



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

ACCESO Y USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA:
CONSTRUCCIÓN DE SABERES Y DESTREZAS EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA EUGENIA RODRÍGUEZ PAZ

TUTOR PRINCIPAL:

DR. JORGE ERNESTO BARTOLUCCI INCICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA DEL ROCÍO AMADOR BAUTISTA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DR. ROBERTO ÁNGEL RODRÍGUEZ GÓMEZ GUERRA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

DRA. LORENZA VILLA LEVER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

DR. CHRISTIAN AMAURY ASCENSIO MARTÍNEZ
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

AGOSTO, 2021



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.

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias a diversas personas e instituciones a quienes les expreso mi más sincero reconocimiento. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante mis estudios. Al Dr. Jorge Bartolucci, tutor de la presente investigación, por su gran compromiso en lograr un estudio sociológico riguroso y con ello, por todo lo que me fue posible aprender en estos años. A los miembros del comité tutor: la Dra. Rocío Amador, por su guía generosa y atenta y al Dr. Roberto Rodríguez, por su apoyo en la elaboración de este trabajo. Extiendo mi agradecimiento a la Dra. Lorenza Villa Lever y al Dr. Christian Ascensio por aceptar ser lectores de esta tesis y por sus valiosas aportaciones para mejorarla. A cada uno de ustedes, modelos de excelencia académica, muchas gracias por enriquecer tanto la presente investigación como mi formación académica.

En ese orden de ideas, mi reconocimiento al Dr. Rogelio Martínez Flores (UAM-X) quien desde hace tiempo despertó mi interés por la sociología de la educación y me brindó un gran apoyo para ingresar al doctorado. Asimismo, a las y los docentes investigadores de la UNAM con quienes tuve la dicha de coincidir a lo largo de este proceso, especialmente a la Dra. Janneth Trejo Quintana (IISUE) por invitarme a participar en el “Seminario Alfabetización Mediática en la Era Digital”. A ustedes, gracias por tanta amabilidad y por la experiencia compartida.

A los dos directivos del Colegio de Bachilleres que mostraron un gran interés en el proyecto de investigación: al Mtro. Israel Noriega Medina, director del plantel 14 “Fidencio Villanueva Rojas” en Milpa Alta y al Lic. Luis Roberto Carrillo Hidalgo, director del plantel 17 “Huayamilpas-Pedregal” en Coyoacán. A ambos, les agradezco su confianza en el proyecto. Al permitirme convivir con su personal administrativo y docente, también quiero agradecerle a Carmen Ruelas del plantel 14 por sus atenciones, especialmente al gestionar los lugares para las entrevistas y las observaciones; así como, mi reconocimiento a Joaquín Vázquez (jefe de materia de Ciencias Sociales), Alejandro Calderón (jefe de materia de TIC) y Rebeca Becerril (jefa de materia de Lenguaje), todos del plantel 17, por su entusiasmo en el proyecto y la invaluable ayuda que me brindaron.

Asimismo, agradezco profundamente a las y los 16 jóvenes de Milpa Alta y Coyoacán que aceptaron participar desinteresadamente en esta investigación, sin su apoyo este estudio simplemente no hubiera sido posible.

Si bien para mí es una obviedad, nunca estará de más hacer explícito el agradecimiento a mi familia, no existiendo palabras suficientes para corresponder a su apoyo incondicional. A mi mamá, María Eugenia Paz, por ser una fuente inagotable de cariño y por el gran valor que le ha asignado a la escuela, valor que ha impactado en mi vida. A mi papá, Raúl Rodríguez, por ser ejemplo de entereza ante las circunstancias más difíciles. A mi hermano Iván, por toda esa paciencia y tus sabios consejos; a mi hermano Juan, por ese pensamiento crítico que te caracteriza y me hace regresar a la realidad; y, a mi hermana Sofi, por enseñarme tanto cada día, no te imaginas todo lo que has contribuido en mi manera de ver las cosas.

También agradezco a mis queridas amigas por acompañarme en este proyecto como lo han hecho en otros, a pesar de la distancia y las distintas responsabilidades, a: Almendra Rojas, Monserrat Salcedo, Michelle Ordóñez, Beatriz Vega y Janneth Martínez. Asimismo, mi reconocimiento a las y los compañeros que hicieron más agradable mi estancia en la UNAM, especialmente a Ana Karen Rodríguez, Daniel Montaña, Lorena Treviño y Amílcar Chavarría del “Seminario de investigación doctoral” de la Dra. Amador; así como a Bryan Lechuga, por ayudarme a convertir en liviana una carga que parecía ser tan pesada, sobre todo en la recta final, gracias por tanto amigo. Para terminar, agradezco a mi psicoterapeuta Elizabeth Villanueva por el apoyo brindado a lo largo de todo este proceso y a Gerardo Damián por corregir el estilo de este trabajo.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO 1. ACCESO Y USO DE INTERNET EN MÉXICO VÍA COMPUTADORA Y TELÉFONO MÓVIL. EL CASO DE JÓVENES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	4
Introducción.....	4
1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación	4
1.1.1 Panorama de las TIC en México: El caso de Internet vía computadora y teléfono móvil	4
1.1.2 La política educativa sobre TIC en México: El caso de la EMS	7
1.1.3 La EMS: El caso del Colegio de Bachilleres en el medio urbano y semi-rural.....	9
1.2 Objetivos y preguntas de investigación	11
1.3 Contextualización del problema: Panorama estadístico.....	13
1.3.1 Jóvenes y tecnologías digitales	13
1.3.2 Estudiantes y tecnologías digitales.....	19
CAPÍTULO 2. EJES TEMÁTICOS Y ESTADO DEL ARTE SOBRE JÓVENES DE BACHILLERATO E INTERNET VÍA COMPUTADORA Y TELÉFONO MÓVIL EN MEXICO (2000-2020)	22
Introducción.....	22
2.1 Ejes temáticos del objeto de estudio	22
2.2. Investigaciones sobre jóvenes de la EMS y tecnologías digitales en México.....	23
2.2.1 Estudios sobre la apropiación de la computadora e Internet.....	24
2.2.2 Cibercafés: Estudios sobre los nuevos entornos informales de enseñanza-aprendizaje en el medio urbano	27
2.2.3 Emergencia de estudios sobre la relación de la población en edad de cursar el bachillerato con Internet, la computadora y el teléfono móvil.....	29
2.2.4 Estudiantes de la EMS e Internet vía computadora: Estudios que evalúan sus búsquedas de información y lectura en pantalla con propósitos escolares	31
2.2.5 Jóvenes de bachillerato y TIC: Estudios que abordan la construcción de sus saberes y destrezas dentro de la escuela	35
2.3 Estado del arte: Crítica	38
2.3.1 Propuesta: ¿Cuál es la peculiaridad de la presente investigación?	44

CAPÍTULO 3. MARCO DE REFERENCIA SOCIOLÓGICO PARA ABORDAR LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES DE BACHILLERATO CON INTERNET VÍA COMPUTADORA Y SMARTPHONE..... 50

Introducción..... 50

3.1 Jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales como problema social 50

3.2 Jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales desde una perspectiva sociológica 51

3.3 Categorías analíticas..... 53

3.3.1 Las seis categorías de valuación diferencial de Parsons..... 53

3.3.2 Las propiedades de la estructura de Giddens..... 59

3.3.3 La racionalidad de Habermas..... 62

3.3.4 Sociología de la tecnología: Construcción Social de la Tecnología (CTS) 63

3.3.5 La flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos de Pinch y Bijker 65

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ABORDAR LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES DE BACHILLERATO CON INTERNET VÍA COMPUTADORA Y SMARTPHONE 66

Introducción..... 66

4.1 Más que las técnicas, la estrategia para acercarse a la cotidianidad de los jóvenes de bachillerato..... 66

4.2 Más que el contexto, la relación medio geográfico, familia, plantel y TIC de los jóvenes de bachillerato..... 70

4.2.1 Medio urbano: Condiciones familiares en la alcaldía de Coyoacán 70

4.2.2 Condiciones escolares: El COLBACH en Coyoacán..... 72

4.2.3 Medio semi-rural: Condiciones familiares en la alcaldía de Milpa Alta 73

4.2.4 Condiciones escolares: El COLBACH en Milpa Alta 76

CAPÍTULO 5. JÓVENES DE BACHILLERATO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: EL CASO DE COYOACÁN..... 79

Introducción..... 79

5.1 Fuera del plantel educativo en el entorno urbano 80

5.1.1 Internet vía computadora en casa y *smartphone* 80

5.1.2 Tiempo libre, lectura y tecnologías digitales 83

5.1.3 El artefacto preferido de los jóvenes en Coyoacán 89

5.1.4 Consumo y producción de contenido en Internet..... 93

5.1.5 Aprendizaje, familia y restricciones de las TIC..... 95

5.2 Dentro del plantel educativo en el entorno urbano..... 97

5.2.1 Internet vía computadora en el COLBACH de Coyoacán	97
5.2.2 Internet vía computadora en clase de TIC I	99
5.2.3 Internet vía <i>smartphone</i> en clases de diversas asignaturas.....	103
5.2.4 Internet vía <i>smartphone</i> en el Taller de Análisis y Producción de Textos I	111
5.2.5 Estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para otras asignaturas y tareas	116
5.3 Caracterización del acceso y uso de TIC en el entorno urbano	123
CAPÍTULO 6. JÓVENES DE BACHILLERATO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: EL CASO DE MILPA ALTA	127
Introducción.....	127
6.1 Fuera del plantel educativo en el entorno semi-rural	128
6.1.1 Internet vía computadora en casa y <i>smartphone</i>	128
6.1.2 Tiempo libre, lectura y tecnologías digitales	130
6.1.3 El artefacto preferido de los jóvenes en Milpa Alta	136
6.1.4 Consumo y producción de contenido en Internet.....	139
6.1.5 Aprendizaje, familia y restricciones de las TIC.....	143
6.2 Dentro del plantel educativo en el entorno semi-rural	146
6.2.1 Internet vía computadora en el COLBACH de Milpa Alta.....	146
6.2.2 Internet vía <i>smartphone</i> en clases de diversas asignaturas.....	149
6.2.3 Internet vía <i>smartphone</i> en el Taller de Análisis y Producción de Textos I	156
6.2.4 Estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para otras asignaturas y tareas escolares	162
6.2.5 Internet vía computadora en clase de TIC I	168
6.3 Caracterización del acceso y uso de TIC en el entorno semi-rural	172
CONCLUSIONES.....	177
REFERENCIAS	188
ANEXOS	198

PRESENTACIÓN

Según Max Weber (1978), quien investiga construye el objeto de estudio ya que, de toda la realidad susceptible a ser analizada, se decide prestar atención sólo a una parcialidad de ésta, sobre la cual se indaga la significación de sus elementos. En este estudio, tal fragmento de la realidad es cómo los jóvenes de bachillerato tienen acceso y utilizan Internet, a través de computadoras y *smartphones*, fuera y dentro de los planteles educativos ubicados en entornos disímiles en la Ciudad de México: Coyoacán y Milpa Alta.¹

Siguiendo a Weber (1978), tal elección guarda relación con los intereses cognoscitivos e ideas de valor de quien investiga, las cuales hacen significativo al objeto de estudio y arrojan luz sobre los datos que se consideran relevantes para su abordaje. Al respecto, mi interés por estudiar a los jóvenes y las tecnologías digitales surgió al desempeñarme como docente en el nivel medio superior. Al estar frente a grupo, ciclo tras ciclo escolar, me percataba de la importancia creciente de la computadora, el *smartphone* e Internet en la vida de los estudiantes, no sólo para su entretenimiento y recreación dentro del bachillerato, sino también en la construcción de sus saberes escolares y en el desarrollo de tareas fuera de esta institución. Asimismo, al impartir clases en distintos planteles privados ubicados en Coyoacán, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Tlalpan me resultó peculiar que los estudiantes demostraran conocimientos y destrezas desiguales en torno a las tecnologías y que éstas variaran no sólo entre cada plantel sino también en el interior de cada grupo. Esto era evidente cuando solicitaba la entrega de trabajos como reportes de lectura, ensayos, mapas, *collages*, etc. y aquellos estudiantes con mejores conocimientos para navegar en Internet, así como para usar el *smartphone* y la computadora para cuestiones escolares, tenían una ventaja frente al resto. Lo anterior despertó mi curiosidad ya que sabía que todos los jóvenes en el bachillerato habían cursado una asignatura en torno a las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC), pero aun así presentaban grandes diferencias al usar estas tecnologías. Ante tal realidad, me interesó averiguar el papel de la escuela en la construcción diferenciada de conocimientos y destrezas en torno a las TIC en los estudiantes.

Con esa idea en mente desarrollé el protocolo de investigación que me permitió ingresar al Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación disciplinar en Sociología. En un

¹ A lo largo de este trabajo, se utilizan pronombres masculinos como neutros no por desconocer la importancia del lenguaje incluyente sino sólo con el propósito de agilizar la lectura.

inicio, el tema general era la “brecha digital” en el bachillerato en México, tema que se enriqueció con la visión de mi tutor principal, el Dr. Jorge Bartolucci, quien en sus seminarios me hizo reflexionar sobre la importancia de hacer un “recorte” de la realidad para su estudio y, con ello, indagar sobre el sentido compartido en la interacción de los estudiantes en sus respectivos mundos de vida en torno a las TIC. Para esto resultaba pertinente analizar no sólo lo que el joven vivía dentro del bachillerato sino también fuera de éste. Por ello pasé de centrarme en su relación con los docentes a interesarme también por el papel de la familia y sus pares. En ese mismo orden de ideas, si bien en un inicio estaba interesada únicamente en conocer sus estrategias de navegación y lectura en la red, a lo largo de los semestres, y gracias a las asesorías del comité tutor integrado por la Dra. Rocío Amador y el Dr. Roberto Rodríguez Gómez, comencé a prestar atención a los usos de Internet que resultaban relevantes para los mismos jóvenes, fuera y dentro de la escuela, delimitando únicamente dos entornos geográficos diferenciados en la Ciudad de México.

