo por el chat, ¿no habíamos quedado que platicaríamos lo que hicimos estas semanas?

Daniel: ¡Marge, eres una exagerada! La verdad yo no vivo sino estoy al pendiente de mi teléfono, o bueno de cualquier tecnología, soy fan de ella y bueno tú sabes ¡equis, somos chavos! Me encanta escribirle a mi “Nu”, siempre le estoy mandando cosas padres en el chat. Y, aunque no lo creas, puedo ponerle atención a todo lo que ocurre: camino usando

el celular, platico mientras lo veo y mis papás nunca me dicen nada cuando lo uso en la cena, es más algunas veces ellos lo usan cuando van al volante.

Margaret: ¡Te entiendo y a la vez me confundes mucho, Dani! No sé qué decirte, sobre todo, por lo que me cuentas de tus papás.

Daniel: No te preocupes. Bueno, la verdad ya olvidé lo que estabas diciendo sobre tus vacaciones. Discúlpame, ¿sí?

Margaret: Está bien.

Karen: A mí también discúlpame Marge, sabes que estoy muy pendiente de mis redes sociales además de que me gusta compartir fotos de mi comida, no sé cómo no les llama la atención hacerlo, es padre que puedas conocer a otras personas por sus gustos gastronómicos, desde unos tacos como estos, hasta una cena muy sofisticada, es toda una tendencia podría recomendárselas.

Narrador: Mientras compartían sus experiencias, ya habían servido los tacos y Mario estaba por terminárselos.

Margaret: Saben que no estoy tan de acuerdo con ustedes, pero respeto lo que hacen. Solo les pido el mismo respeto por lo que les platico, yo siempre los escucho para comprender lo que me cuentan. En fin, continúo con lo que les decía: fue muy lindo ver cómo le brillaba la mirada a mi abuela cada que recordaba el sentimiento de abrir una carta del abuelo, era como terminar con esas ansias y expectativas de estar esperando algo con tanto amor, sentir la misma emoción que la persona que te escribe, ser testigo de su vivacidad y energía a través de una escritura firme y adornada, o ver un poco el cansancio en letras flojas y más sutiles, o cómo dejar de lado sentir la textura de las letras, en especial de la firma, misma que cierra cada carta, no sé, es cerrar un ciclo para volver a esperar otro, o mejor dicho otra carta. Yo creo que es algo que los mensajes por redes sociales nunca podrán darnos.

Mario: ¡Eres una romántica, Marge! Hacer y recibir cartas o algún regalo por correo es muy emocionante, justo hace unos días recibí un paquete que me envió una chica que conocí hace unos meses a través de mi red social. No sé es como una suma entre lo que tú nos compartiste sobre la historia de tu abuela, con el gusto desmedido que tienen Dani y Nu, ¿no crees?

Nuria: Mario, eres todo un casanova, mira que conoces de hace muy poco a esta chica y ya hasta regalos te manda. ¡Wooooow! De verdad que me sorprendes, solo me da curiosidad algo, ¿ya son cibernovios?, ¿al menos ya la conociste por videollamada?

Daniel: Amor, no bombardees a Mario con tantas preguntas, yo creo que él ya nos habría contado, ¿no?

Mario: ¡Se pasan! La verdad es una historia curiosa, ustedes ya saben que nos conocimos por la red, ella me envió solicitud, no teníamos amigos en común, pero al ver su foto, me dije a mí mismo “acéptala, es guapísima, seguro le interesas”. Y así fue, apenas la acepte ya me estaba escribiendo, tenemos muchos gustos en común y, aunque ella viva en otra ciudad, no descartamos la idea de conocernos algún día. Por ahora, solo chateamos día y noche. Coincidimos tanto y nos sentimos tan a gusto que cuando me pidió mi dirección para enviarme un regalo no lo dude ni un segundo. Aunque... ahora que lo dicen, nunca hemos hecho videollamada.

Margaret: ¡Que aventado e intenso eres Mario! Ya nos contarás qué te envió, qué decía su carta.

Oigan ya tenemos que regresar a la escuela por la clase de Psicología está por iniciar. Les propongo algo, qué tal si el viernes hacemos pijamada en mi casa, ya saben que mi mamá los adora y es obvio que me dará permiso de hacerla.

Nuria, Daniel, Mario y Karen: ¡Sí!

Margaret: De acuerdo. Ya mismo le marcó y le pido permiso.

Narrador: Margaret le llama a su mamá y solicita el permiso, mismo que es concedido. El grupo de amigos hace lo mismo con sus padres y todos llegan al acuerdo de que el viernes al salir de la escuela se irán a casa de su amiga.

PREGUNTAS DE ESTUDIO RESPECTO AL EPISODIO 1

- Busca en internet al menos tres diferentes memes que se relacionen con la frase: ¡equis somos chavos! Luego descríbelos: ¿qué quiere decir la frase?, ¿con qué comportamientos se relaciona y con qué edades?
- Analiza y comenta, ¿de qué forma relacionas los memes con lo ocurrido por este grupo de amigos en los tacos?
- ¿Cómo harías que los amigos de Margaret tengan más respeto cuando platican?

- ¿Has pasado por experiencias similares a las de Margaret en la que algún familiar, amig@ o conocid@ te ignore por usar la tecnología? si es así, ¿cuál ha sido tu reacción?
- Reflexiona, ¿qué cambios han traído consigo las tecnologías digitales en nuestra sociedad, cultura, política, educación y claro, nuestras relaciones personales?
- Reflexiona, ¿qué cambios han traído consigo las tecnologías digitales en nosotros mismos: lenguaje, hábitos, conductas, actitudes?
- Finalmente, compara y contrasta el intercambio entre los abuelos de Margaret con el de Mario y la chica de su red social.

EPISODIO 2: ¿VERDAD O RETO?

Narrador: ¡Gracias a Dios es viernes! Señal que delataba la aventura compartida que estaba a punto de iniciar.

El grupo de amigos salió de la escuela y cual motín de batalla, decidieron ir al súper mercado para prepararse: variedad de bebidas, botanas y golosinas.

Al llegar a casa, se encontraba Victoria, la mamá de Margaret, quien recibió efusivamente a sus invitados.

Victoria: ¡Qué gusto tenerlos en casa chicos! Ya los extrañaba por aquí, siempre son bienvenidos. Los dejo que se diviertan, estaré terminando unos pendientes de mi trabajo, se quedan en su casa... A propósito, hija yo ya comí, pero les dejé todo preparado, por favor sírvanse, seguro vienen exhaustos.

Margaret: Claro mamá, muchas gracias.

[La mamá se retira].

Margaret: Les dije que mi mamá los adora chicos, preparó varios antojitos mexicanos, sabe que les encantan. Me ayudan a acomodar la mesa por favor.

Narrador: Los invitados apoyan la moción. Luego de unos minutos, se encuentran reunidos alrededor del comedor, quedando sorprendidos ante la inusual petición de Margaret.

Margaret: Amigos, quiero pedir que por favor dejen sus celulares en este pequeño cesto. En casa hemos aplicado esta medida en los tiempos que compartimos mi mamá y yo.

Daniel: ¿Has enloquecido verdad?, ¿nos estás haciendo esto por lo que ocurrió hace unos días en la taquería?

Nuria: ¡Daniel, no seas grosero! Hagámosle caso a Marge, no nos quita nada.

Margaret: Es una sugerencia Daniel. Gracias Nu.

Narrador: Karen y Mario acceden sin resistencia alguna ante la petición. Nuria y Margaret continúan y Daniel cede ante la presión de los demás.

Y luego de un silencio incómodo, es Mario quien inicia la conversación.

Mario: Les tengo una excelente noticia. Creo que por fin voy a conocer a mi ciberamor. Después de la plática que tuvimos el miércoles me quede pensando mucho en lo que me dijeron y la verdad le insinué a Valeria que me encantaría que nos encontráramos, contrario a lo que pensé, inmediatamente dijo que sí, que de hecho ella quiere venir a nuestra ciudad...

Daniel: ¡Hermano, eso sí que me pone de buenas! Quién diría y que escondidito te lo tenías, eh.

Mario: Aunque ahora no sé, me siento muuuy raro. Por un lado, estoy muy emocionado, me late el corazón a mil por hora, pero por otro no puedo negar mi nerviosismo y ansiedad: ¿qué pensará de mi cuando me vea?, ¿le gustaré tanto como ahora?, ¿y si no soy su tipo?, ¿debo regalarle algo?, ¿qué le regalo?, ¿a dónde la llevo a pasear?

Karen: Mario, tranquilo, tú nos has dicho que coinciden en gustos y aficiones, entonces no la tienes tan difícil, solo concéntrate.