Tiempo después, al mostrar los avances de investigación ante el jurado en el examen de candidatura, las observaciones de la Dra. Lorenza Villa Lever y el Dr. Christian Ascensio Martínez contribuyeron a que pudiera pensar en otras maneras para presentar los hallazgos, evitando en éstos una ruptura al relatar los usos pasados y presentes de los artefactos por los jóvenes, lo que exigió realizar un esfuerzo de síntesis. Asimismo, sus comentarios dieron lugar al fortalecimiento del marco de referencia sociológico, ya que propusieron una mayor integración de las herramientas analíticas elegidas. Las observaciones de la Dra. Villa Lever y el Dr. Ascensio Martínez resultaron grandes aportaciones.

Expuesto lo anterior, enseguida se presenta un estudio sobre los jóvenes de bachillerato y las tecnologías digitales que consta de seis capítulos. En el primero se establecen las bases de la investigación: se desarrolla el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y preguntas, así como la contextualización de la relación jóvenes y TIC en México, para luego hablar específicamente de la situación en la capital del país. En el segundo capítulo se presentan los ejes de investigación, que derivaron de la revisión de una selección de trabajos realizados en el territorio nacional entre 2000 y 2020 sobre jóvenes de Educación Media Superior (EMS) y su relación con Internet, al utilizar equipo de cómputo y teléfono celular. En el tercer capítulo se aborda el marco de referencia sociológico en el cual se argumenta la relación de los jóvenes de bachillerato con las tecnologías digitales como problema social, para después señalarla desde una perspectiva sociológica y, con

ello, hablar de las categorías analíticas puestas en juego para su estudio. En el cuarto capítulo se desarrolla el marco metodológico, entendido como la estrategia puesta en marcha para el trabajo de campo, y se expone una aproximación a las alcaldías de Coyoacán y Milpa Alta, específicamente a las condiciones en las que viven y estudian los participantes.

Dicho esto, en el quinto y sexto capítulo se presenta propiamente el análisis de las condiciones de acceso y uso de Internet, a través del equipo de cómputo y *smartphone*, de los jóvenes de bachillerato, primero en Coyoacán y después en Milpa Alta. En ambos casos se comienza con lo ocurrido en sus hogares y, con ello, se abordan las condiciones de acceso y uso de las tecnologías digitales, que realizan los jóvenes, en relación con sus pasatiempos, hábitos de lectura, consumo y producción de contenido en la red, etc. Después, se presta atención a lo que pasa en su plantel educativo, enfatizando en la relación de los estudiantes con otros y con la computadora en las clases de TIC I y con el *smartphone* en el Taller de Análisis y Producción de Textos I (TAP I) e, incluso, en otras asignaturas y fuera de clases, a lo largo de su horario escolar. Para terminar, se presentan unas conclusiones, seguidas de las referencias y los anexos.

CAPÍTULO 1. ACCESO Y USO DE INTERNET EN MÉXICO VÍA COMPUTADORA Y TELÉFONO MÓVIL. EL CASO DE JÓVENES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Introducción

En este primer capítulo se desarrolla el marco general de la tesis, por lo que se encuentra dividido en tres apartados. En el primero, se expone el planteamiento del problema y la justificación de la investigación, por ello, se inicia con un panorama sobre el acceso y uso de las TIC en México, en el cual se destaca la expansión lograda por el *smartphone*. En ese mismo apartado se presta atención a las acciones emprendidas en el ámbito educativo para incorporar el equipo de cómputo y la red en los salones de clases y, tras identificar el poco interés dirigido a la EMS, se argumenta la relevancia de atender la brecha digital en dicho nivel educativo. Asimismo, se habla sobre la elección del Colegio de Bachilleres (COLBACH), y de los planteles ubicados en Coyoacán y Milpa Alta, como representantes del medio urbano y semi-rural en la Ciudad de México. En el segundo apartado, se establecen los objetivos y preguntas de investigación. Y en el tercero, se expone la contextualización del problema, por lo que se presenta un panorama estadístico sobre la disponibilidad y el uso de Internet a través de la computadora y el teléfono celular por los jóvenes en la capital del país y luego, por los estudiantes del COLBACH.

1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación

1.1.1 Panorama de las TIC en México: El caso de Internet vía computadora y teléfono móvil

A manera de presentar una fotografía de la situación de las TIC en México se recuperan algunos datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 (ENDUTIH). Según dicha encuesta, existen 80.6 millones de personas (de 6 años o más) usuarias de Internet en el territorio nacional, lo que representa 70.1% de la población total (INEGI, 2020b). Si bien resulta importante conocer cuántos están conectados a la red, lo interesante se revela al indagar sus características, ya que expresan las desigualdades que existen en el acceso y uso de Internet. Entre éstas se destaca el entorno geográfico, pues, en el medio urbano 76.6% de la población es internauta; mientras que, en el medio rural, ésta equivale a 47.7% (INEGI, 2020b). Tales desigualdades persisten al hablar de la edad y la escolaridad del usuario, ya que no todas las edades ni los grados de estudios acceden a Internet con la misma frecuencia. En

México, los usuarios de Internet se concentran en el rango de 25 a 34 años (19.2%) con 15.4 millones de personas, y la escolaridad declarada por el mayor número de internautas es educación secundaria (28.5%), con 22.9 millones de personas (INEGI, 2020b).² Cabe destacar que, no se presentan grandes diferencias en torno al sexo, pues 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres (INEGI, 2020b).

Respecto al uso de Internet, las cuatro actividades principales son: el entretenimiento (91.5%) y obtener información (90.7%), reportado por 73.7 y 73.1 millones de personas respectivamente; así como, comunicarse (90.6%), acceder a redes sociales (87.8%) y apoyar la educación/capacitación (83.8%), esto, para 73.0, 70.7 y 67.5 millones de personas (INEGI, 2020b). Por lo anterior, se observan diferencias significativas en el uso de la red para prácticas como recrearse, frente a otras que persiguen fines estrictamente educativos. Es así que, en la presente investigación interesa conocer cómo se configuran tales prácticas y sentidos. Asimismo, partiendo de que lo educativo no se restringe a lo escolar, interesa comprender cómo construyen su relación con la tecnología, usándola para fines tanto escolares como no escolares.

En términos del acceso a la computadora e Internet en casa, la tendencia es la siguiente: 44.3% posee equipo de cómputo, esto es, 15.8 millones de hogares; mientras que, 56.4% cuenta con conexión a la red, es decir, 20.1 millones (INEGI, 2020b).³ Al desagregar la conectividad por entidades federativas, se evidencia una separación entre los estados del norte y del sur del país, caracterizados por su predominio urbano o rural. Por mencionar un ejemplo: en el 2018, en áreas urbanas ubicadas en el norte del país, como Sonora (83.3%) y Baja California (81.7%), se presentaba una mayor disponibilidad de Internet, frente áreas rurales ubicadas en el sur del país, como Chiapas (26.6%) y Guerrero (30.4%) (INEGI, 2019d).

Tal situación cambia al hablar del teléfono móvil, ya que es el artefacto con mayor expansión y, por lo tanto, refleja menores desigualdades regionales, pues 75.1% de la población en México, equivalente a 86.5 millones de habitantes, es usuaria del servicio. De esta proporción, 88.1% cuenta con teléfono inteligente (*smartphone*), es decir: 76.1 millones de personas (INEGI, 2020b). Lo anterior deja ver que el teléfono móvil, y no la computadora,

² Esto resulta coherente con el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en México, el cual es de 9.1 años equivalente al tercer grado de secundaria (INEGI, 2015b, p.6).

³ De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018 (INEGI, 2019a) existen un total de 35 316 306 hogares en México.

es el principal medio de conexión a la red en México, lo que queda claro en la siguiente tabla, en la cual observamos que, en los últimos años, el crecimiento del acceso a la red a través del *smartphone* ha sido paralelo al detrimento del tal acceso desde la computadora.

Tabla 1. Usuarios de Internet, según equipo principal utilizado entre 2015 y 2019 (INEGI, 2020b)⁴

Año	Total		Computadora de escritorio		Computadora portátil (<i>laptop, notebook</i>)		Celular inteligente (<i>smartphone</i>)	
	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento
2015	62 448 892	100.0	32 300 354	51.7	27 790 742	44.5	46 109 975	73.8
2016	65 520 817	100.0	27 234 992	41.6	30 258 049	46.2	55 466 512	84.7
2017	71 340 853	100.0	23 634 812	33.1	23 403 541	32.8	63 960 222	89.7
2018	74 325 379	100.0	23 759 532	32.0	24 239 957	32.6	68 885 940	92.7
2019	80 626 159	100.0	23 276 130	28.9	26 757 382	33.2	76 843 201	95.3

Fuente: De 2015 a 2019 INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

Por lo anterior, se argumenta que el acceso a Internet a través del equipo de cómputo (fijo o portátil) presenta serios obstáculos para erigirse como una herramienta promotora de información disponible para todos, caso distinto al uso del teléfono celular, pues este artefacto hace posible la conexión a la red a la mayoría de los internautas en México.⁵ Cabe destacar que se habla en términos de acceso pero sin olvidar los usos, pues las diferencias en éstos configuran desigualdades englobadas en la brecha digital. Siguiendo a Alva (2015), desde su irrupción a finales del siglo pasado, dicha brecha ha pasado de enfatizar la conectividad, es decir: el acceso a Internet; a subrayar los usos de la red, los cuales distinguen a los internautas “a partir de múltiples variables como el nivel educativo, la edad, el género y la situación socioeconómica” (p.275).

⁴ El periodo reportado responde a que la ENDUTIH inició en el 2015. A pesar de que existe información previa (2001-2014) proporcionada por el Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH), estos datos no son comparables, pues, metodológicamente se pasó de “un informante que responde sobre el uso de las TIC por los demás miembros del hogar, hacia un informante seleccionado aleatoriamente que proporciona únicamente el uso que le brinda él mismo a estas tecnologías” (INEGI, 2020b).

⁵ Dicha tendencia es propia de los países denominados “subdesarrollados”. Mozilla Internet Citizen (2017), uno de los principales buscadores de Internet, realizó una encuesta en seis idiomas (inglés, español, alemán, italiano, francés y portugués) que fue contestada por 189.770 personas en todo el mundo. Dicha encuesta evidenció que existen diferencias por países al elegir entre computadora portátil o teléfono móvil: Reino Unido (86%), Estados Unidos (85%) y Canadá (84%) señalaron con altos porcentajes preferir la computadora portátil; mientras que, en el caso contrario, México (92%), Brasil (92%) e India (86%) obtuvieron porcentajes más altos al mencionar el teléfono móvil (Mozilla Internet Citizen, 2017). Observamos también que el teléfono móvil es el artefacto preferido para conectarse a Internet en los llamados países en vías de desarrollo, mientras que la computadora portátil es más popular en los denominados países desarrollados. Lo anterior podría explicarse no sólo por los costos de dichas tecnologías y, por ende, los ingresos económicos de sus usuarios, sino también por los grupos etarios que predominan en los países mencionados.

En ese orden de ideas, interesa explorar cuáles han sido las estrategias puestas en marcha en el sistema educativo para promover el acceso y uso de Internet a través de la computadora. Esto responde a dos razones. La primera: a cuestiones cronológicas, ya que la invención del equipo de cómputo fue previo al *smartphone*, por lo que se entiende que las primeras acciones dirigidas a promover la red en el entorno escolar se buscaran a través de dicho equipo. La segunda, al considerar el papel que le corresponde a una institución de gran tradición como la escuela de generar habilidades y conocimientos, incluyendo los relativos al uso de las TIC. Lo anterior teniendo como foco de interés la importancia que, con el paso del tiempo, ha adquirido el *smartphone* para la población mexicana en términos de acceso a Internet, y la escasa atención que el sistema educativo ha prestado al respecto.

1.1.2 La política educativa sobre TIC en México: El caso de la EMS

En lo que concierne a las acciones gubernamentales tendientes a promover la incorporación de las TIC en el ámbito educativo, se identifica que éstas se han centrado en la educación básica, en acciones como: 1) *Red Escolar* (1997-2004), que consistió en equipar con computadora e Internet a las “aulas de medios” en la educación primaria y secundaria; 2) *Enciclomedia* (2004-2011), programa que continuó con el equipamiento de aulas pero exclusivamente en quinto y sexto grado de primaria; 3) *Habilidades Digitales para Todos* (2009-2012), estrategia que conservó dicho equipamiento a través de las “aulas telemáticas” en primaria y agregó la entrega de *laptops* a estudiantes de secundaria bajo el Modelo 1:1 (una computadora por alumno); 4) *Mi compu.mx* (2013-2014), con una cobertura de tres estados (Colima, Sonora y Tabasco), que consistió en la entrega de *laptops* a estudiantes y docentes de quinto y sexto grado de primaria; 5) *Programa Piloto de Inclusión Digital* (2013-2015), con una cobertura de cinco estados (Guanajuato, Morelos, Querétaro, Puebla y Estado de México), que consistió en la entrega de *tablets* a estudiantes de quinto y sexto grado de primaria; y, 6) *Programa @prende* (2014-2016), con una cobertura de 15 estados (Chihuahua, Ciudad de México, Colima, Durango, Estado de México, Hidalgo, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas), que continuó con la entrega de *tablets* en los grados mencionados (SEP, 2016).⁶

⁶ Cabe destacar que, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, la única referencia sobre la introducción de las TIC al aula se identifica en el rubro “3.Economía”, en el cual se señala la “cobertura de Internet para todo el país”. Este rubro establece que: “mediante la instalación de Internet inalámbrico en todo el país se ofrecerá a toda la población conexión en carreteras, plazas públicas, centros de salud, hospitales, escuelas y espacios comunitarios. Será fundamental para combatir la marginación y la pobreza y para la integración de las zonas

Lo anterior ilustra el énfasis del acceso a las TIC en el nivel educativo básico (primaria) y, nos deja ver la falta de continuidad en las estrategias emprendidas, así como el desinterés por expandir tal equipamiento a los siguientes niveles. De esta manera, la educación media superior ha sido relegada, a pesar de que es urgente atender la brecha digital en este nivel, por lo menos en cuanto a la disponibilidad de equipo y conectividad a la red. Para ejemplificar tal situación, en el ciclo escolar 2016-2017, a nivel nacional sólo 40.5% de las escuelas de nivel medio superior registraron una computadora para uso educativo por cada ocho estudiantes; de las cuales, 74.7% registró además acceso a Internet (INEE, 2018b, p.233). Para el siguiente ciclo escolar tales cifras se modificaron al 41% y 73.5%, respectivamente (INEE, 2019, p.236). Esto expresa un lentísimo avance en la dotación de infraestructura tecnológica, que se traduce en que más de la mitad de las escuelas pertenecientes a la EMS no cuenten con el equipo básico para usar las TIC.

Asimismo, se considera relevante estudiar la EMS y su relación con las tecnologías digitales dado el crecimiento que ha experimentado su matrícula en las últimas décadas.⁷ A tal crecimiento se suma la reforma constitucional al artículo 3º, realizada en el 2012, que dicta la obligatoriedad del nivel medio superior, pues se estima que crecerá el ingreso de “alumnos provenientes de familias pertenecientes a sectores hasta ahora excluidos, con los que los puntos de partida para los estudios de este nivel serán cada vez más desiguales y la escuela tendrá que subsanar las carencias académicas de niveles escolares previos” (Zorrilla, 2012, p.76-77). De esta manera, se subrayan las diferentes condiciones de acceso y uso de las TIC de los jóvenes, fuera y dentro del bachillerato, y con ello, los distintos conocimientos y habilidades construidos en torno a éstas.

Por lo anterior, el acento en este trabajo radica analizar el carácter ambivalente de las tecnologías, tanto a nivel escuela con la distribución de equipos y prácticas en el aula, como fuera de ésta con la posesión o no de los artefactos y sus usos. Se parte de la intuición que el sistema educativo ha mostrado poca sensibilidad a los cambios tecnológicos y de la gran importancia que ha adquirido el *smartphone* en la vida de los estudiantes y, con ello, la

deprimidas a las actividades productivas” (Presidencia de la República, 2019, p.52). Lo anterior deja ver la falta de una estrategia precisa dirigida a incorporar las tecnologías digitales en el sistema educativo.

⁷ Cabe aclarar que, comparándola con otros países, la EMS en México presentó un estancamiento en su cobertura entre 1990 y 2010, dado que: el incremento “es de sólo 5%, mientras que en países como Chile es de 20%. Y si nos comparamos con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también quedamos rezagados, ya que cuentan con 15% de aumento en la cobertura en el mismo periodo” (Székely, 2010, p.315). Tal atraso para el caso mexicano se mantuvo constante frente al crecimiento de otros países: “en 2014 México tenía una de las proporciones más bajas de estudiantes de 15 y 19 años matriculados en el SEN (56.6%), en comparación con el promedio de los países de la OCDE (84.3%)” (OCDE, 2016 en INEE, 2017b, p.193).

tendencia que indica que la población mexicana se conecta a la red principalmente a través de dicho artefacto, por lo que la brecha digital a atender se concentra más en los usos que en el acceso a Internet. Dicho esto, interesa explorar las prácticas y significados que giran en torno a tales tecnologías, al distinguir tanto las circunstancias por las cuales los jóvenes recurren a la computadora o al teléfono móvil, dentro y fuera de la escuela, como averiguar sobre la construcción de sus estrategias de búsqueda, selección, lectura e interpretación de la información en Internet. Para lograrlo, se presta singular atención a las características sociales y escolares de los jóvenes de bachillerato, así como a los actores sociales que intervienen, los espacios, las circunstancias, sus necesidades e intereses.

De este modo, la presente investigación no se adscribe a perspectivas que sostienen que la población juvenil tiene habilidades “naturales” frente a las TIC, bajo etiquetas como “nativos digitales”, “generación net”, “milenarios”, entre otras (Gallardo, Márquez, Bullen y Srijbos, 2016). Como subraya Bullen (2008 y 2011), se parte de reconocer que, más que consistir en una cuestión generacional, se trata de una cuestión social por la cual existen muchas otras variables, además de la edad, que contribuyen a entender cómo los estudiantes utilizan las tecnologías, variables como: “el género, la educación, la experiencia, la inclusión y la exclusión social, la cultura, el contexto institucional, la disciplina del sujeto, el diseño de aprendizaje, y el entorno socioeconómico” (Gallardo et al., 2016, p.170).

1.1.3 La EMS: El caso del Colegio de Bachilleres en el medio urbano y semi-rural

En México, la EMS comprende principalmente tres modelos educativos: 1) Bachillerato general, 2) Bachillerato tecnológico y, 3) Educación profesional técnica; los cuales, aglutinan “una gran diversidad de planes de estudio, que en años recientes se han tratado de vincular mediante la formulación del Marco Curricular Común” (INEE, 2017b, p.29). De dichos modelos interesa analizar el bachillerato general, pues atrae al mayor número de estudiantes siendo que, en el ciclo escolar 2016-2017, captó al 62.4% del total de la población que ingresó a tal nivel (INEE, 2018b).

De la diversa oferta educativa de la EMS, en este trabajo se pone el acento en el Colegio de Bachilleres (COLBACH).⁸ Esto responde a la gran población que acude a sus aulas

⁸ Siguiendo al INEE (2017a), los servicios educativos que existen en el nivel medio superior son: el Telebachillerato Comunitario (TBC), el Telebachillerato Estatal (TBE), la Educación Media Superior a Distancia

pues, para el ciclo 2017-2018, “en 1 206 planteles atendió a 713 530 jóvenes (13.6% de la matrícula a nivel nacional)” (INEE, 2019, p.54). El COLBACH tiene una modalidad presencial y su programa de estudios es de tres años, periodo en el que se cursan “un total de 38 asignaturas; de las cuales 31 corresponden al campo de formación básica y 8 al componente de formación propedéutica” (INEE, 2017a, p.38). Dicho servicio educativo funciona, en la capital del país y el área metropolitana, como un organismo público descentralizado de la Federación (INEE, 2017a).⁹

El COLBACH se funda por acuerdo presidencial en 1973, década en la que se crean diversas instituciones de educación media superior. En la Ciudad de México inicia en 1974 con cinco planteles: El Rosario, Cien metros, Iztacalco, Culhuacán y Satélite (Gobierno de México, 2018). Desde su origen se presenta como una opción frente a la oferta dominada por la UNAM con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). De este modo, de acuerdo con Villa (2010), el COLBACH nace “con el argumento de que la educación media superior, al estar integrada a las universidades, propiciaba en los alumnos el deseo de continuar con los estudios universitarios, impidiendo de esta manera que el bachillerato fuera concebido como un fin en sí mismo” (p.285). Si bien en sus inicios el Colegio de Bachilleres tuvo como objetivos otorgar el certificado del nivel y orientar a los alumnos hacia opciones de preparación para el trabajo, al finalizar el siglo XX reorientó su programa de estudios hacia el bachillerato general (Villa, 2010). Actualmente, existen 20 planteles en la zona metropolitana del Valle de México que ofrecen “una formación básica y propedéutica, colocando a la formación del componente profesional en un lugar de menor relevancia” (INEE, 2017a, p.38). De este modo, en la capital del país representa una alternativa para cursar el bachillerato general en una institución pública, después de las prestigiosas ENP y CCH de la UNAM.

Las razones para elegir los planteles 14 y 17 ubicados en las alcaldías de Milpa Alta y Coyoacán, respectivamente, responden a las tendencias mostradas para México por el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Dicho índice mide el bienestar de las personas considerando tres dimensiones básicas: 1) Salud, expresada en el indicador de esperanza de vida al nacer; 2) Educación,

(EMSAD), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), las Preparatorias Estatales (PE), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Bachillerato Autónomo (BA) y el Bachillerato Privado (BP).

⁹ Los COLBACH operan en casi todo el territorio nacional siendo inexistentes en Aguascalientes, Colima, Guanajuato y Nuevo León (INEE, 2017a).

con dos indicadores principales: los años promedio y los años esperados de escolaridad; y, 3) Ingreso, con el indicador del ingreso bruto per cápita (PNUD, 2019). El IDH se expresa en valores del 0 al 1, en el cual, a mayor cercanía con el valor uno, un mayor desarrollo (PNUD, 2019).

Para el caso mexicano se identificó que, en el 2015, la Ciudad de México obtuvo un IDH promedio de 0.844, el más alto del país (PNUD, 2019, p.194). A su vez, Coyoacán se posicionó entre los cinco municipios con mayor IDH a nivel nacional, esto, con un valor de 0.883 (PNUD, 2019, p.51); mientras que, a nivel local, ocupó el tercer lugar, sólo por debajo de Miguel Hidalgo (0.917) y Benito Juárez (0.944) (PNUD, 2019, p.88). En contraste, Milpa Alta destacó como la alcaldía con menor IDH de toda la Ciudad de México con 0.768 (PNUD, 2019, p.88). Cabe agregar que las características de Milpa Alta rompen con la dicotomía urbano – rural, pues destaca por presentar uno de los mayores porcentajes de pobreza extrema junto con Xochimilco, Tlalpan, Iztapalapa y Tláhuac, cinco alcaldías que en conjunto concentran “el 60.8% de la población de la entidad federativa en esa situación” (CONEVAL, 2020, p.74). De esta manera, Coyoacán y Milpa Alta representan los extremos en condiciones de salud, educación e ingreso, una muestra de la desigualdad presente en la capital del país. Por ello interesa compararlas con el propósito de identificar los factores materiales e inmateriales que intervienen en la construcción de los conocimientos y las habilidades sobre las tecnologías digitales por los jóvenes de bachillerato, al considerar las diferentes circunstancias de acceso y uso (fuera y dentro de la escuela), así como las condiciones geográficas (urbano y semi-rural) y socioeconómicas (alto y bajo IDH).

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Conocer las prácticas y significados que los jóvenes construyen alrededor de Internet, y distinguir las circunstancias por las cuales recurren a la computadora o al teléfono celular fuera y dentro del bachillerato, en dos entornos geográficos y socioeconómicos diferentes en la Ciudad de México: medio urbano (Coyoacán) y semi-rural (Milpa Alta).

Objetivos específicos

- Explorar las modalidades de acceso y uso de Internet a través de la computadora y el teléfono móvil con propósitos escolares y no escolares.

- Averiguar cuáles son las estrategias, integradas y compartidas, que han construido para buscar, seleccionar y leer información en Internet.
- Identificar cómo los jóvenes de bachillerato construyen tales estrategias, en función de las características familiares, escolares de los actores sociales que intervienen, de los lugares, las circunstancias, sus necesidades e intereses.
- Distinguir cómo dichas estrategias, desarrolladas fuera del bachillerato, interactúan con lo promovido en el interior de éste para la elaboración de tareas y trabajos escolares y, viceversa, cómo las estrategias desarrolladas dentro del bachillerato interactúan con lo fomentado en el exterior de éste para la realización de sus actividades recreativas y laborales.
- Reconocer las similitudes y diferencias en el acceso y uso de Internet a través de la computadora y el teléfono móvil, así como en sus estrategias de búsqueda, selección y lectura de información en la red con propósitos escolares y no escolares en entornos geográficos y socioeconómicos disímiles.

Pregunta general

¿Cuáles son las prácticas y significados construidos por los jóvenes alrededor de Internet para que recurran a la computadora o al teléfono celular fuera y dentro del bachillerato en dos entornos geográficos y socioeconómicos diferentes en la Ciudad de México?

Preguntas específicas

- ¿Cómo y por qué acceden y usan Internet a través de la computadora y el teléfono móvil?
- ¿Cuáles son las estrategias, integradas y compartidas, que han construido para buscar, seleccionar y leer información en Internet?
- ¿Con quiénes, dónde, cómo, para qué y por qué construyen tales estrategias?
- ¿Cómo dichas estrategias desarrolladas fuera del bachillerato interactúan con lo promovido en el interior de éste y viceversa?

- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias tanto en el acceso y uso de Internet a través de la computadora y el teléfono móvil, como en sus estrategias de búsqueda, selección y lectura de información en la red con propósitos escolares y no escolares en entornos geográficos y socioeconómicos disímiles?

1.3 Contextualización del problema: Panorama estadístico

Al estudiar la relación de los jóvenes de bachillerato con las tecnologías digitales en la Ciudad de México resulta imprescindible conocer: ¿qué artefactos utilizan?, ¿desde dónde se conectan?, ¿para qué usan la red? y ¿cuáles son los temas que buscan en Internet? Podemos responder estas preguntas al elaborar un panorama estadístico de la capital del país. A continuación, se presentan primero, datos sobre la disponibilidad y el uso de Internet a través de la computadora y el teléfono celular por los jóvenes, donde destaca el *smartphone* como el artefacto preferido. Después, se exponen datos sobre el acceso y la utilidad de tales tecnologías para los estudiantes del nivel medio superior en general, y del COLBACH en particular.

1.3.1 Jóvenes y tecnologías digitales

La población mexicana es predominantemente joven: ésta suma 30.7 millones, lo que equivale al 24.6% de la población total (INEG, 2019c).¹⁰ Un análisis más detallado muestra que el mayor porcentaje de jóvenes se concentra en el rango de 15 a 19 años (36.8%), con un total de 11.3 millones de habitantes (INEGI, 2019a). Esto resulta significativo por dos razones: la primera, radica en que dicho rango es la edad en la que tradicionalmente se cursa el bachillerato, es decir, la población que interesa estudiar en este trabajo; y la segunda, responde a que, como se verá más adelante, en este grueso de la población adquiere gran popularidad el uso del *smartphone*, cuestión de interés para esta investigación.