Mario: No es tan fácil, ¿sabes? Pero lo intentaré.

Margaret: Oye Mario, ¿y al menos ya la conoces más allá de una foto?

Mario: ¡No! De hecho, le pedí hacer una videollamada, pero me dijo que prefería que fuera sorpresa, que, si me parecía linda en sus fotos, seguro caería rendido al verla. Insistí, pero ella también, me dijo que, si ya me había esperado un par de meses, no me costaba mucho esperar unos cuantos días.

Nuria: ¡No inventes Mario, que historia! No sé si yo podría resistirme a no ver ni por videollamada a la persona que tanto quiero, ¿verdad amor?

Daniel: Sí bebé, yo no sé cómo lo ha logrado, nosotros estamos súper conectados. Nos dejamos de ver y ya estamos en el chat o si no videollamada.

Narrador: Haciendo una pausa de tan polémica relación, los jóvenes limpiaron la mesa y cocina. Karen propuso que podían jugar videojuegos, haciendo diferentes retas y retos: autos de carreras, baile, pelea y hasta karaoke para amenizar una buena parte de la tarde.

Llegada la noche, Nuria propuso jugar póker, aunque, no de la forma convencional.

Nuria: Chicos, en vacaciones yo visite a mis primos que viven fuera de la capital, y para ponernos al día decidimos jugar póker, pero no de la forma clásica. La persona que tenía la peor jugada debía elegir entre confesar una verdad o enfrentarse a un reto impuesto por los demás. ¿Y si jugamos igual? Antes ya hemos jugado, pero no así, ¿se atreven?

Narrador: Ya ambientados, todos accedieron. Barajearon las cartas, repartieron e inicio el juego. Margaret fue la primera en perder, logrando apenas un par de tres. Al proponerle si elegía ¿verdad o reto?, decidió ir por lo más fácil: una confesión.

Daniel: Marge, ¿cuéntanos tus razones por las que no eres tan cercana a la tecnología, el celular, las redes?

Margaret: ¡Qué difícil! Es que son varias cosas, siento que a veces la tecnología nos puede alejar de las personas, invertir tiempo en estar revisando las redes, enterarte de lo que los demás hacen o no hacen, y claro que la gente se entere de ti. No sé, me gusta más ver películas, leer cuentos, novelas o poemas. Incluso me gusta más platicar frente a frente con las personas cuando estas me agradan. Pero bueno, sigamos.

Narrador: El juego sigue, luego de una partida más reñida Karen es quien queda en última posición: sin jugada alguna.

Karen: ¡Qué malo eres repartiendo Mario, vaya cartas que me tocaron! En fin, elijo reto (pensó, ya que no quería que la incomodarán con alguna pregunta fuera de lugar).

Mario: ¡Tengo una idea! El día en que me encuentre con Valeria por favor acompáñame, aunque te quedes a la distancia, saber que estés ahí me dará seguridad y no me sentiré solo, ¿aceptas?

Daniel y Nuria: ¡Qué tramposo!

Daniel: Era tu oportunidad para que hiciera algo gracioso, asqueroso o extremo.

Karen: Yo no tengo problema en acompañarte, aunque me sentiría bastante rara, ni que fuera tu guardaespaldas. Si los demás están de acuerdo lo hago, sino cambiamos de reto.

Margaret: Por mí no hay problema, así tú nos cuentas si es real o Mario se está inventando una novia imaginaria. Dani, Nu, alguien, además de Mario nos tiene que contar qué tan guapa es Valeria y cómo reaccionó cada uno en su primera cita.

Daniel y Nuria: ¡Ok!

Margaret: Yo reparto.

Narrador: Siguen diversas rondas entre retos y preguntas. Sin embargo, el último estaría a cargo de Nuria versus Daniel, ya que este habría perdido con un par de cincos. Daniel, con su espíritu aventurero pediría reto sin titubear.

Nuria: Amor, te reto a que les cuentes, sobre todo a Mario, porque nos gusta tanto platicar en el chat y hacer videollamadas, yo creo que le puede interesar para proponerle algo nuevo a Valeria.

Daniel: Me da pena, ¿qué van a pensar de nosotros?

Mario: ¿Qué ocurre, todo bien?

Nuria: Dani, no pasa nada, estamos en confianza, además es algo súper habitual en chicos de nuestra edad, ¿no crees?

Daniel: Está bien. Karen, Margaret, si quieren tápense los oídos. Desde hace un tiempo, Nu y yo hemos incursionado en tener... cómo decirlo... ¿cibersexo?

Margaret: ¿De verdad?, ¡qué chistoso suena!

Daniel: Es enserio. No es nada del otro mundo, tenemos pláticas subidas de tono, calientes vaya. A veces, nos mandamos fotos cuando estamos ya en la cama, al cambiarnos, ya saben con poca ropa... o sin ella, como cuando estamos en la ducha. Es más, a veces hacemos transmisión en vivo, claro solo entre nosotros. Es una experiencia muy rica, excitante y sumamente atrevida. ¡Deberías intentarlo, Mario!

Karen: Oye Nu, ¿no te sientes incómoda haciéndolo? No sé, yo me sentiría súper rara, quizá incómoda.

Nuria: La verdad es que no, al principio me daba un poco de vergüenza, pero amo a Daniel y confío en él, es un plus de la tecnología, puedes hacer cosas que ya haces frente a frente pero ahora a través de una pantallita. ¡Cuando tengas novio hazlo, seguro te gustará!

Mario: Pensaré en sugerírselo, aunque no quisiera presionar a Valeria para que lo hagamos. Fui insistente antes para una simple videollamada y no accedió, no creo que

lo haga de esta forma. Muchas gracias por su confianza chicos y sobre todo por el consejo.

Narrador: El juego se terminó con aquella confesión entre amigos, sin embargo, la noche era joven, continuaron con una larga madrugada entre anécdotas vacacionales, historias de terror y luego, una película romántica para aminorar el miedo.

PREGUNTAS DE ESTUDIO RESPECTO AL EPISODIO 2

- Analiza la propuesta de Margaret respecto a colocar los celulares en un cesto, ¿qué razones explican esta medida?
- Explica las emociones o acciones que tendrías ante una solicitud como la que Margaret le hizo a sus amigos.
- En la anécdota compartida por Mario, ¿identificas algún hábito o conducta que lo pongan en posibles riesgos a la hora de usar las redes sociales? Si es así, explica.
- En la anécdota compartida por Daniel y Nuria, ¿identificas hábitos o conductas que los pongan en posibles riesgos al momento de usar las redes sociales? Si es así, explica.
- Reflexiona y comenta, ¿qué acciones se podrían hacer para evitar esos posibles riesgos?
- Toma postura respecto a las siguientes situaciones:
 - Si tu pareja iniciará un chat o videollamada hot contigo, tu reacción sería...
 - Si tu pareja te enviara fotografías o videos sexuales tu reacción sería...
 - Si tu pareja te pidiera fotografías o videos sexuales tu reacción sería...
 - Si le pidieras a tu pareja fotografías o videos sexuales su reacción sería...
 - Si platicando con tu pareja iniciaras un chat o videollamada hot, su reacción sería...

EPISODIO 3: ¡MÁS VALE AGREGADO CONOCIDO, QUE SOLICITUD POR CONOCER!

Narrador: Solo después de tremenda y divertida desvelada, los jóvenes se despertaron a punto del medio día. Victoria ya los esperaba con un almuerzo delicioso: fruta, jugo y chilaquiles. Los jóvenes reían al recordar tantas aventuras y locuras en tan poco tiempo... solo que, algo no andaba como habitualmente era.

Nuria: ¿Karen, estás bien? Te noto distraída, pensativa. Además, creo que eres la única que no nos ha contado tanto de sus vacaciones.

Margaret: Es cierto Karen, sueles ser más platicadora.

Karen: Estoy bien gracias, no ocurre nada... Solo estaba pensando.

Mario: Te conozco, algo te ocurre.

Karen: ¡Mmm... por eso los odio y quiero al mismo tiempo, me conocen muy bien! Les seré sincera. Estos días han sido muy padres con ustedes, los quiero tanto y me hacen reír muchísimo, pero fuera de ello no me siento del todo contenta. Justo en vacaciones un par de personas me estuvieron molestando en mis redes: primero me escribían cosas horribles en el chat, insulto tras insulto; me ponían apodosos haciendo alusión a mi físico o personalidad. No les hacía caso e ignoraba.

Daniel: ¡Dime quiénes son para partirlas la cara!, ¿qué se creen?