Al hablar de la disponibilidad de las TIC en los hogares de la Ciudad de México destacan realidades disímiles entre las alcaldías pues, por ejemplo, en Coyoacán 69.9% de las viviendas tienen acceso a Internet y 66.4% a la computadora (INEGI, 2016b, p.17). En Milpa

¹⁰ Es importante precisar que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera como jóvenes a las personas comprendidas en el rango de 15 a 24 años; mientras que la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Iberoamericana de la Juventud entienden a los jóvenes como aquella población entre 15 y 29 años (INEGI, 2016a). En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se adhiere a este último rango de edad con el propósito de facilitar la comparabilidad a nivel internacional (INEGI, 2016a).

Alta, por otra parte, 27.1% de los hogares tienen acceso a Internet y 29.7% a la computadora (INEGI, 2016b, p.32). Cabe mencionar que, en ambos lugares, el acceso al teléfono celular alcanza grandes porcentajes: 87.8% en Coyoacán y 75.3% en Milpa Alta (INEGI, 2016b, p.17 y 32). Lo anterior es muestra, una vez más, de la expansión lograda por dicha tecnología en diferentes sectores, expansión que no es comparable con la que presenta el acceso al equipo de cómputo e Internet.

Respecto a la situación educativa en la que se insertan las TIC en la capital del país se subraya que, en todo el territorio nacional, la Ciudad de México cuenta con el promedio más alto de escolaridad de la población de 15 años y más al presentar un nivel equivalente al segundo grado de bachillerato (11.1 años) (INEGI, 2015b, p.36). No obstante, en su interior, de nuevo se reconocen realidades contrastantes: por un lado, Coyoacán se encuentra entre las tres alcaldías con el mayor promedio de escolaridad en la capital: el equivalente al tercer grado de bachillerato (12.2 años), apenas superada por Miguel Hidalgo (12.9 años) y Benito Juárez (13.8 años) (INEGI, 2015a, p.33). Por otro lado, Milpa Alta cuenta con el menor promedio de escolaridad (9.3 años) en la capital: el equivalente al tercer grado de secundaria (INEGI, 2015a, p.33). Por ello, interesa analizar las características de los jóvenes que asisten a bachilleratos públicos ubicados en Coyoacán y Milpa Alta, para explorar cuáles son sus conocimientos y habilidades en torno a las TIC, pero sobre todo indagar cómo lograron construirlos en función de sus respectivos entornos.

Planteado el panorama de acceso a las TIC y las condiciones educativas en las que se introducen éstas en la Ciudad de México, se aborda el uso de Internet por las juventudes capitalinas. Para ello se consultó la “Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura” (IBBY México y Banamex, 2015). Dicha encuesta permite estratificar a dos tipos de jóvenes: 1) aquella población entre 12 y 29 años, sin distinguir su ocupación; y 2) la población conformada por universitarios, estudiantes de licenciatura y posgrado de instituciones públicas y privadas. Para los efectos que interesan a este trabajo, se utilizarán datos respecto del primer tipo de jóvenes. Respecto al perfil de la muestra, se reconoce que 68% de los encuestados fueron estudiantes y el mayor porcentaje de éstos cursaban el bachillerato o equivalente (37%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.11-12). Lo anterior resulta idóneo para este trabajo, ya que la información reportada permite conocer a la población de interés. Asimismo, se destaca el hecho que, ante el énfasis en los entornos urbanos, la metodología expuesta no incluyó a Milpa Alta para la Ciudad de México.

Siguiendo la encuesta, y de acuerdo con los datos ya mencionados, el teléfono móvil es el principal artefacto que la población juvenil mexicana utiliza para conectarse a Internet (IBBY México y Banamex, 2015). De modo que, si bien “el acceso a dispositivos digitales está muy relacionado con el poder adquisitivo de la familia. Sin embargo, se observa que todos tienen un *smartphone*” (IBBY México y Banamex, 2015, p.23). Tal hecho constata la relevancia de estudiar el uso del *smartphone*, pues dado que es un artefacto que todos los jóvenes poseen, no reproduce desigualdades en su acceso como la computadora (fija o portátil) o la *tablet*. Es así que, al no intervenir con gran fuerza el “poder adquisitivo de la familia” en el hecho de poseer un *smartphone*, éste se convierte en el artefacto más popular entre los jóvenes.

Sobre los usos de la red, la población juvenil encuestada en la Ciudad de México señaló que la utiliza para: chatear (95%), redes sociales (93%), escuchar música (82%), ver videos (79%) y, actividades de la escuela o trabajo (70%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.49). Dado lo anterior, es posible afirmar que Internet es visto principalmente como una vía para fortalecer sus relaciones interpersonales. Respecto a esto último, destacan las diferencias que implican utilizar Internet para comunicarse (chatear y redes sociales), señalados por una abrumadora mayoría, frente a entretenerse (música y videos) y realizar actividades escolares o laborales. Esto es, si bien el teléfono celular es el principal artefacto con el cual los jóvenes se conectan a Internet, la realidad es que existe un “salto” en su utilización, pues lo emplean con más frecuencia para cuestiones comunicativas, mientras otros fines como, la diversión, la educación o el trabajo, quedan en segundo plano. Este tipo de “saltos” son los que interesa comprender al indagar las prácticas y sentidos alrededor de las tecnologías digitales, con especial atención al teléfono móvil, dada la relevancia que adquiere para los jóvenes.

Al recuperar información sobre las búsquedas en Internet, se identifica que la experiencia de la población juvenil se divide en consultas por interés o por obligación. Sobre las primeras, los principales temas buscados son: música (37%), videos (17%) y deportes (14%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.57). Mientras que en el uso por obligación, que persigue fines escolares o laborales, consultan: enciclopedias (57%), *Google* (56%), *Wikipedia* (27%), *YouTube* (17%) y *Facebook* (9%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.56). Se resalta la alusión de estos últimos recursos, ya que en la presente investigación interesa conocer cómo la población juvenil que asiste al bachillerato aborda los hipertextos y los

adapta a los esquemas establecidos por la institución escolar, con frecuencia escritos en prosa.

Asimismo, cabe agregar que las búsquedas son distintas si se realizan desde una red fija o móvil. De acuerdo con la “Encuesta sobre hábitos de uso, gasto y satisfacción de Internet fijo y móvil” (PROFECO, 2015), realizada en la Ciudad de México a una muestra de 1,218 personas de 16 años o más con servicio de Internet, la red fija se usa principalmente para buscar información (86.2%), seguido, con porcentajes mucho menores, por el uso de redes sociales (42.5%) y ver videos (24.3%) (PROFECO, 2015, p.17). La red móvil, por su parte, se emplea sobre todo para chats/mensajería instantánea (64.4%), redes sociales (59.1%) y buscar información (41.5%) (PROFECO, 2015, p.51). Este cambio en el uso de la red fija frente a la móvil podría dar luz sobre la comprensión de los diferentes tipos de uso de la red en general, esto es: sobre el paso de lo estrictamente comunicativo hacia lo lúdico, escolar y laboral. Lo anterior podría ser resultado, entre otras variables, tanto de la ubicuidad de la red móvil frente a la fija, como de con quiénes se interactúa en un caso y en el otro. Se podría suponer que la red móvil permite un uso más veloz para la comunicación con los pares, a través del teléfono celular, mientras que la red fija permite mayor detenimiento y atención para buscar información, a través de la computadora, para cuestiones escolares o laborales. También, se debe mencionar que la misma mercadotecnia contribuye a configurar tales prácticas, pues un alto porcentaje (71.6%) de las personas entrevistadas señalaron contar con paquetes de Internet móvil que ofrecen una navegación ilimitada en redes sociales, y con ello favorecen el uso de éstas (PROFECO, 2015, p.50). En cualquier caso, sea a través de Internet fijo o móvil, la búsqueda de información ocupa un lugar central en el uso de la red, por lo que en la presente investigación interesa indagar cómo los jóvenes construyen sus estrategias, no sólo de búsqueda, sino de selección y lectura de la información en Internet fuera y dentro del bachillerato.

En lo que concierne al tema de la lectura, de acuerdo con la “Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura” (IBBY México y Banamex, 2015), una gran mayoría de la población juvenil de la Ciudad de México señaló que sí le gusta leer (81%), sea en formato digital o impreso (p.66). Al profundizar sobre qué leen, se presentaron diferencias según los formatos: en medios digitales prefieren leer “información noticiosa y contenidos cortos como artículos, reseñas, tutoriales y tips” (IBBY México y Banamex, 2015, p.68). Mientras que para medios impresos optan por contenidos más extensos como “textos literarios como la novela o el cuento” (IBBY México y Banamex, 2015, p.68). Con esta

evidencia se considera que el teléfono celular, reconocido como el principal artefacto utilizado por los jóvenes: da lugar a un tratamiento menos detallado de la información, que exige un tipo de concentración particular en torno a ésta, por lo que prefieren dicho artefacto para contenidos pequeños y optan por libros físicos para abordar contenidos más largos. Lo interesante de dicho planteamiento radica en conocer específicamente los sentidos y las prácticas alrededor de las tecnologías digitales y con ello, averiguar qué es lo que hace que los jóvenes de bachillerato utilicen o no determinados artefactos para la lectura de distintos géneros.

De acuerdo con la misma encuesta, al preguntar sobre el artefacto que los jóvenes de la Ciudad de México utilizan para leer, tenemos principalmente al *smartphone* (69%), seguido muy atrás por la *tablet* (14%) y la *laptop* (9%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.7). De este modo, se puede suponer que, si bien el teléfono móvil hace posible que la población juvenil lea en cualquier lugar por el tamaño y la conectividad que proporciona el artefacto, eso mismo imposibilita el seguimiento de cierto tipo de lecturas. En la encuesta se conjetura que la popularidad del *smartphone* esté modificando hábitos de lectura en los jóvenes, “cada vez más acostumbrados a contenidos muy breves y mucho más visuales y diversificados” (IBBY México y Banamex, 2015, p.97).

En lo que concierne al motivo por el que leen, la población juvenil encuestada en la capital del país señaló que, en los últimos tres meses, habían leído más por interés personal (50%) que por la obligación de la escuela o trabajo (31%) (IBBY México y Banamex, 2015, p.73). Este fue uno de los datos más destacados por la encuesta, pues puso en evidencia que el alejamiento de los jóvenes frente a la lectura responde más a la pertinencia de los textos proporcionados en la escuela y no a un desinterés por la lectura en sí misma.

Lo anterior guarda relación con lo mencionado en la investigación de Pogliaghi, Mata y Pérez (2015) titulada “La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM”. En ésta, se habla sobre la distancia que existe entre el mundo juvenil y el escolar, es decir, el “desajuste entre las necesidades prácticas y expectativas de los jóvenes y la formación recibida en la EMS” (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015, p.24).

Tales autores realizan un trabajo de investigación que ofrece una visión de conjunto de los estudiantes de los nueve planteles de la ENP, así como de los cinco correspondientes al CCH, ambos sistemas pertenecientes a la UNAM. Para profundizar en tal visión, incluyen

la dimensión escolar, laboral, familiar y juvenil del estudiante. Sobre esta última se pondrá el acento, en particular en lo que se refiere al uso del tiempo. De acuerdo con Pogliaghi et al. (2015), las actividades cotidianas en las que la población estudiantil del bachillerato de la UNAM dedica más tiempo a la semana (21 horas o más) son: “estar con sus amigos” (40.2%), “escuchar música” (30.7%) e “Internet” (27.7%) (p.108).¹¹ Se debe mencionar que, éstas dos últimas se realizan principalmente desde su teléfono móvil.

Al hablar de acceso a Internet, la mayoría de los estudiantes (92.9%) señaló que sí cuenta con el servicio en el interior del hogar (Pogliaghi et al., 2015, p.109). Sobre su uso, mencionaron que lo utilizan principalmente para: redes sociales (95.7%), buscar información (95.4%) y chatear (91.7%) (Pogliaghi et al., 2015, p.109). Esto último confirma la relevancia que tiene la comunicación y el entretenimiento, para la población juvenil, frente a la búsqueda de información (IBBY México y Banamex, 2015). En la presente investigación se pretende indagar cómo es que se configuran tales prácticas y sentidos, y no otros, al distinguir cuándo y porqué optan por usar Internet a través de la computadora o el teléfono móvil.