Karen: Daniel, espera es que eso no es todo... (Hace una pausa, suspira para tomar aire). Al ignorarlos creí que acabarían por rendirse, no sé dejar de molestarme o quizá buscarse a una persona nueva para hacerle sus bromitas absurdas y no fue así, comenzaron a publicar en mi muro algunas de mis fotos, pero editadas, haciendo memes y cosas de ese tipo, no entiendo porque tomarse el tiempo para hacer montajes y burlarse de alguien, ¡de mí! No sabía qué hacer, solo borraba sus publicaciones.

Margaret: Amiga, eso ya es demasiado, ¿lo pudiste resolver?, ¿qué ocurrió? Ya me hicieron enojar esas personas, ¿las conoces?

Karen: No sé quiénes sean, ahora sus fotos de perfil son caricaturas o animales, no tienen información de contacto o algo para poder identificarlos. No sé si sea alguien que conozco o incluso de dónde los pueda conocer. Cuando acepté sus solicitudes de amistad, tenían la foto de unos de mis artistas favoritos, creí que eran fans igual que yo. Me hartaron tanto que termine por eliminarlos de mi red.

Margaret: Creo que fue lo mejor que pudiste hacer.

Karen: (Llora frente a sus amigos) No fue así, amiga. A pesar de haberlos eliminado me seguían escribiendo y ahora me amenazan, que un día irán a buscarme a la escuela... o me mandaban fotos de sus genitales, es asqueroso. De verdad ya no sé qué hacer, mis papás no saben mucho de tecnología, incluso no la usan tanto y la verdad no sé cómo

me podrían apoyar, por eso no les he dicho nada, pero ya son varias semanas las que estas personas llevan molestándome a cada oportunidad que tienen.

Mario: (abrazo a Karen, quien estaba a lado suyo) No llores, por favor, ya pensaremos entre todos en una solución, piensa que estás bien y, por fortuna, solo se ha quedado en las redes o la pantalla.

Narrador: Se hace una pausa larga y silenciosa. Todos se miran con incertidumbre, duda e incredulidad.

Nuria: (se queda pensando, con mirada y voz seria, se dirige a sus amigos) Ahora que lo pienso... la historia de Karen y Mario tienen cosas en común: una persona "equis" les manda solicitud, en un caso sí tiene fotos de una chica, en el otro de un artista. Sin embargo, y con todo y que Valeria ya le ha mandado una carta a Mario, nunca ha querido hacer videollamada, pequeño detalle... ¿No les parece raro?

Mario: ¡Nuria, que aguafiestas!

Daniel: Mario, piénsalo por un momento, date el beneficio de la duda. Podrá parecerle muy guapa esta chica por las fotos, pero más allá de querer darte una sorpresa y que según te enamores más de ella en persona cuando la veas tal como ella te dijo... coincido con mi Nu, hay algo que no me da buena espina.

Karen: Mario, no es que Nu sea aguafiestas o Daniel, no crees que nos preocupamos por ti, así como tú por nosotros, por mí.

Mario: ¡Ay, por favor! ¿Qué les pasa a todos aquí? Ahora resulta que, de la noche a la mañana ya piensan que Valeria, en realidad no es ella. No esperaba esto de ustedes les confíe mi relación a distancia y me pagan de esta forma, ¡no me parece justo!, mucho menos cuando faltan solo unos días para que la conozca por fin. ¿Y si ella es el amor de mi vida?

Narrador: De pronto, se escucha un fuerte y estruendoso ruido proveniente de la cocina. Hace brincar de la impresión a más de uno.

Nuria: ¡Qué rayos!, ¿qué fue eso?

Narrador: Una voz se escucha desde la cocina.

Victoria: Disculpen muchachos, estaba lavando trastes y se me resbaló este sartén.

Margaret: Nos asustaste mamá, pero ¿estás bien?

Victoria: Sí, no pasó nada.

Daniel: (Susurrando) Margaret, ¿no crees que tu mamá acaba de escuchar toda la conversación?

Margaret: (Continúa el susurro) ¡Espero que no!

PREGUNTAS DE ESTUDIO RESPECTO AL EPISODIO 3

- Analiza el refrán "más vale malo conocido que bueno por conocer": ¿con qué situaciones de la vida cotidiana lo relacionas?, ¿de qué forma se relaciona con el uso de las redes sociales e internet?, ¿encuentras similitudes o diferencias entre lo que se hace cara a cara, frente a lo que se hace a través de la tecnología?
- Ponte en el lugar de Karen e imagina que estás pasando por la misma situación o una muy parecida: ¿qué conductas llevó a cabo y la pusieron en un riesgo inminente respecto a su red social?, ¿qué señales pudieron indicarle un manejo más prudente?
- De no haber podido frenar la experiencia de Karen, ¿de qué formas se podría solucionar?, ¿en qué personas se podría apoyar? Argumenta tus razones.
- Compara y contrasta la experiencia de Mario con la de Karen, tal como lo hicieron Daniel y Nuria: ¿en qué elementos se parecen?, ¿qué tienen de diferente?, ¿los posibles riesgos cometidos por un@ son iguales al (a la) otr@? Argumenta tus razones.
- Identifica algunas señales que podrían indicarle a Mario un posible peligro en su red social respecto a Valeria.
- Si tú fueras alguno o alguna de este grupo de amistades, ¿cuál sería tu postura (la de Daniel y Nuria, la de Karen, o la de Mario)? Argumenta.
- Finalmente, la mamá de Margaret, Victoria, ¿habrá escuchado la conversación?

Si tu respuesta fue afirmativa, ponte en el lugar de Victoria, ¿qué harías?, ¿te acercarías a los chicos?, ¿qué les dirías?, ¿cómo podrías apoyarlos a analizar sus diferentes experiencias respecto a las redes sociales?

De ser negativa, ponte en el lugar de Margaret, ¿qué te llevó a decir "espero que no" respecto a si tu mamá escuchó o no la conversación? Tú y tu mamá negociaron no usar el celular mientras toman sus alimentos, ¿Victoria podría apoyarlos con sus diferentes experiencias respecto a las redes sociales?, ¿de qué forma?

EPISODIO 4: ¡MENTES Y MANOS A LA OBRA!

Porque las historias suelen tener diferentes finales: felices, tristes, dramáticos, extremos y hasta intensos...

Pero porque también hay historias sin final... plantean, directa o indirectamente, una insinuación para una continuación y te dejan con intriga y una que otra expectativa.

¿Cuántas veces no quisiéramos ser constructores y diseñadores de esas historias que leemos, escuchamos o vemos?

Es así que, esta historia más bien tiene un final abierto, o sea, que te toca, les toca o mejor dicho nos toca a cada uno de los que hemos venido participando en el análisis de este caso de enseñanza a implicarnos en armar el final de esta historia.

¡Preparemos nuestros cuerpos y mentes para la acción!, ¡relájate!, ¡diviértete! Y lo más importante: ¡no límites tu creatividad e imaginación!

APÉNDICE B: ESTRATEGIA PARA VALIDAR UN CASO DE ENSEÑANZA EN FORMATO ELECTRÓNICO

¡Bienvenido(a)!

Este instrumento le permitirá evaluar el diseño tecnopedagógico del caso de enseñanza, en múltiples dimensiones.

Su retroalimentación es de suma importancia, ya que este diseño educativo tiene fines de investigación.

SECCIÓN I: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Esta sección tiene la finalidad de identificar el perfil de los evaluadores. Su información será tratada con absoluta confidencialidad.

Nombre completo:

Institución de procedencia (favor de no usar abreviaturas):

Fecha de evaluación (dd/mm/aaaa):

SECCIÓN II: CATEGORÍAS Y EVALUACIÓN

Seleccione la opción que considere adecuada de acuerdo con el planteamiento establecido en cada una de las siguientes afirmaciones.

Para cada opción la escala es:

Sobresaliente (4 puntos), Notable (3 puntos), Novato (2 puntos), Básico (1 punto).

SELECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CASO: SOBRE LA NATURALEZA DE LA NARRATIVA

1. Se relaciona de forma relevante con la vida real, su autenticidad es alta
2. Es objetiva en tanto concisa, completa y verosímil
3. Se presenta de forma lógica, clara y coherente
4. Permite identificar qué es lo que sucede y quiénes son los implicados
5. Permite identificar las situaciones o conflictos suscitados por los implicados
6. Permite identificar diversos intereses, así como posibilidades de acción por los implicados
7. Se presenta de forma motivante y atractiva
8. Permite que el receptor se implique intelectual y afectivamente

9. Es accesible en cuanto al lenguaje y vocabulario al nivel de la audiencia a la que se dirige
10. Genera controversias, dilemas y tensiones susceptibles de analizar y problematizar
11. Sus episodios permiten un acercamiento accesible y progresivo en tanto dosificación del problema
12. Sus episodios permiten un acercamiento crítico y reflexivo frente al problema, promoviendo habilidades de pensamiento de alto nivel

APERTURA PARA LA DISCUSIÓN: SOBRE LA NATURALEZA DE LAS PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1. Permiten que el caso se examine de manera inteligente y profunda
2. Fomentan la toma de decisiones razonada
3. Promueven un acercamiento de lo general a lo particular
4. Propician que salgan a la luz los puntos centrales del mismo
5. Permiten que el estudiante se adentre en la problematización, organizando su pensamiento
6. Definen áreas concretas de exploración, análisis y problematización
7. Permiten revelar procesos de toma de postura, soluciones acordadas, así como consensos y disensos

DISEÑO FORMATIVO: SOBRE LA NATURALEZA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1. Se distinguen las fases de una experiencia educativa basada en el análisis de casos: narrativa, discusión/interrogación sobre el caso, trabajo independiente, seguimiento del caso
2. Los episodios de la narrativa se articulan con las actividades y recursos de apoyo
3. Las actividades evidencian una organización social diversa, es decir, trabajo individual, trabajo colaborativo y en plenaria
4. Las fases evidencian el rol del facilitador como mediador de las actividades y momentos en el análisis del caso
5. Los contenidos responden a una tipología variada de saberes: conceptos, procedimientos, actitudes y valores

6. Los recursos de apoyo permiten abordar la narrativa de forma crítica, reflexiva y creativa
7. Los recursos de apoyo ofrecen múltiples formas de representación de la información, primando un carácter multi e hipermedia
8. Los recursos de apoyo proporcionan múltiples formas de expresión del aprendizaje, es decir, plantea oportunidades para que cada persona exprese lo que sabe
9. Los recursos de apoyo proporcionan múltiples formas de implicación, o sea diversas formas para que los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso
10. Los contenidos y recursos son de fuentes confiables y válidas
11. Existe una clara y significativa conexión entre todos los recursos y la información que los estudiantes necesitan para completar las actividades
12. Las indicaciones para gestionar las diferentes actividades son claras y precisas

JUEGO DE ROLES: SOBRE LA CONSECUCIÓN DEL ANÁLISIS DE CASO

1. Incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema
2. Permite presentar múltiples soluciones factibles, reales y que abarquen diversas posibilidades e intereses
3. Permite la identificación y manejo de conflictos
4. Permite el diálogo y debate
5. Favorece la asertividad y tolerancia
6. Promueve la toma de decisiones responsables y argumentadas
7. Favorece la empatía y proyección del estudiante en la historia

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: SOBRE LA NATURALEZA DE LOS INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

1. Se articulan a las evidencias de aprendizaje, promoviendo procesos formativos, dinámicos y contextuales

2. Se articulan procesos cuantitativos y cualitativos para evidenciar el desempeño y nivel de logro del estudiante
3. Se valoran saberes de diferentes dominios: conceptuales, procedimentales, valorales y actitudinales
4. Se precisan momentos de auto, co y heteroevaluación del aprendizaje
5. Los criterios de evaluación permiten abonar a que el estudiante regule su proceso de aprendizaje

VALIDACIÓN TEMÁTICA: SOBRE LA PERTINENCIA Y APORTE DEL CASO DE ENSEÑANZA ELECTRÓNICO

1. Propicia la identificación de derechos y responsabilidades en entornos digitales
2. Propicia el reconocimiento y valoración de la identidad digital
3. Proporciona oportunidades para organizar, clasificar y compartir archivos de diversos formatos
4. Proporciona oportunidades para buscar, consultar, seleccionar, organizar y evaluar información proveniente de diversas fuentes
5. Plantea el seguimiento de reglas de seguridad y respeto hacia la privacidad de sí mismo y de los otros
6. Plantea la socialización responsable de ideas y opiniones a través de diversas producciones digitales
7. Provee situaciones de colaboración y logro de objetivos comunes a través de TIC
8. Provee situaciones de producción, individual y colaborativa, de múltiples recursos digitales
9. Facilita momentos para usar crítica y creativamente diversas aplicaciones y herramientas digitales en pro del aprendizaje
10. Facilita momentos para expresar ideas y sentimientos mediante el uso de diversas aplicaciones y herramientas digitales
11. Favorece la identificación de los dispositivos y el tipo de conectividad a los que se tiene acceso
12. Favorece la identificación de hábitos de uso y abuso de las TIC
13. Permite proponer y poner en marcha conductas de autocuidado frente a las TIC

14. Permite evidenciar la participación digital actual
15. Suscita oportunidades para identificar barreras y factores protectores en el uso de TIC
16. Suscita oportunidades para ampliar y diversificar la participación en entornos digitales
17. Plantea contextos para el reconocimiento de necesidades de apoyo en el uso de TIC
18. Plantea contextos para el empoderamiento a través de TIC
19. Plantea contextos para la construcción de redes de apoyo a través de TIC

ASPECTOS TÉCNICOS: SOBRE EL MONTAJE ELECTRÓNICO DEL CASO

1. El diseño global del sitio es apropiado, atractivo y cromáticamente amigable, muestra creatividad
2. Se usan elementos gráficos temáticos y apropiados para establecer conexiones visuales que contribuyen a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones
3. La navegación resulta amigable e intuitiva: claridad de todas las partes y cómo llegar a ellas
4. Las entradas (menús y botones) son perfectamente identificables
5. La distribución del contenido y recursos es idónea
6. Los enlaces y recursos son de acceso libre, directo y funcional: no hay ligas rotas
7. Los recursos visuales están dimensionados, se evita la superposición y distracción
8. Los recursos audiovisuales son de alta calidad y apropiados, no son distractores
9. En términos sintácticos y ortográficos, el manejo del lenguaje es adecuado
10. Se usan diferentes tipos de escritura y/o de color de manera correcta y consistente
11. La biblioteca presenta una multiplicidad de recursos, válidos y confiables, para profundizar en las temáticas abordadas
12. De forma global, el sitio presenta un estilo propio que le identifica
13. El sitio presenta un espacio particular para ser comentado y retroalimentado

SECCIÓN III: INFORMACIÓN EXTRA

Solo para redondear la evaluación anterior, solicitamos responda las siguientes preguntas abiertas de forma corta y sustanciosa.

1. De forma global, ¿el caso de enseñanza permite su encuadre en marcos teóricos pertinentes? Precise cuáles y de qué forma.
2. De forma global, ¿cuál es el sentido y utilidad del caso de enseñanza?
3. ¿Tiene sugerencias para mejorar, perfeccionar u optimizar el caso de enseñanza? Mencíonelas.
4. La valoración global del caso de enseñanza electrónico es...

Sobresaliente

Notable

Novato

Básico

5. Precise algunas razones y/o motivaciones en torno a esta valoración global:

¡Muchas gracias por su apoyo!

APÉNDICE C: CUESTIONARIO SOBRE USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES, REDES SOCIALES E INTERNET

¡Bienvenido(a)!

Este cuestionario permitirá conocer nuestro perfil como usuarios de las tecnologías, el Internet y las redes sociales.

No hay respuestas correctas, queremos saber lo que piensas, lo que haces y sientes.

Siéntete con la confianza de responder cada pregunta con honestidad, tus respuestas serán confidenciales.

I. DATOS GENERALES

Esta sección tiene la finalidad de identificar el perfil del grupo en el que participas, estos serán tratados con absoluta confidencialidad.

- Nombre completo:
- Género: H o M
- Edad:
- Grado o semestre actual de formación:
- Correo electrónico:

II. FRASES INCOMPLETAS

Evita detenerte a pensar demasiado tus respuestas, contesta con completa confianza y apertura.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

- Cuando escucho tecnologías digitales pienso y/o siento...
- Cuando escucho redes sociales pienso y/o siento...
- El uso que hago de las tecnologías digitales, internet y las redes sociales es...
- El uso que hago de las tecnologías digitales, internet y las redes sociales para aprender consiste en...
- Los posibles riesgos en que puedo caer cuando uso las tecnologías digitales, internet y las redes sociales son...

- Para no tener riesgos cuando uso las tecnologías digitales, internet y las redes sociales yo...

III. PERFIL TECNOLÓGICO

Esta sección presenta una serie de preguntas de opción múltiple, elige la que te identifique.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

- ¿Uso las tecnologías digitales desde...?

Antes de los 6 años

Los 6 años

Después de los 8 años

Después de los 10 años

Después de los 12 años

- ¿Navego en internet desde...?

Antes de los 6 años

Los 6 años

Después de los 8 años

Después de los 10 años

Después de los 12 años

- ¿Uso las redes sociales desde...?

Antes de los 6 años

Los 6 años

Después de los 8 años

Después de los 10 años

Después de los 12 años

- ¿De qué forma me conecto con mayor frecuencia?

A través de una red WiFi contratada

A través de un plan de datos contratado

A través de una red WiFi de acceso público

No me conecto

- ¿En qué lugar me conecto con mayor frecuencia?

En casa

En el trabajo

En la escuela

En lugares públicos

En un cybercafé

En cualquier lugar

No me conecto

- ¿Cuánto tiempo paso conectado al día?

No me conecto

De 1 a 2 horas

De 2 a 4 horas

De 4 a 6 horas

De 6 a 8 horas

Más de 8 horas

Mi dispositivo está conectado todo el día aunque no lo use

- ¿Cuál es el momento del día en el que me conecto con mayor frecuencia?

No me conecto

Empezando el día (de 6 a 9 am)

Media mañana (de 10 a 12 pm)

Medio día (de 12 a 2 pm)

Hora de la comida (de 2 a 4 pm)

Media tarde (de 4 a 7 pm)

Noche (de 7 a 9 pm)

Terminando el día (de 9 a 12 am)

Mi dispositivo está conectado todo el día aunque no lo use

IV. DISPOSITIVOS DE CONEXIÓN Y PREFERENCIA

Esta sección presenta una serie de preguntas de opción múltiple, elige la que te identifique.

En algunas de las preguntas podrás marcar más de una opción, de ser así, habrá un recordatorio.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

- ¿Qué tipo de conexión a internet tienes en tu casa?

Cable

Inalámbrica

Ninguna, no tengo conexión a internet en mi casa

- Dispongo de los siguientes dispositivos tecnológicos (marca todos los que aplique):

Smartphone

Laptop

Tableta electrónica

Computadora de escritorio

Consola de videojuego

Televisión inteligente

Reloj inteligente

Cámara fotográfica

Cámara profesional

- Cuando compro algún dispositivo tecnológico, la característica principal por la que lo elijo es (marca todas las que aplique):

Por su aspecto físico: diseño, color

Por mi gusto y afinidad hacía la marca

Por recomendación de algún familiar o amigo

Por cuestiones internas como sistema operativo, memoria, procesamiento

Por sus funciones, accesibilidad, compatibilidad y aplicaciones

- Prefiero conectarme a internet y redes sociales a través de (marca los dispositivos que aplique):

Smartphone

Laptop

Tableta electrónica

Computadora de escritorio

Consola de videojuegos

Televisión inteligente

Reloj inteligente

V. ACTIVIDADES EN LÍNEA

Esta sección presenta una serie de preguntas de opción múltiple, elige la que te identifique.

En algunas de las preguntas podrás marcar más de una opción, de ser así, habrá un recordatorio.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

- De las siguientes actividades, ¿cuáles son las que haces con mayor frecuencia en internet (marca todas las que apliquen)?

Revisar y enviar mensajes (correo, WhatsApp, Facebook, Twitter)

Buscar información relacionada con la escuela

Buscar información de mi interés

Ver y/o escuchar música

Ver películas o series

Hacer videollamadas

Hacer compras en línea

Hacer ventas en línea

Buscar empleo

Visitar sitios para adultos

Concretar algún encuentro (citas)

Participar en videojuegos en línea

Hacer trámites en línea

Hacer uso de banca en línea (transferencias, pagos)

Tomar un curso en línea

Crear o mantener un sitio propio (páginas web, blogs, wikis)

- De las siguientes redes, ¿en cuáles tienes cuenta (marca todas las que apliquen)?

Facebook

WhatsApp

Twitter

Skype

YouTube

Instagram

Netflix

Spotify

Smule (Sing)

Google+

Pinterest

LinkedIn

OCC Mundial

Waze

Snapchat

Tuenti

Hi5

Flickr

Tinder

Uber

Edmodo

Wattpad

Blogger

Wordpress

Telegram

Line

- Al estar en línea, has encontrado alguna barrera que te impida comprender el contenido o acceder a lo que necesitas

Sí, con frecuencia

Algunas veces

No, nunca o casi nunca

- ¿De qué tipo han sido las barreras que te han impedido comprender el contenido o acceder a lo que necesitas en línea (marca todas las que apliquen)?

Demasiado texto

Texto en diferentes idiomas

Algunas palabras que no comprendo

Menús u opciones difíciles de identificar

Colores que hacen difícil la navegación en el sitio

Sitios poco confiables, no tienen controles de seguridad

Ventanas emergentes con información diferente (anuncios, virus)

No me he encontrado frente a alguna barrera

VI. TECNOLOGÍAS DIGITALES Y APRENDIZAJE

Esta sección presenta una serie de preguntas de opción múltiple, elige la que te identifique.

Algunas de las preguntas son abiertas, no te detengas a pensar demasiado en tus respuestas.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

- ¿Utilizas internet como apoyo para estudiar o hacer tarea?

Sí, con frecuencia

Solo algunas veces

No, nunca o casi nunca

- Si utilizas Internet como apoyo en el estudio, da un ejemplo de qué es lo que haces:
- ¿En dónde crees que se encuentra la información más creíble y confiable?

Internet

Libros

Revistas

Televisión

Periódicos

Radio

- ¿Cómo es la navegación que haces en internet?

Buscas en alguna dirección de interés que te indica el profesor(a)

Por tu cuenta, a través de motores de búsqueda como Google o Yahoo

Buscas en direcciones que te dicen tus compañeros o amigos

Navegas al azar, lo que vaya apareciendo sin un rumbo fijo

Buscas concretamente en sitios de internet que a ti te interesan

- ¿Consideras importante el uso de la tecnología, principalmente internet, para tu aprendizaje?

Muy importante

A veces es importante

Poco importante

Nada importante

- Explica el nivel de importancia que le atribuiste al uso de la tecnología, principalmente internet, en tu aprendizaje.
- ¿En tu escuela, tus profesores te piden utilizar internet para realizar actividades y tareas escolares?

Con mucha frecuencia y en la mayoría de las materias que curso

Con mucha frecuencia, pero solo algunos profesores recurren a internet

Algunas ocasiones, y solo en determinadas tareas o actividades

Muy pocas ocasiones y solo algunos profesores

Casi nunca o nunca, tus profesores no te piden recurrir a internet

- Menciona tus tres sitios de internet favoritos:
- Menciona cuál es la actividad o tarea hecha a través de internet que haya sido significativa para ti y explica tus razones
- Reflexiona, ¿qué tipo de actividad te gustaría hacer en internet, o qué te gustaría aprender con y a través de las tecnologías digitales?

VII. SITUACIONES EN LÍNEA

Marca "sí o no" a aquellas situaciones que te hayan sucedido al emplear internet.

- Conocer personas y compartir información personal sin supervisión

Sí // No

- Enviar o recibir mensajes con chismes, burlas, insultos o amenazas

Sí // No

- Visitar páginas que contienen información o imágenes para adultos

Sí // No

- Hacer citas con chicas o chicos que te interesan, pero que no conocías en persona

Sí // No

- "Cortar y pegar" información que viene en internet para cumplir con alguna tarea escolar

Sí // No

- Comprar o vender algo por internet

Sí // No

- Has puesto poca o nada de atención a tu alrededor y a las personas por usar las tecnologías digitales

Sí // No

- Reenviar a tus contactos la información divertida o interesante que recibes de fuentes o personas no conocidas

Sí // No

- Responder encuestas o proporcionar información personal tuya o de tus familiares

Sí // No

- Enviar, recibir o pedir mensajes con fotografías y/o vídeos personales con contenido sexual

Sí // No

- Participar en "cadenas" o mensajes que hay que reenviar a tus contactos

Sí // No

- Descargar programas, música, vídeos, juegos o aplicaciones "pirata"

Sí // No

- Publicar en la red fotografías o vídeos de alguien que conoces sin su autorización

Sí // No

- Recibir virus que generaron problemas en tu equipo de cómputo

Sí // No

- Entrar a algún sitio de internet a buscar información confidencial que no te atreverías a consultar con nadie por timidez o vergüenza