En lo que concierne a la utilidad de las redes sociales para los jóvenes de bachillerato de la UNAM, observamos que las utilizan en especial para conversar con sus amigos (81.8%), seguido muy atrás del intercambio de información (5.2%) (Pogliaghi et al., 2015, p.109). Asimismo, sólo 1.8% señaló que hacía uso de las redes sociales para trabajos escolares (Pogliaghi et al., 2015). Lo revelado, tanto por los autores como por las encuestas ya referidas (IBBY México y Banamex, 2015), permite reflexionar sobre la tendencia en el uso de las tecnologías digitales por los jóvenes del nivel medio superior. Se observa que la tendencia de uso de Internet, y con ello el teléfono móvil (artefacto más popular), responde principalmente a extender sus contactos sociales y entretenerse. Esta tendencia se mantiene a lo largo del tiempo, si seguimos lo dicho en el “15° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México” publicado por la Asociación de Internet.mx (2019), el

¹¹ Al respecto, se destaca que la preferencia por Internet entre los jóvenes mexicanos es un fenómeno reciente que ha crecido rápidamente. Podemos dar un breve panorama de esto, de acuerdo con la “Encuesta Nacional de Valores en Juventud” realizada en el 2012 a una muestra de 5 000 jóvenes (entre 12 y 29 años) con el objetivo de “conocer las características de los valores y las prácticas culturales de los jóvenes en México” (IMJUVE, IJ y UNAM, 2012a, p.2). Las principales actividades que realizaban los jóvenes en su tiempo libre eran: ver televisión (51.0%), escuchar música (41.6%), descansar y/o dormir (30.3%), usar computadora y/o Internet (19.2%) y, leer (libros, revistas diarios) (18.2%) (IMJUVE, IJ y UNAM, 2012b, p.56). Asimismo, el medio de comunicación más utilizado para informarse era la televisión (61.7%), seguido muy atrás de Internet (11.7%) (IMJUVE, IJ y UNAM, 2012b, p.45). Lo anterior deja ver que, a lo largo de los últimos ocho años, Internet cobró una gran fuerza, y con ello desplazó la centralidad que tenía la televisión para la población juvenil.

cual tuvo una muestra de 1,968 personas, encuestadas en el mes de abril de 2018 a través de un cuestionario online autoaplicado; a lo que se suman entrevistas con 470 personas de la muestra (Asociación de Internet.mx, 2019, p.3). Cabe destacar que, la región donde más usuarios participaron fue la zona centro sur del país (Ciudad de México, Estado de México y Morelos) (25%) (Asociación de Internet.mx, 2019, p.5). De modo que, los datos derivados de este estudio cobran una particular relevancia.

Según la Asociación de Internet.mx (2019), el internauta mexicano pasa, en promedio, 8 horas 20 minutos diarios en la red. Sobre el artefacto que utiliza, éste es principalmente el *smartphone* (92%) (Asociación de Internet.mx, 2019, p.6). Esto guarda relación con la información derivada de otras encuestas (INEGI, 2016a y 2019b) y estudios sobre el sector juvenil - estudiantil (IBBY México y Banamex, 2015; así como, Pogliaghi et al., 2015). Respecto a lo que hacen en la red, la población participante señaló como actividades preferidas: acceder a redes sociales (82%), enviar/recibir mensajes instantáneos (78%), enviar/recibir mails (77%) y la búsqueda de información (76%) (Asociación de Internet.mx, 2019, p.7). Lo anterior permite ver continuidades en la preferencia de los jóvenes al utilizar las tecnologías digitales para comunicarse, mientras que la búsqueda de información queda en último lugar de sus preferencias (INEGI 2016a y 2019b; IBBY México y Banamex, 2015; y, Pogliaghi et al., 2015).

Dado que la búsqueda de información ocupa los últimos lugares en cuando al uso de las tecnologías digitales, no fue posible encontrar fuentes en las que se analizara a detalle qué tipo de información es la que buscan en la red. En ese orden de ideas, ante el hecho que tal tipo de búsqueda no figura como un uso común por parte de los jóvenes, resulta pertinente indagar ¿cómo hacen para construir conocimientos valorados por la escuela mediados por las tecnologías? Es decir, cuando el docente exige el uso de Internet para la entrega de una tarea o un trabajo escolar ¿cómo configuran sus habilidades en torno a las tecnologías digitales para hacer frente a tal requerimiento? De manera más precisa, al reconocer que el *smartphone* es el artefacto más popular para los jóvenes, interesa indagar: ¿cómo y bajo qué circunstancias usan dicho artefacto para actividades escolares (tareas y trabajos)?

1.3.2 Estudiantes y tecnologías digitales

Con el propósito de conocer las condiciones de los planteles de bachillerato para que los estudiantes accedan y usen la computadora e Internet, se recurrió a la “Evaluación de

condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en educación media superior” (ECEA-EMS) del INEE (2018a). Ésta se basó en instrumentos de auto llenado, aplicados en octubre de 2016 a directores del plantel, así como a docentes y estudiantes del último grado, con una muestra aleatoria de 2 991 planteles/directores, 11 863 docentes y 47 397 estudiantes (INEE, 2018a, p.16).

En particular, al hablar de la existencia de aulas de cómputo, 71% de los planteles en la EMS cuentan con éstas (INEE, 2018a, p.67). En lo que respecta al Colegio de Bachilleres este promedio es mayor: existen 93% de planteles con este tipo de aulas (INEE, 2018a, p.67). Cabe destacar que, de acuerdo con el INEE (2018a), no basta con la existencia del espacio, sino que resulta fundamental que sea suficiente el equipo para todos los estudiantes que asisten al plantel. De acuerdo con los datos de la evaluación, a nivel nacional las respuestas de los directores indican que: en 29% de los planteles el equipo de cómputo es inexistente, en 31% insuficiente y en el restante 40% suficiente (INEE, 2018a, p.68). Al hablar del COLBACH tenemos las siguientes condiciones: la proporción de planteles donde el equipo es suficiente (47%) e insuficiente (46%) es similar, mientras que en 7% de los planteles el equipo es inexistente (INEE, 2018a, p.68). De esta manera, se podría afirmar que en el COLBACH la cobertura de las aulas de cómputo es mayor frente al promedio nacional, pero al hablar de la suficiencia del equipo para su cabal uso por estudiantes y docentes, ésta dista de ser la idónea.

Respecto a la cantidad de computadoras disponibles en el plantel para el uso de estudiantes y docentes, la media nacional arroja que en 67% es insuficiente, en 18% suficiente y en 15% de los planteles es inexistente dicha tecnología (INEE, 2018a, p.70). El caso del Colegio de Bachilleres el panorama parece ser aún más desfavorable, pues en la mayoría de los planteles es insuficiente (75%), en 17% inexistente y sólo en 8% resulta suficiente (INEE, 2018a, p.70). Esto coloca a la computadora como un artefacto distante para los estudiantes pues, como ya se mencionó, su acceso desde el hogar tiene un bajo porcentaje, a lo que se suma la poca disponibilidad que se presenta en la escuela.

En tal panorama la red vía *Wifi* (inalámbrica) podría ser una herramienta sumamente valiosa dentro de la escuela, pues, dado que la mayoría de los jóvenes capitalinos cuentan con un teléfono móvil, pueden conectarse a Internet a través de este artefacto. Al respecto, a nivel nacional, 30% de los planteles no cuentan con red, en 32% se cuenta con ésta para uso de todos los actores de la comunidad escolar, en 23% es insuficiente para dichos actores y en

15%, Internet está restringido para algunos actores educativos, a lo que se agrega que “en visitas realizadas a las escuelas se ha observado que cuando hay alguna restricción de este tipo, son generalmente los estudiantes quienes no pueden utilizarlo” (INEE, 2018a, p.71). Frente a tal panorama, la situación del COLBACH nuevamente resulta desalentadora, pues en casi la mitad de los planteles el uso de la red es insuficiente (49%), en un 10% no existe, y resultan similares las proporciones de planteles en las cuales su uso es restringido (20%) y suficiente (21%) (INEE, 2018a, p.71). Esto muestra condiciones poco favorables para el acceso y uso de la red, tanto a través de la computadora como del *smartphone* por parte de los estudiantes en el interior del plantel, ya que a la escasa disponibilidad de la computadora se suma la falta de conectividad, misma que cuando está presente en el plantel parece estar restringida para los jóvenes.

Al respecto, cabe destacar que la suficiencia de computadoras e Internet son condiciones indispensables para el cumplimiento del artículo 6 constitucional que establece lo siguiente: “El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet” (Orden jurídico del Gobierno de México, 2019). Es decir, el acceso a las TIC es un derecho, pero en las condiciones mencionadas no se puede ejercer. Asimismo, tal acceso es fundamental para cumplir con el enfoque por competencias presente en la EMS desde el 2008 (INEE, 2017a). Por lo señalado, interesa explorar la relación que los estudiantes construyen con las tecnologías digitales dentro de su plantel educativo.

Dicho esto, en el siguiente capítulo se presentan los ejes temáticos que orientan el trabajo, una revisión de investigaciones producidas en México en los últimos veinte años sobre la relación de los jóvenes de la EMS con los artefactos mencionados y se aborda la pertinencia de la investigación desarrollada.

CAPÍTULO 2. EJES TEMÁTICOS Y ESTADO DEL ARTE SOBRE JÓVENES DE BACHILLERATO E INTERNET VÍA COMPUTADORA Y TELÉFONO MÓVIL EN MEXICO (2000-2020)

Introducción

En el presente capítulo, se establecen las líneas temáticas que orientan esta investigación. Se aborda el avance del conocimiento producido en México entre 2000-2020 en torno a la relación de los jóvenes de bachillerato con las tecnologías digitales, para después señalar algunos vacíos en la literatura que permiten justificar la pertinencia de su abordaje en este estudio. Por último, se argumenta la particularidad de este trabajo, al hacer referencia tanto a evaluaciones (nacionales e internacionales) como a investigaciones recientes cuyo interés radica en analizar la calidad del uso de las TIC, en específico respecto de la construcción de estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red por los jóvenes de bachillerato.

2.1 Ejes temáticos del objeto de estudio

Para comenzar, se subrayan los tres ejes que atraviesan la presente investigación: 1) los antecedentes familiares y las condiciones del bachillerato; 2) el acceso y los usos de las tecnologías digitales fuera de la escuela; y, 3) el acceso y los usos de las tecnologías digitales dentro de la escuela. A continuación, se expone el resultado de la búsqueda, selección, análisis y crítica de las investigaciones revisadas acerca de los jóvenes de bachillerato y las TIC, producidas en México durante las dos primeras décadas del siglo XXI, esto como una manera de trazar el campo de conocimientos sobre la temática motivo de estudio en esta tesis.

Cabe mencionar que, en el presente trabajo, interesa analizar las condiciones desiguales en el acceso y uso de las TIC, por lo que se acentúa el entorno geográfico y la procedencia socioeconómica de la población de bachillerato de entre 14 y 19 años. De este modo, se indagan los antecedentes familiares a partir de dos dimensiones: 1) geográfica, que incluye su lugar de residencia (urbano o semi-rural); y, 2) socioeconómica, compuesta por las características de los integrantes de su núcleo familiar (número, edad y sexo), sus características laborales y educativas, los bienes culturales con los que cuentan para la escuela y el entretenimiento, sus actividades recreativas, así como sus hábitos de estudio.

También interesa conocer las condiciones materiales e inmateriales de su bachillerato, a partir de dos dimensiones. En la dimensión geográfica, se engloba la ubicación de la escuela, el transporte del que disponen para llegar a ésta y el tiempo de traslado de su casa a la escuela. La dimensión social comprende el tipo de relación con sus compañeros y profesores, las características del equipo tecnológico, los espacios con los que cuentan en el plantel para usar las TIC, así como las actividades extracurriculares (académicas, culturales y deportivas) que se promueven.

La pertinencia de analizar las condiciones geográficas y sociales de la población juvenil dentro y fuera de la escuela deriva de su papel en la configuración de la brecha digital. De acuerdo con Alva (2015), dicha brecha se ha desplazado de entenderse como una desigualdad en el acceso a las tecnologías a enfatizar en las diferencias en el uso. Por tanto, en la presente investigación interesa conocer los antecedentes familiares y las condiciones del plantel educativo al que asisten los jóvenes para comprender las circunstancias en las disponen y emplean las tecnologías digitales fuera y dentro de la escuela.

2.2. Investigaciones sobre jóvenes de la EMS y tecnologías digitales en México

Dado que interesa estudiar la experiencia de los jóvenes de bachillerato frente a las TIC en entornos urbanos y semi-rurales de la Ciudad de México, la elaboración del estado del arte resultó vital para conocer el avance del conocimiento sobre dicha temática, pues sirvió como marco de referencia para este trabajo. Por ello, se recurrió a una búsqueda, selección y revisión bibliográfica y hemerográfica de investigaciones realizadas en el territorio nacional a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI. Las palabras claves que guiaron dicha búsqueda fueron: México, bachillerato, jóvenes y TIC entendidas como computadoras, teléfonos móviles e Internet.

Tales estudios se rastrearon en catálogos de instituciones y universidades nacionales, como: los catálogos físicos de la biblioteca "Isidro Fabela" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la biblioteca "Samuel Ramos" de la Facultad de Filosofía y Letras, la biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y la Biblioteca Central, todos de la UNAM. Así como los catálogos electrónicos de la "Revista Mexicana de Sociología", "Perfiles educativos" e "Investigación bibliotecológica" también de la UNAM, la "Revista Mexicana de Investigación Educativa" del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), "Versión. Estudios de Comunicación y Política" de la Universidad

Autónoma Metropolitana (UAM), “Comunicación y sociedad” de la Universidad de Guadalajara (UdeG), “Razón y Palabra” del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la “Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe” (Redalyc) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), entre otros que no se mencionan ya que no arrojaron resultados a la búsqueda. Tras la exploración en esos principales catálogos, los estudios elegidos y analizados se ordenaron y agruparon a partir de un criterio cronológico y de las tendencias que se identificaron.

La revisión comienza en los albores del siglo XXI, con la investigación de José Luis Ramírez (2001) titulada “Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México”. En ésta, se recopilan los trabajos producidos durante el último lustro del siglo XX. Según Ramírez (2001), dichos trabajos se centraron en describir y evaluar el uso didáctico de las computadoras, al observar alumnos de nivel superior, primaria, secundaria y posgrado. En ese mismo sentido, se seleccionó otro recuento de investigaciones realizadas entre 1992-2002, elaborado por el COMIE. En éste, en el tomo II del volumen “Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos” (2003), se identificaron quince estudios que evaluaron los impactos sociales y culturales de la televisión educativa vía satélite y el uso de la computadora en el aula, tanto en docentes como en estudiantes, principalmente de educación primaria, secundaria y superior (Amador, 2003 en López y Mota, 2003). Ambas recopilaciones, permiten afirmar que, desde la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, las investigaciones sociales en torno a la introducción de las TIC en el medio escolar fueron principalmente evaluativas y relegaron al nivel medio superior.

2.2.1 Estudios sobre la apropiación de la computadora e Internet

A mediados de la primera década del nuevo milenio comienza a visibilizarse la relación entre la población estudiantil de bachillerato, la computadora y la red. Esto lo ejemplifica la antropóloga Rosalía Winocur (2006) en “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”, donde se interesa por conocer los usos y las formas de apropiación de la red por los jóvenes adultos (entre 22 a 29 años), de sectores medios y populares, pertenecientes a universidades públicas. Su trabajo de campo consistió en entrevistas y autobiografías en las cuales indagó sobre sus experiencias en torno a Internet, desde sus inicios hasta su situación actual.

Winocur (2006) reconstruyó el sentido de Internet como “artefacto cultural” para los jóvenes, al examinar su apropiación en diferentes contextos. Dicho esto, entiende por apropiación al “conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socioculturales” (Winocur, 2006, p.555). Al analizar el “proceso de socialización tecnológica”, identifica que intervienen principalmente “tres agentes: la escuela, los pares y los medios de comunicación” (Winocur, 2006, p.557).

Al hablar de cómo los jóvenes acceden a la computadora, explica que su primer contacto se produjo en la escuela: para quienes provenían de escuelas públicas, esto sucedió entre el último año de secundaria y a lo largo del bachillerato; mientras que, en las escuelas privadas, tal contacto se promovió durante la primaria (Winocur, 2006). En ambos casos, “la clase de computación se asemejaba mucho a una de mecanografía, solo se enseñaban comandos y programas para procesar textos elementales” (Winocur, 2006, p.557-558). Tal experiencia fue frustrante para los jóvenes, por lo que, en realidad, aprendieron a utilizarla con los pares o de manera autodidacta (Winocur, 2006). Respecto al acceso a Internet, éste también se presentó en la escuela y si bien era restringido, los estudiantes buscaron alternativas para navegar libremente (Winocur, 2006). Fue así que, igualmente, adquirió gran relevancia el papel de los pares, pues “la verdadera iniciación llegó de la mano de los amigos, los novios, los hermanos, los cibercafé, y del propio Internet” (Winocur, 2006, p.560).

Respecto al uso y desarrollo de habilidades frente a la red, Winocur (2006) no encontró diferencias significativas derivadas de la procedencia socioeconómica de los jóvenes entrevistados. Más bien, pone el acento en que éstas radicaron en la posesión o no de las tecnologías dentro del hogar (Winocur, 2006). Tales diferencias serán estudiadas con mayor detalle por la misma Winocur (2007), así como en otras investigaciones dada la creciente importancia del cibercafé en los entornos urbanos (Fuentes et al., 2008; y, Bringué y Sábada, 2009).

Por último, al prestar atención a las búsquedas en Internet, la autora identifica las siguientes tendencias por género: los hombres, en primer lugar, se interesan por información sobre el *software* (crear páginas, descargar música, etc.); en segundo lugar, por atender sus responsabilidades escolares recurriendo a *Google*, *Yahoo* y *Altavista*; y, en tercer lugar, por páginas que “funcionan como carteleras de espectáculos relacionados con sus gustos

sobre cine, música y programas televisivos” (Winocur, 2006, p.563). En lo que concierne a las mujeres, reconoce que, tienden a buscar información principalmente para cumplir con sus tareas y trabajos escolares; y, hacen uso de Internet para ampliar sus recursos de comunicación con familiares, amigos y novios (Winocur, 2006).

Otro estudio que se recupera de Winocur (2007) lleva por nombre “Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos”. En éste, la autora analiza las representaciones de dichas tecnologías en un grupo de familias del municipio de Chalco, Estado de México, y cómo éstas inciden en la reorganización del espacio doméstico, consumo y experiencias en su vida cotidiana. En términos metodológicos, las técnicas fueron la encuesta y la entrevista (Winocur, 2007).

En torno a la perspectiva teórica, Winocur (2007) concibe a Internet como un “artefacto cultural” y con ello, se interesa por reconstruir el sentido que tiene para los usuarios, por lo que recurre al estudio de la apropiación. La autora parte del supuesto que, como todas las tecnologías mediáticas, Internet se consume en el hogar, por lo que indaga cómo es el proceso de incorporación de la red en las dinámicas familiares cotidianas (Winocur, 2007). Para lograrlo, se apoya en la categoría de “imaginario tecnológico”, entendida como “el entramado de imágenes e ideas que el hombre se hace acerca de la tecnología y de su vínculo con ella” (Adaszco, 1998, p.61 en Winocur, 2007, p.193). Sostiene que, la población estudiada se relaciona con Internet por el uso y las representaciones que construye alrededor de éste, de modo que trae consigo “a la vez una operación práctica e interpretativa” (Cabrera, 2001, p.42 en Winocur, 2007, p.193). Desde la psicología social, tales representaciones construidas por los grupos de referencia funcionan como representaciones sociales: “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986, p.473 en Winocur, 2007, p.194).

Al abordar las condiciones de las familias estudiadas, Winocur (2007) menciona que a través de la computadora, el teléfono móvil e Internet, intercambian “saberes, consumos y prácticas entre los de “adentro” y los de “afuera” en un incesante ir y venir entre San Lorenzo, el Centro de Chalco, la Ciudad de México, y distintas ciudades norteamericanas” (Winocur, 2007, p.195). De este modo, para entender sus representaciones en torno a la introducción del equipo de cómputo y la red se deben considerar, por un lado, los desplazamientos entre el interior y exterior de San Lorenzo, donde el teléfono (fijo y móvil) adquiere un papel importante; y, por el otro, su asociación con la movilidad social

relacionada con la educación, lo público y lo privado, así como la experiencia marcada por la desigualdad en el acceso a otros bienes (Winocur, 2007). Cabe destacar que, si bien la autora alude al teléfono móvil, a lo largo de su análisis no le presta una atención especial, por lo que para los propósitos que se persiguen, se enfatiza en la relación computadora - movilidad social vinculada con la educación.

Según Winocur (2007), son los hijos quienes presionan a los padres para que introduzcan la computadora e Internet en el hogar, pero es la escuela quien legitima y socializa sus usos. Lo anterior dado que docentes de primaria, secundaria y preparatoria solicitan como tareas “la elaboración de trabajos escritos a partir de la consulta de información de internet” (Winocur, 2007, p.200). De esta manera, en la construcción de significados en torno al equipo de cómputo y la red, intervienen las valoraciones de la escuela sobre dichas tecnologías, en las que premian la presentación del trabajo más que el propio contenido derivado de la búsqueda en Internet (Winocur, 2007).

Asimismo, se destaca que las familias al no contar con tal equipo para elaborar las tareas y trabajos escolares generaron alternativas, como acudir a su préstamo con parientes y amigos o bien, pagar su renta en los cibercafés (Winocur, 2007). Sobre este último lugar, la autora argumenta que, a pesar de la superficialidad de las búsquedas en la web, el uso descuidado de los exploradores y la práctica común de “cortar y pegar”, no se puede negar “su importancia como fuente de socialización, iniciación y aprendizaje del manejo de la computadora e internet entre los jóvenes de sectores populares” (Winocur, 2007, p.201).

2.2.2 Cibercafés: Estudios sobre los nuevos entornos informales de enseñanza-aprendizaje en el medio urbano

Dada la importancia que adquirió el cibercafé al hablar de la relación jóvenes y TIC, los estudios sociales mantuvieron el acento en lo ocurrido fuera de la institución educativa. Esto lo muestra la investigación realizada, nuevamente desde la antropología, por María Cristina Fuentes, Teresa Yurén y Aurora Elizondo (2008) titulada “Cibercafés populares: su potencialidad como dispositivos de autoformación”. En la que analizan el papel formativo de dicho lugar para los jóvenes de zonas populares en Iztapalapa (Ciudad de México). Las técnicas empleadas fueron tanto entrevistas a operarios y usuarios de cibercafés, como observaciones acompañadas de registros fotográficos.

Las autoras entienden al cibercafé como un espacio de configuración social, por lo que, al hablar de la socialización en tales espacios resaltan que es “lúdica, afectiva [y] menos normativizada en que se mueven los límites de lo público y lo privado” (Fuentes et al., 2008, p.154). En dichas circunstancias, agregan, los cibercafé propician múltiples aprendizajes en los jóvenes. Esto pues si bien, acuden por necesidades personales, al hacerlo desarrollan saberes para convivir y sobre sí mismos: “aprenden a estar solos pero juntos, a desconectarse de lo local, para conectarse con lo global, y a conectarse con otros presencial o virtualmente” (Fuentes et al., 2008, p.154). También adquieren “saberes técnicos y procedimentales” para manejar la computadora y sus programas, navegar en Internet, así como para comunicarse en la red a través de textos o imágenes (Fuentes et al., 2008).

De esta manera, subrayan que dicho espacio promueve aprendizajes “informales”; los cuales son sumamente significativos para los jóvenes al ser “buscados, generalmente logrados por descubrimiento, y con la ayuda de otro: un amigo, el operario del cibercafé, un pariente o simplemente el que está en la máquina de junto” (Fuentes et al., 2008, p.156). En ese orden de ideas, para explicar el papel de tales aprendizajes en la autoformación del joven en el cibercafé, las autoras retoman la noción de “entre dos” de Sibony (1991), entendida como “la postura existencial del sujeto cuando ensaya a ser algo que todavía no es” (Fuentes et al., 2008, p.160). De este modo, sostienen que el joven al navegar en Internet se convierte en autor, pues busca y selecciona de diferentes páginas web aquellas que le son relevantes, lo que le permite involucrar identidades diversas, en las cuales convive “lo local con lo global, lo real con lo virtual, lo público y lo privado, el lenguaje y los símbolos de origen con los de la tecnología digital. También conviven ahí la forma escolar con la no escolar, lo formal con lo informal” (Fuentes et al., 2008, p.165).

Enfatizan que la población juvenil no acude al cibercafé movida por el propósito de aprender. No obstante, al usar la red elige qué es lo que quiere aprender, cómo y para qué, “autonomizándose, a veces totalmente y a veces sólo parcialmente, de la institución escolar” (Fuentes et al., 2008, p.165). Tal autoformación que posibilita el cibercafé se opone a las condiciones presentes en ambientes escolarizados, pues “la relevancia de lo lúdico y la apropiación de un lenguaje compuesto de imágenes y signos de una cultura global, son elementos de los que está ayuno el ambiente escolar. Además de esto, el cibercafé permite que circulen las inquietudes personales del sujeto” (Fuentes et al., 2008, p.166). De esta manera, las autoras prestan atención a un aspecto que suele pasarse por alto, es decir, los

saberes y las destrezas que adquiere el joven fuera de la escuela y con ello, se acercan a conocer cómo se construye ese aprendizaje no institucionalizado pero relevante dadas sus necesidades y actividades.

Por último, al hablar de sus estrategias de navegación en la red, las autoras reconocen que, al convivir con distintas personas en el cibercafé, el joven construye una “red de recursos para apoyar sus búsquedas. También le facilita seguir rutas diversas, insospechadas, y búsquedas frecuentemente atravesadas por el azar, y por ende inciertas” (Fuentes et al., 2008, p. 165-166). Es así que, argumentan, el cibercafé posibilita el desarrollo de dos “metacompetencias” cruciales para la autoformación: “generar una red de recursos y tolerar la incertidumbre” (Tremblay, 2003 en Fuentes et al., 2008, p.166).

2.2.3 Emergencia de estudios sobre la relación de la población en edad de cursar el bachillerato con Internet, la computadora y el teléfono móvil

Como puede apreciarse, Winocur (2006 y 2007) y Fuentes et. al. (2008) no estudiaron exclusivamente a la población juvenil en edad de asistir al bachillerato, pero sus hallazgos ofrecen pistas para abordar cómo ésta interactúa con la computadora e Internet, principalmente fuera de la institución educativa. Es hasta finales de la primera década del siglo XXI que aparecen estudios, como el trabajo internacional “La generación interactiva en Iberoamérica” (2008), en el cual prestan atención a las particularidades del acceso y uso de las TIC por los jóvenes de bachillerato. Desde las ciencias de la comunicación, Amaia Arribas y Octavio Islas (2009) presentan los resultados de dicho estudio en “Niños y jóvenes mexicanos en Internet”.

En términos de acceso a la computadora en el hogar, los autores mencionan que en México existen grandes desigualdades: casi el 70% dispone de ésta en zonas urbanas; mientras que, más del 50% señala no poseerla en zonas rurales (Arribas e Islas, 2009). Es así que, al indagar sobre el principal lugar de acceso a la red: el 40% de los niños y adolescentes en el medio urbano señalaron al hogar; mientras que, para el 32% en el medio rural es la escuela (Arribas e Islas, 2009). En lo que concierne a los usos, Arribas e Islas (2009) identifican diferencias entre mujeres y hombres: las primeras prefieren contenidos musicales y educativos; mientras que los segundos, frecuentan principalmente contenidos de deportes, informática y humor. Esta tendencia muestra similitudes con la presentada por Winocur (2006).

Por último, un elemento que Arribas e Islas (2009) añaden para el análisis del uso de Internet, se refiere al papel de los jóvenes como consumidores o creadores de contenidos. Dichos autores, muestran un panorama regional en el que separan a los países cuyos niños y adolescentes se caracterizan por ser consumidores como México, Colombia, Perú y Venezuela; y países que destacan por ser creadores de contenidos como Brasil, Argentina y Chile (Arribas e Islas, 2009).

Tal reporte de Arribas e Islas (2009) condujo al documento, también desde las ciencias de la comunicación, de Xavier Bringué y Charo Sábada (2009) llamado “La generación interactiva en México”. Si bien, forma parte del estudio regional ya referido, presenta información que no había sido mencionada previamente. Los autores reportan el consumo, uso y valoración que la población de entre 6 a 18 años tiene sobre las “pantallas” entendidas como Internet, computadora, teléfono celular, videojuegos y televisión; de las cuales, para los propósitos que interesan, sólo se presta atención en las tres primeras.