Sí // No

- Espiar a través de las redes e internet a alguien que te interesa

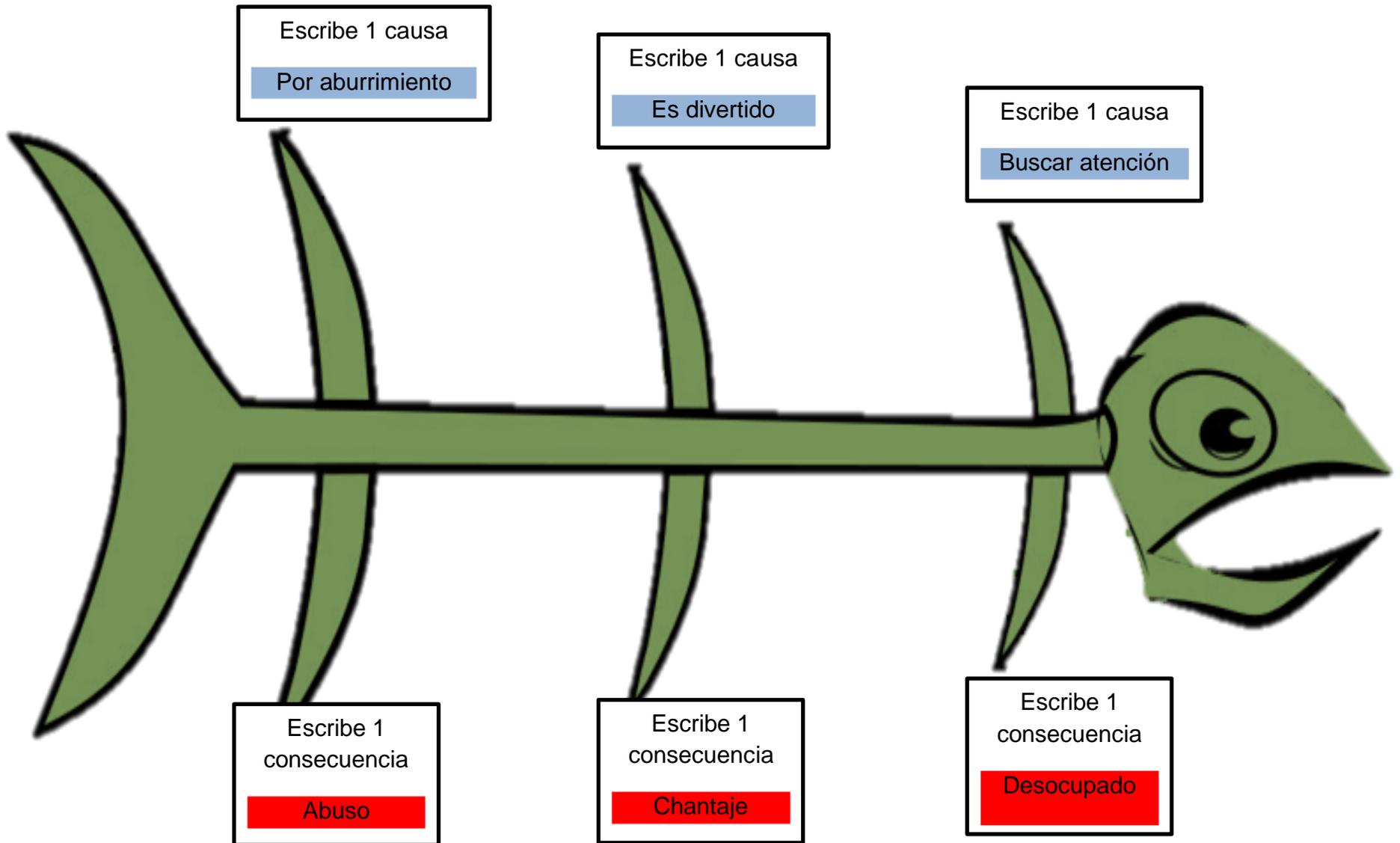
Sí // No

- Salir con alguien que conociste a través de las redes o internet, pero que es mucho mayor que tú

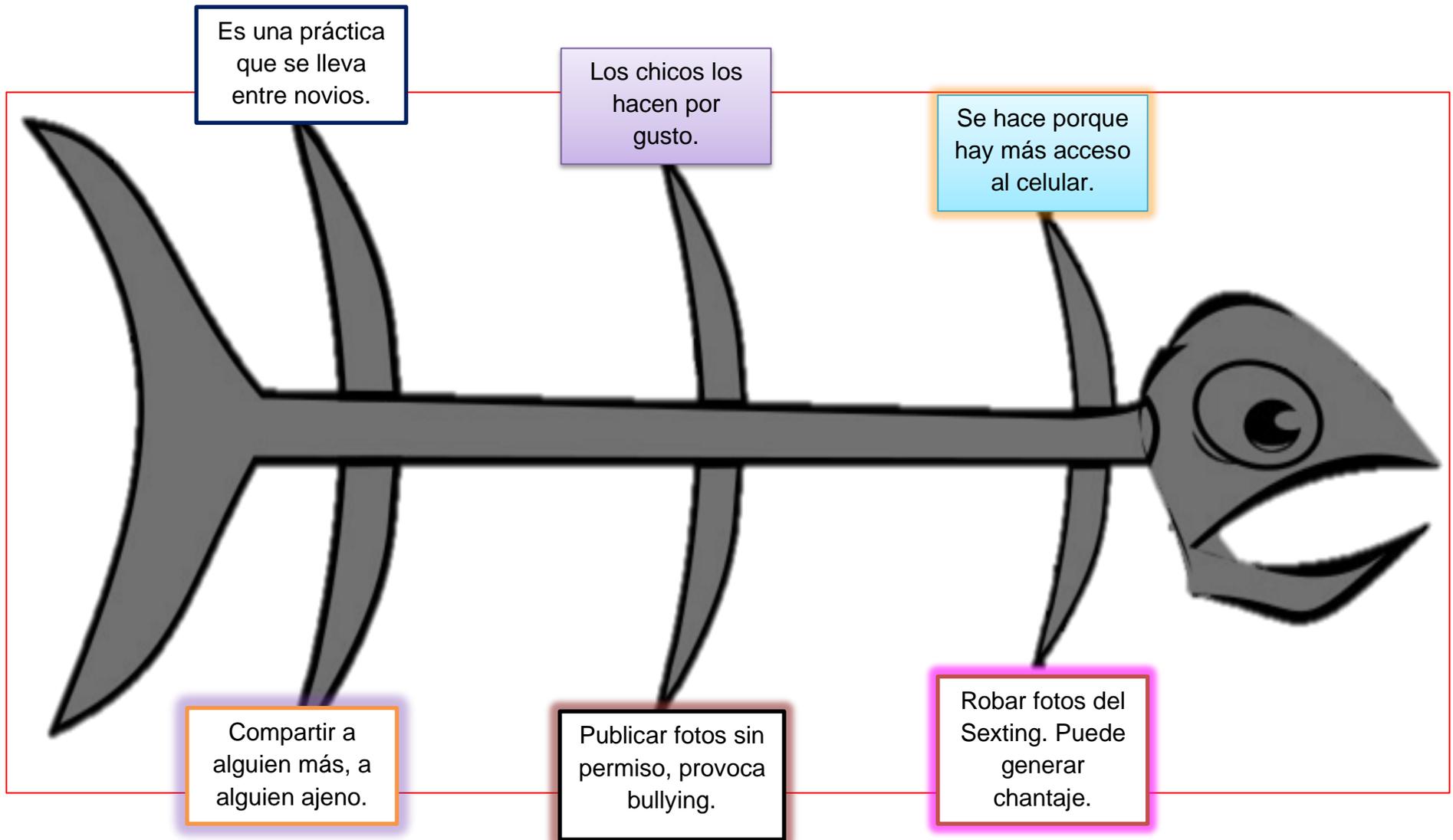
Sí // No

¡Muchas gracias por tus respuestas!