En términos metodológicos, la muestra incluyó a la población escolarizada de primaria, secundaria y bachillerato, de modalidades públicas y privadas, siendo seleccionados un total de 11.867 infantes y adolescentes del medio rural y urbano (Bringué y Sábada, 2009, p.4). La recolección de la información fue a través de un cuestionario online, el cual se aplicó en las aulas de informática de cada escuela bajo la supervisión de un profesor (Bringué y Sábada, 2009).

Al hablar de acceso al equipo de cómputo y la red, los autores precisan que no contar con tales tecnologías en casa no implica que los niños y adolescentes mexicanos no hagan uso de éstas, pues “más de un 90% afirma acceder a la red de forma habitual” (Bringué y Sábada, 2009, p.9). Al preguntar desde qué lugar se conectan a Internet, los autores revelan que: los adolescentes urbanos lo hacen desde el cibercafé (56.1%), seguido de la casa (47.2%) y la escuela (21%); mientras que, los adolescentes rurales mencionan al hogar, seguido de la escuela (36.9%) y la casa de algún familiar (33.5%) (Bringué y Sábada, 2009, p.10). Lo anterior ilustra la importancia del cibercafé para el acceso y uso de la red en los adolescentes en el medio urbano, alternativa que no es referida en el medio rural. Tal papel del cibercafé en las ciudades ha sido destacado por Winocur (2006 y 2007) y Fuentes et al. (2008).

En torno a las actividades específicas que realizan en la red, los autores las dividen en dos, según el orden de importancia declarado por los mismos adolescentes: primero, el uso

social y comunicativo; y, segundo, el uso informativo y de entretenimiento. Sobre el primero, sostienen que, el chat de *Messenger* es el servicio favorito presentando mayores porcentajes en el medio rural (81.5%) que en el urbano (63.4%) (Bringué y Sábada, 2009, p.12). A éste, le sigue el correo electrónico, con la misma tendencia, es decir, siendo mayor el uso en el campo (67.4%) que en la ciudad (57.9%) (Bringué y Sábada, 2009, p.12). Los autores explican tales diferencias como resultado del aislamiento geográfico que le es propio al medio rural, lo que aumenta la necesidad de mantener contactos a través de Internet (Bringué y Sábada, 2009). Respecto al segundo rubro, es decir, el informativo y de entretenimiento, los autores mencionan lo siguiente: las páginas web son las favoritas para adolescentes rurales (71.2%) y urbanos (61.5%), y las temáticas de su interés son: música, juegos, humor y hobbies. Asimismo, en el medio rural y urbano, más del 60% descarga música, películas o programas y, con menor frecuencia, comparten videos y fotos en la red (Bringué y Sábada, 2009, p.12).

Al final, Bringué y Sábada (2009) hablan del teléfono celular, y explican que, para los adolescentes, su acceso presenta una gran expansión en ambos entornos, ya que “más del 74% posee este aparato” (Bringué y Sábada, 2009, p.17). En lo que se refiere a su uso, éste es dividido en tres tipos, sin que se presenten diferencias significativas entre el medio rural y urbano: 1) función comunicativa, expresada vía llamadas y mensajes de texto; 2) función lúdica, esto es, para escuchar música, jugar, hacer y ver fotos, así como grabar y ver videos; y, 3) función de organizador del tiempo, pues lo usan como agenda y reloj (Bringué y Sábada, 2009). Dada la importancia de la función comunicativa, al indagar sobre con quienes se contactan a través del teléfono móvil, los autores identifican como tendencia que “los adolescentes mexicanos tienen en sus amigos a los principales interlocutores” (Bringué y Sábada, 2009, p.18). Lo cual, según estos autores, responde a que en la adolescencia se valora la amistad por encima de otro tipo de relaciones interpersonales.

2.2.4 Estudiantes de la EMS e Internet vía computadora: Estudios que evalúan sus búsquedas de información y lectura en pantalla con propósitos escolares

A lo largo de la primera mitad de la segunda década del siglo XXI aparecen las investigaciones sobre los estudiantes de bachillerato y su relación con las tecnologías digitales. Esto lo ejemplifica el estudio, desde la pedagogía, de María Alejandra Gasca (2010) titulado “Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato”. En éste, se interesa por conocer las habilidades de los estudiantes del CCH-

Azcapotzalco para buscar y analizar la información en la red (Gasca, 2010). Para lograrlo, utiliza como técnicas los cuestionarios y las entrevistas (Gasca, 2010).

Para los efectos que se persiguen, se presta atención a los elementos que los estudiantes consideran para valorar el rigor, la credibilidad y la fiabilidad de las páginas web. Al averiguar sobre los motores de búsqueda, Gasca (2010) reconoce que los más utilizados son: *Google* (42.5%), *Yahoo!* (20%) y *Wikipedia* (18.75%) (p.10). Respecto a sus prácticas para buscar en la red, los estudiantes se guiaron por el tema y consultaron entre tres y seis páginas, en las cuales no contrastaron puntos de vista (Gasca, 2010). Sobre el rigor, la credibilidad y la fiabilidad de la página web, se plantearon los siguientes criterios: “autor, navegación, diseño y publicidad” (Gasca, 2010, p.11). Ante éstos, los estudiantes se inclinaron por la navegación (92.5%), es decir, que cuente con enlaces que posibiliten búsquedas rápidas y fluidas; seguida del diseño (83.3%) y el respaldo de autoridad de la página (61.67%) (Gasca, 2010, p.11). Lo anterior deja ver que “le dan más importancia a la forma del propio texto, que al contenido” (Gasca, 2010, p.11). Tal tendencia se modificará como veremos más adelante con Kriscautzky y Ferreiro (2014). Gasca (2010) concluye que: “los alumnos, aunque no desarrollan un nivel de literacidad crítica de manera integral, si logran un avance en la búsqueda y recuperación de información de textos de internet, donde el apoyo docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda” (p.13).

En ese mismo sentido, se identifica un estudio desde la bibliotecología de Elsa Margarita Ramírez (2012) titulado “La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM”. En éste, la autora realiza principalmente entrevistas. Parte del supuesto teórico de que, “en todas las culturas –la digital no es la excepción– el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella” (Hine, 2004 en Ramírez, 2012, p.49). De modo que, la interacción cotidiana de los sujetos con los dispositivos es lo que crea un vínculo, un significado cultural, por lo que “no sólo se usan como tecnologías (...) sino que se comportan imaginariamente como artefactos rituales” (Winocur 2009 en Ramírez, 2012, p.49).

Específicamente, al hablar de la legitimidad de los contenidos en la red, Ramírez (2012) sostiene que éstos son puestos en cuestión ya que “no tienen la misma aceptación que los impresos” (p.52), lo que responde a la diversidad de autorías que circulan en Internet. Es así que la autora presenta algunos extractos de entrevistas realizadas a los jóvenes donde externan sus puntos de vista sobre la calidad y veracidad de la información, en los que se

deja ver la importancia de la consulta de *Wikipedia*, como guía para emprender la búsqueda de fuentes confiables y veraces en otros medios, sean físicos o electrónicos.

Respecto a la lectura en la cultura digital, Ramírez (2012) enfatiza en la experiencia distinta de lectura en papel y en pantalla, y argumenta que ésta última requiere de un mayor esfuerzo de concentración, “en especial [en] los lectores jóvenes que de manera simultánea al acto de leer realizan otras actividades” (Ramírez, 2012, p.56). Respecto a los tipos de contenidos electrónicos, reconoce que los artefactos digitales no se usan para la lectura de periódicos o revistas sino para comunicarse y buscar información con propósitos recreativos y escolares (Ramírez, 2012).

Por último, en lo que concierne a las identidades de los lectores en la cultura digital, Ramírez (2012) menciona que los jóvenes de entre 15 a 24 años son catalogados como “nativos digitales” o “webactores” porque cuentan con “habilidades altamente perfeccionadas para interactuar con los medios electrónicos” (p.62). Sin embargo, tras el análisis de la evidencia empírica, destaca que no todos se identifican con dichas características e incluso, para algunos, sus prácticas siguen ancladas en los medios impresos (Ramírez, 2012).

Otro estudio que se recupera, ahora desde la investigación educativa, es de Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro (2014) titulado “La confiabilidad de la información en Internet: Criterios declarados y utilizados por los jóvenes estudiantes mexicanos”. En éste, las autoras se interesan por conocer los recursos que la población que concluyó su educación secundaria y media superior posee para seleccionar información en la red con propósitos de estudio. Para llevarlo a cabo, diseñaron una encuesta en línea llamada “TICómetro”.

De acuerdo con las autoras, el interés por conocer los criterios de confiabilidad de la información empleados por los jóvenes es relativamente reciente y el rango de edad ha descendido rápidamente, ya que de centrarse en la población universitaria (18 años) se ha desplazado hacia la población del nivel secundario (Flanagin y Metzger, 2011 y Terra y Sá, 2012 en Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Asimismo, organismos internacionales como la OCDE en su famosa prueba PISA ha incorporado el interés por la “Lectura digital” (2009) y con ello, sobre las competencias en torno a la evaluación de la confiabilidad de la información en los jóvenes de 15 años (Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

Kriscautzky y Ferreiro (2014) parten de la teoría literaria que emergió en un contexto pre-informático. Así, retoman el paratexto de Genett (1982, 1987 y 2001), entendido como

“aquello que rodea al texto en sí y que lo presenta como tal ante el lector, condicionando su recepción porque ofrece elementos al lector para anticipar el contenido del texto” (Kriscautzky y Ferreiro, 2014, p.917). De esta manera, las autoras distinguen entre elementos textuales y paratextuales para evaluar tal confiabilidad de la información. Precisan que los elementos textuales se refieren a la confiabilidad del mensaje, mientras que los elementos paratextuales aluden a la confiabilidad del medio y la fuente (Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

Sobre los resultados derivados de la encuesta aplicada a estudiantes de 14 a 18 años, se destaca lo siguiente: al preguntar sobre el elemento principal para seleccionar información confiable, los encuestados señalaron mayoritariamente la buena redacción, seguido de si contiene lo que se está buscando, ambos elementos catalogados como textuales (Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Como tercera, cuarta y quinta opción, respectivamente, los estudiantes eligieron la dirección electrónica (URL), la fecha de publicación y la identificación del autor; todos éstos catalogados como elementos paratextuales (Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

Las autoras advierten que lo declarado contrasta con lo elegido por la población estudiada al solicitarles un sitio web para propósitos escolares. Si bien, el 85% de los encuestados seleccionó *Wikipedia*, la poca diferencia entre el segundo lugar, esto es *MedlinePlus* y el tercer lugar, *ideasrápidas.org*, sitios que cuentan con características textuales y paratextuales diferentes entre sí, deja ver que “en una situación concreta de selección frente a la pantalla, los criterios declarativos paratextuales no se manifiestan” (Kriscautzky y Ferreiro, 2014, p.926).

Las autoras subrayan que los resultados no presentan diferencias al relacionarlos con la escuela de procedencia (pública o privada) ni con el género, pero si con la edad: “los jóvenes de mayor edad tienden a tener en cuenta aspectos paratextuales y los menores se enfocan más hacia aspectos textuales” (Kriscautzky y Ferreiro, 2014, p.929). Las autoras explican tal tendencia al plantear que, desde el punto de vista declarativo, los mayores al buscar información en sitios web han aprendido a prestar atención a elementos predictores de la confiabilidad de la información (elementos paratextuales) como la dirección electrónica (URL). Por otro lado, los más jóvenes, se centran en elementos textuales, y muestran su “preocupación por el logro de los propósitos lectores (la información es entendible, está completa y bien redactada) más que por la evaluación de la confiabilidad” (Kriscautzky y Ferreiro, 2014, p.929). En otras palabras: los más jóvenes utilizan criterios de lectura en el

medio digital muy parecidos a lo que utilizan en el medio físico; mientras que, los más grandes se percatan en la URL previo a comenzar su lectura, lo que muestra que prestan atención a las particularidades del medio digital.

2.2.5 Jóvenes de bachillerato y TIC: Estudios que abordan la construcción de sus saberes y destrezas dentro de la escuela

El estudio con el que inicia este subapartado es una excepción. Se puede afirmar que es hasta finales de la segunda década del siglo XXI cuando se configura como objeto de estudio la construcción de los conocimientos y habilidades sobre las tecnologías digitales por los jóvenes de bachillerato. Dicho esto, en la investigación de Rossana Reguillo (2012) titulada “Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de *Facebook* a *YouTube* y viceversa”, la autora se interesa por conocer la cultura juvenil que emerge con la mediación de Internet, en específico: “las nuevas subjetividades musicales” (Reguillo, 2012, p.137). Su estudio se centró en las respuestas proporcionadas por los jóvenes (menores de 29 años), usuarios de *Facebook*, en torno al uso de *YouTube*.

La autora pone el acento en las transformaciones de las culturas juveniles en los últimos años. Menciona que las evidencias empíricas recientes dejan ver un cambio en la construcción de sus identidades ante la irrupción de redes sociales como *YouTube* y *Facebook* (Reguillo, 2012). Argumenta que, a finales del siglo pasado, la cultura musical juvenil tenía como base repertorios completos, esto es, se escuchaba en su totalidad el disco del grupo favorito en cuestión (Reguillo, 2012). Dicha tendencia cambió con la entrada al nuevo milenio y la presencia de Internet que irradió una lógica basada en el link, el compartir y lo fragmentario en las maneras de escuchar música (Reguillo, 2012).