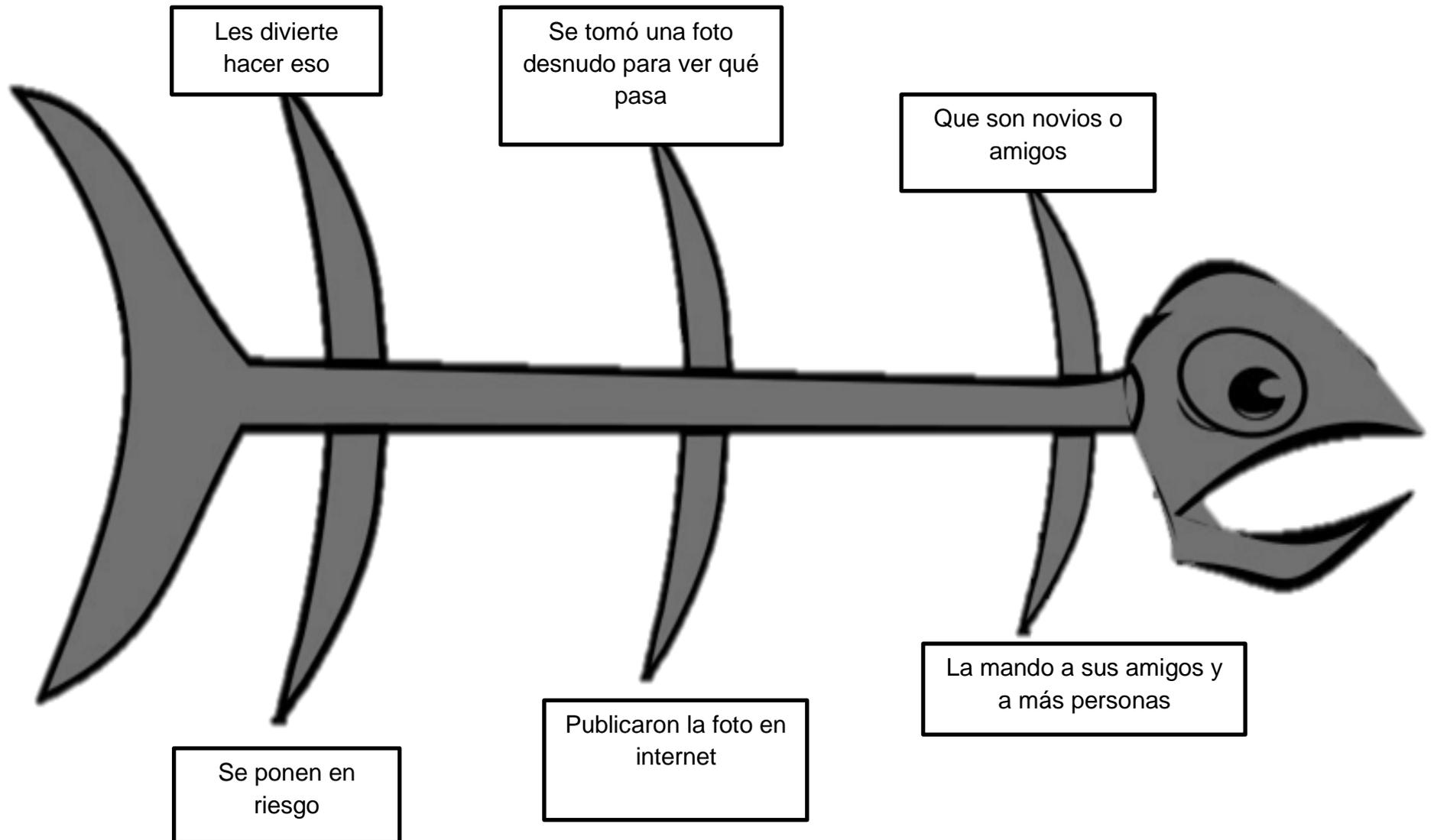
APÉNDICE D.1: DOBLE ESPINA DE PEZ. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL *SEXTING*



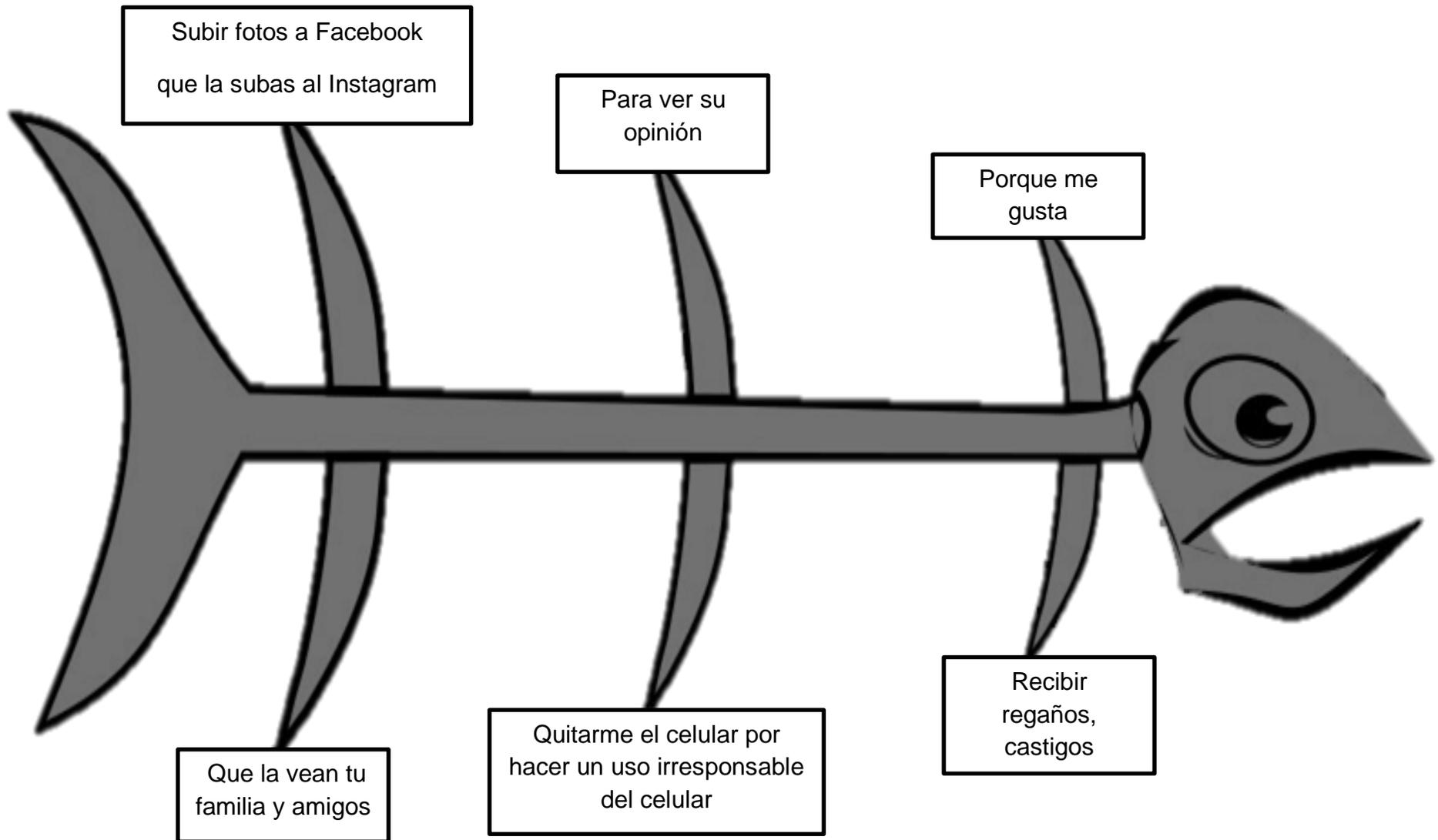
APÉNDICE D.2: DOBLE ESPINA DE PEZ. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL *SEXTING*



APÉNDICE D.3: DOBLE ESPINA DE PEZ. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL *SEXTING*



APÉNDICE D.4: DOBLE ESPINA DE PEZ. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL *SEXTING*



APÉNDICE E.1: TRÍPTICO. EL *SEXTING*

¿Es malo o bueno el *sexting*?

- Es Bueno si se hace responsablemente.
- Suele ser malo cuando es practicado por personas jovenes.
- Si se realiza adecuadamente, es divertido en las relaciones sentimentales.

Tríptico elaborado en el taller “ciudadanía digital”

Programa de construyendo puentes, facultad de psicología , UNAM

Integrantes : Daniela Martínez Galván

Gerardo chico uriza

Cynthia Ortiz Parrilla

Mayo 2019

→ El *sexting*

SEXTING



→ ¿Qué es el sexting?

Es el envío de mensajes y videos de desnudos.

Es más frecuente entre novios.

Por ejemplo: una persona se toma fotos mientras se baña y las envía.



→ Causas

- Les gusta buscar imágenes de desnudos, pornografía
- Les llama la atención, les parece divertido
- Para compartir las fotos en las redes
- Les ofrecen dinero

→ Consecuencias

- Que se haga publico
- Se puede entrar mi familia
- Que les pidan dinero
- Los chantajean

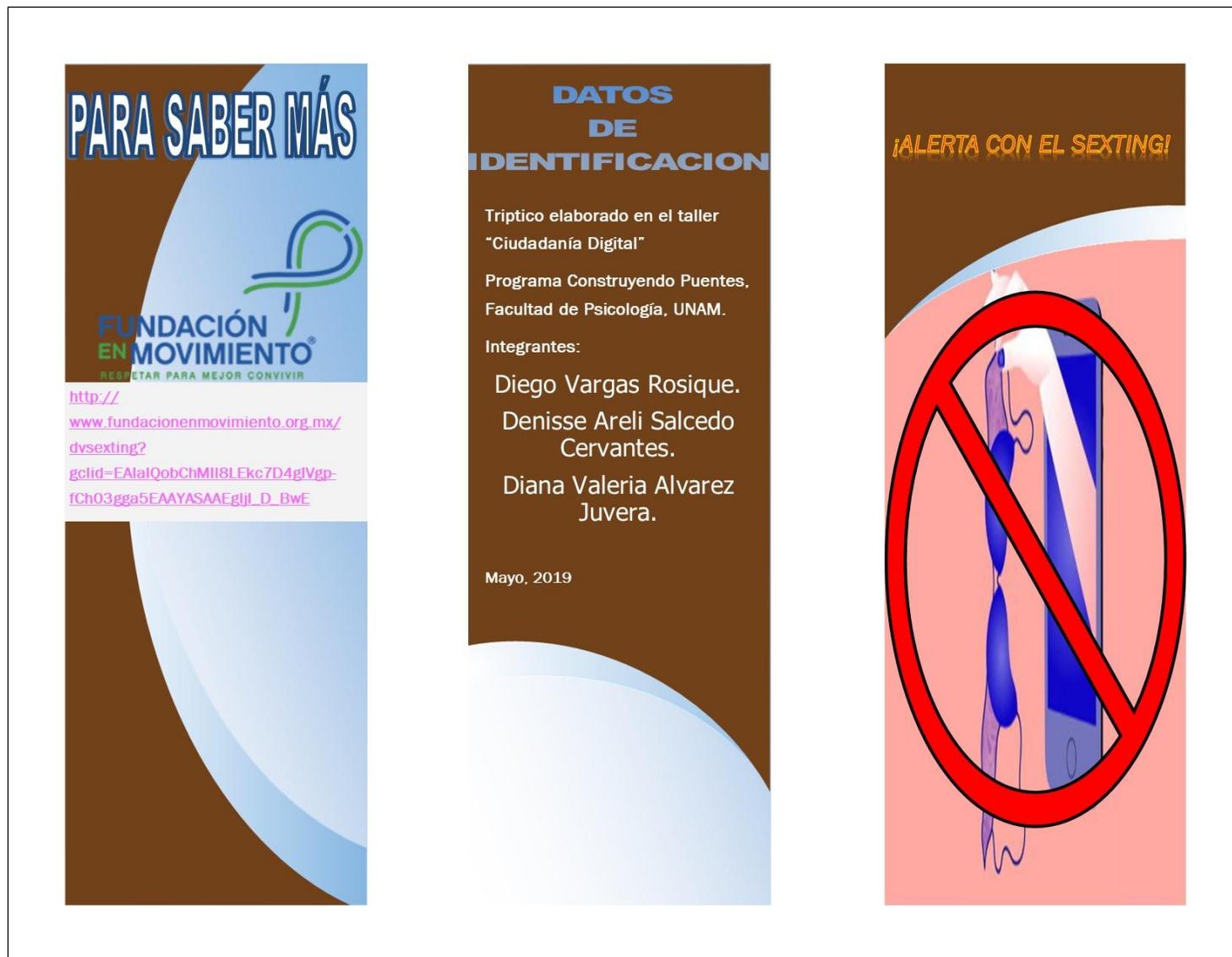
Medidas

de prevención

- Buen uso de las redes
- Conocer mas las personas y tener confianza
- Hacer un acuerdo de no compartir las fotografías
- Usar aplicaciones que protejan el contenido sexual



APÉNDICE E.2: TRÍPTICO. ¡ALERTA CON EL *SEXTING!*



¿Qué es el sexting?

El sexting es una actividad que se da en jóvenes y consiste en enviar fotos en las que aparecen sin ropa o en ropa interior. Las fotos se toman con un celular o una cámara para después, enviarla por medio del celular o la computadora.



El sexting se da entre parejas y de manera voluntaria pero también puede haber robo de las fotografías íntimas donde la víctima puede correr peligro por la difusión del material. Pueden sufrir bullying y amenazas.

¿Cuáles son las causas y consecuencias del sexting?

CAUSAS: Sexting 6

.Ganas de encajar.

La confianza de su pareja.

Creer que el sexting no es peligroso.

Por decisión propia.

No se conoce a la persona.

Creer que es divertido.



CONSECUENCIAS

Puede ser compartidas con otros.

Pueden burlarse y acosarte.

¿Cómo podemos cuidarnos del sexting?

Tener confianza y conocer al otro.

Tomar fotos sin que se vea la cara.

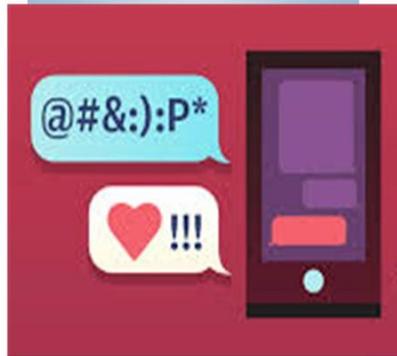
Usar aplicaciones seguras.

Asegurar el celular con contraseña.

Denunciar a quien robe nuestros fotos.



APÉNDICE E.3: TRÍPTICO. CUIDADO CON EL *SEXTING*

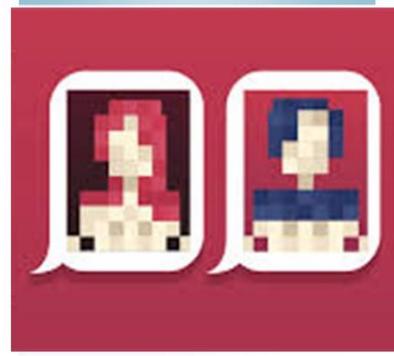


Para saber mas...

Entra para conocer mas el tema e informarte sobre como prevenirlo

¿Qué es el Sexting? Causas y Consecuencias <https://www.youtube.com/watch?v=Lsy-Zg8KixU>

6 Consejos Para Prevenir El Sexting <https://www.youtube.com/watch?v=VRaInCC414E> <https://www.youtube.com/watch?v=Lsy-Zg8KixU>



Tríptico elaborado en el :

Taller de ciudadanía digital

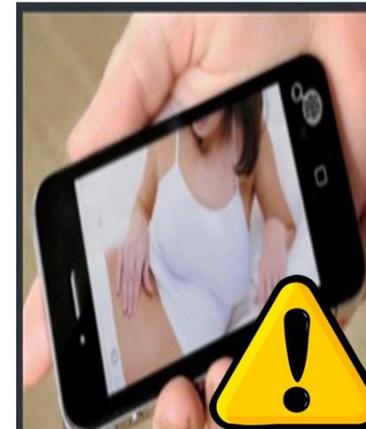
Programa construyendo puentes, Facultad de Psicología, UNAM integrantes

-Luisa Fernanda Reyes Flores

-Maceda Camaño Eduardo

-Vázquez Acevedo Sandra Karina

Cuidado con el sexting



¡Infórmate!



¿Que es el sexting?

El sexting es que te tomes fotos desnud@ y las mandes a los amigos o pareja

Es un intercambio de fotos por medio del teléfono móvil

Causas y consecuencias del sexting

Causas

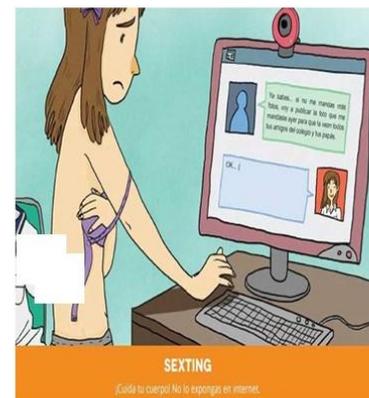
- Una de las causas es por que al momento de hacerlo hay confianza entre la pareja
- Miedo a decir que no a la otra persona y aun así hacerlo (presión social)
- Por coqueteo entre la pareja

Consecuencias

- ⇒ Perder el control de tus fotos privadas, no saber quien las ve ni quien las comparte
- ⇒ Sufrir humillación, rechazo y extorción
- ⇒ Romper la relación de confianza entre la pareja
- ⇒ Riesgo de que usen tus fotos inadecuadamente

Medidas de prevención

- * Decirle a un adulto o persona de confianza para que te ayude
- * Mantener la privacidad de tus fotos
- * No compartir fotos que te hayan enviado (con contenido sexual)
- * Informarse sobre el tema y conocer las consecuencias para no hacerlo



- * *No te relaciones con personas desconocidas*