Un hallazgo particular que se rescata de la investigación de Reguillo (2012) tiene que ver con las estrategias de navegación puestas en marcha por la población juvenil en *YouTube*. La autora concibe el aprendizaje de tales estrategias como derivadas del uso constante, no solo “en un sentido formal y lineal, sino justamente el aprendizaje al que se accede “perdiéndose” y dejándose llevar en una deriva constante sin itinerario previsto” (Reguillo, 2012, p.157). Así, argumenta que la “navegación errática” es la principal estrategia de búsqueda en *YouTube*, ya que “en una serie de reenvíos y regresos, el o la navegante arma su propia sintaxis, en una gramática no lineal, que caracteriza el consumo de música a través de YT [*YouTube*]” (Reguillo, 2012, p.157). Cabe destacar que, de acuerdo con la autora, en dicha navegación se presentan diferencias por género, edad y capital escolar:

“se observa una mayor disponibilidad para “perdersse en sus búsquedas”, en las mujeres, entre los jóvenes que van de los 18 a los 24 y entre aquellos con un nivel de escolaridad superior” (Reguillo, 2012, p.158).

Para explicar tal comportamiento, Reguillo (2012) reconoce que las razones son múltiples y complejas, aunque plantea algunas pistas derivadas del análisis de las respuestas de los jóvenes. Sobre el género, sostiene que los hombres privilegian un saber “erudito” y menos sentimental en torno a la música, por lo que ellos reconocen claramente sus gustos, diferente a las mujeres que muestran una tendencia a arriesgarse a conocer nuevas propuestas y, por lo tanto, son proclives a la “navegación errática” (Reguillo, 2012). En lo que concierne a la edad, la autora plantea dos explicaciones que se complementan: respecto a los menores de 18 años, argumenta que se encuentran en una fase de formación de gusto musical, por lo que tienden a permanecer “fieles” a ciertos grupos y géneros, contrario a los jóvenes de entre 18 y 24 años que cuentan ya con una base musical definida que les posibilita experimentar otros géneros. Sobre los mayores a 24 años sostiene que tienden a poseer menos tiempo y destrezas tecnológicas que la población de entre 18 y 24 años que usan de manera frecuente la red dado su tiempo libre, lo que les permite desarrollar tales destrezas (Reguillo, 2012). Por último, sobre el capital escolar, la explicación dada por la autora es la siguiente: a mayor escolaridad, se presenta “una mayor apropiación de la cultura mundo lo que incide en los rangos de obturación (apertura) a propuestas variadas y diferenciadas [así como] una mayor destreza lingüística para establecer cadenas de búsqueda musical” (Reguillo, 2012, p.159).

Para cerrar este subapartado, sobre los estudios propiamente identificados a finales de la segunda década del siglo XXI, se remite a los realizados, desde la investigación educativa, por Joaquín Hernández y Nena Minoa Reséndiz (2017 y 2020). En el primero titulado “La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio” (2017), se considera que representa un cambio en la manera de abordar la temática de jóvenes estudiantes y TIC. Esto pues los autores se centran en conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo construyen sus habilidades frente a las tecnologías dentro de la escuela. Hernández y Reséndiz (2017) realizan su investigación en el CCH-Sur, donde a través de entrevistas y observaciones, indagan el uso que hacen de la red para recrearse y comunicarse entre sí en el interior del plantel, así como la manera en que tales usos se reformulan para las actividades académicas,

mediadas por el docente, correspondientes al “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental IV”, de cuarto semestre.

Los autores revelan los diferentes usos del teléfono celular y la computadora portátil para las actividades juveniles y académicas en el interior del plantel: para el primer tipo de actividades, encontraron que los utilizan para el entretenimiento y la comunicación entre sí, en especial vía teléfono móvil y a través de mensajes más que llamadas. En el segundo tipo de actividades encontraron que emplean ambos artefactos para tareas, ante la presión del docente.

Los autores argumentan que la convergencia digital posibilita que se mezclen actividades juveniles y escolares (Hernández y Reséndiz, 2017). Ello da lugar a que los jóvenes utilicen dichas tecnologías con fines escolares en los espacios públicos y, así, pongan en marcha sus habilidades digitales al escribir textos en *Word*, hacer presentaciones en *PowerPoint* y buscar información en Internet (Hernández y Reséndiz, 2017). Reconocen que, “aunque varía su nivel de manejo de estos programas, los usan con facilidad para producir textos diversos y entregar sus tareas” (Hernández y Reséndiz, 2017, p.434). Agregan que, los jóvenes ponen en juego sus habilidades digitales mediadas por el docente para la organización del conocimiento “al hacer búsquedas en Internet de un tema y aprender la lectura y escritura de textos expositivos, acercándose a los reportes académicos” (Hernández y Reséndiz, 2017, p.436).

Nuevamente, Hernández y Reséndiz ahora en su investigación llamada “Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato: entre metáforas y prácticas culturales” (2020) se interesan por la relación jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales. Específicamente, sitúan el acento en conocer sus prácticas en la red y con ello, los significados y metáforas que construyen, para reflexionar sobre cómo posibilitan o limitan sus usos (Hernández y Reséndiz, 2020). Su estudio es de corte cualitativo, participaron un total de 42 estudiantes, de entre 15 a 20 años, distribuidos en 27 hombres y 15 mujeres de segundo a sexto semestre del CCH, plantel sur. Los autores realizaron 24 entrevistas semiestructuradas y 10 a profundidad en grupos (mínimo dos y máximo cuatro participantes). Todo lo anterior, durante la segunda mitad del 2017 y la primera del 2018.

Hernández y Reséndiz (2020) parten de enfoques socioculturales, por lo que se adhieren a perspectivas interpretativas (Geertz, 1987; Lave y Wenger, 1991; Bruner, 1997; Morley 2008; y, Latour, 2008). Retoman la concepción semiótica de la cultura (Geertz, 1987; y,

Ricoeur, 1995); el aprendizaje sociocultural (Lave y Wenger, 1991; y, Weiss, 2012); y, el enfoque sobre las prácticas sociales “para analizar la actividad humana y su entrelazamiento con los artefactos materiales” (Schatzki, Knorr Cetina y Von Savigny, 2001; Nicolini, 2012 en Hernández y Reséndiz, 2020, p.356). Asimismo, recuperan la noción de las tecnologías como textos, donde éstas “una vez puestas en circulación, son leídas por los consumidores e interpretadas de acuerdo con su uso en las prácticas culturales” (Grint y Woolgar, 1997 en Hernández y Reséndiz, 2020, p.357).

Con tal marco teórico, los autores identifican que las prácticas y los significados en torno a Internet son múltiples, y destacan los siguientes: “depósito de información o biblioteca; apoyo para hacer tareas y búsquedas información; canal o medio de comunicación entre las personas y de entretenimiento; herramienta para hacer cosas; y usos de servicios y contacto con espacios virtuales de comunidades” (Hernández y Reséndiz, 2020, p.360). Los autores argumentan que existe un entrecruzamiento en los significados de la red entre medio para interactuar y comunicarse y, la construcción de un objeto o espacio cultural al participar y aprender, como significados complementarios y difíciles de separar (Hernández y Reséndiz, 2020). Asimismo, sostienen que una idea limitada de la red puede llevar a cerrar sus posibilidades de usos, por lo que el análisis de las metáforas permite explorar sus permisibilidades (*affordances*) (Hernández y Reséndiz, 2020).

2.3 Estado del arte: Crítica

En el apartado anterior, se presentó una descripción de cada uno de los estudios seleccionados producidos en México entre 2000-2020. Se reconoce que, si bien éstos ofrecieron hallazgos valiosos, dejaron fuera elementos que se consideran relevantes para la presente investigación. Por ello, enseguida se señalan tales elementos y se argumenta la pertinencia de su estudio.

Siguiendo las recopilaciones de Ramírez (2001) y López y Mota (2003), al inicio del nuevo milenio, en el ámbito educativo prevaleció un desinterés por abordar la relación de los estudiantes de nivel medio superior con las computadoras y la red. Es hasta mediados de la primera década del siglo XXI que emergen investigaciones interesadas en estudiar la apropiación del equipo de cómputo e Internet por los jóvenes, primero universitarios de clases medias y sectores populares y, después, por las familias de estos últimos sectores (Winocur, 2006 y 2007).

En la primera investigación revisada de Winocur (2006) se sostiene que el estudio de los jóvenes internautas involucra necesariamente a su familia, escuela, amigos y compañeros, ya que su participación en la red no se realiza al margen de las instituciones en las que organizan su día a día. Tal precisión resulta crucial, pues en el presente estudio al abordar las prácticas y sentidos alrededor de las TIC por los jóvenes estudiantes se enfatiza en averiguar su contexto familiar y escolar para comprender cómo y para qué usan dichas tecnologías y, con ello, conocer quienes participan en la relación que construyen con éstas.

Se considera que, al situar el énfasis en las condiciones materiales que posibilitaron los primeros contactos con la computadora e Internet, no presta atención a los propósitos que guiaron éstos, fuera o dentro de la escuela, esto a partir del trabajo de Winocur (2006). Por ello, en la presente investigación, al hablar del acceso a las TIC se enfatiza en sus propósitos vinculados a su mundo escolar y no escolar y, con ello, a su edad, sus acompañantes y el lugar donde se desarrolló tal acceso. Asimismo, Winocur (2006) al identificar la presencia de diferentes agentes (amigos, hermanos, novios, etc.) que intervinieron en su aprendizaje para navegar en la red, no hace referencia a cómo fue dicha iniciación, para qué y bajo qué circunstancias, elementos a los que, en la presente investigación, se les presta especial atención.

Respecto a las tendencias marcadas por género al navegar en la red, Winocur (2006) se limita a describir las búsquedas, lo que ofrece un conocimiento sin duda importante, pero deja sin explorar la relación que guardan con las características de los jóvenes (edad, escolaridad, pasatiempos, necesidades, etc.) y, sobre todo, en cuándo hacen un uso u otro, dónde, cómo, con quiénes y para qué, aspectos que adquieren gran relevancia en el presente estudio. De modo que, al averiguar a qué responden los usos diferenciados entre hombres y mujeres al navegar en la red, se indaga en sus características no sólo económicas sino personales y sociales (familiares y escolares) para comprender en qué circunstancias emplean las TIC, con quienes y para qué.

En ese orden de ideas, Winocur (2006) señala que las búsquedas de información en Internet, tanto de hombres como de mujeres, transitan de lo genuino a lo impuesto, aunque no ofrecen más elementos para comprender tales movimientos. Es así que, en la presente investigación se indaga sobre el significado atribuido a tales búsquedas y cómo desarrollan sus estrategias para realizarlas, fuera y dentro de la escuela.

Sobre la segunda investigación revisada de Winocur (2007), en la cual retoma el estudio del “imaginario tecnológico” y las “representaciones sociales”. El presente trabajo toma distancia frente a tales puntos de partida teóricos, pues lo que interesa es comprender las prácticas alrededor de Internet vía computadora y teléfono móvil y con ello, explorar la relación que guarda con las características de los jóvenes de bachillerato (familiares y escolares) e indagar cuándo, dónde, para qué y cuáles son las posiciones de los actores sociales que intervienen en la construcción de sus saberes y destrezas de dichas tecnologías.

Asimismo, si bien Winocur (2007) menciona la importancia del teléfono móvil, en su análisis se centra en la computadora e Internet. Esto responde a su contexto, pues en los años en los que realizó su estudio el acceso al teléfono móvil no había logrado la expansión que lo caracteriza hoy (2020). Prueba de ello es que el MODUTIH inició en el 2001, pero fue hasta el 2009 cuando por primera vez reportó el número de usuarios de telefonía móvil que, para ese año, equivalía al 43.9% de la población total en México, superando rápidamente a los usuarios de computadora que alcanzaban 36.2% (INEGI, 2009). Es así que, la presente investigación, considera el actual contexto y por ello se centra en el *smartphone*, dada su gran expansión y popularidad, con el fin de averiguar cuáles son los usos de la red.

Dicho esto, se destaca que los estudios de Winocur (2006 y 2007) contribuyeron a visibilizar la relación de los jóvenes de bachillerato con la computadora e Internet. Si bien éstos no abordaron explícitamente a los rangos de edad que interesan, al mostrar los usos y apropiaciones de dichas tecnologías en la población universitaria y en familias de sectores populares, Winocur (2006 y 2007) da pistas sobre la población en edad de asistir a la EMS y la configuración de sus conocimientos y habilidades sobre tales artefactos, fuera y dentro de la escuela. Elementos que, con el paso del tiempo, se han establecido como objetos de estudio frecuentes en este campo.

Cabe mencionar que, a finales de la primera década del siglo XXI, dada la popularidad de los cibercafés en los sectores populares, como lugares para acceder a Internet, surgieron en el ámbito académico diferentes investigaciones al respecto. Entre éstas se recupera la producida por Fuentes et al. (2008), que ofrece un punto de vista particular, pues a diferencia de Winocur (2006) sitúa el acento no tanto en señalar las diferencias por género en el uso de la red sino en averiguar cómo es que tal uso y su significado es construido por la población juvenil al relacionarse con las tecnologías y con otros. Esto es precisamente lo que interesa indagar en el presente estudio, en especial: atender la influencia del afuera y

adentro de la escuela, y en el entorno urbano y semi-rural de la Ciudad de México, en el uso de esta tecnología.

En ese orden de ideas, Fuentes et al., (2008) deja ver las diferencias entre el aprendizaje “informal” de dichas tecnologías promovido en el cibercafé y el “formal” fomentado en la escuela. Con esto, sitúa el acento en la autoformación de los jóvenes y el papel que le corresponde a la institución educativa para orientarla. Precisamente este hallazgo contribuye a comprender la relación que se teje entre jóvenes y tecnologías digitales. Sin embargo, Fuentes et al., (2008) no presta atención en conocer más sobre quiénes son los actores sociales (composición familiar, redes de amigos, escolaridad, edad, etc.), así como bajo qué propósitos y circunstancias construyen sus saberes y destrezas frente a las TIC. Lo cual, interesa indagar en la presente investigación.

En esos mismos años, esto es, antes de iniciar la segunda década del siglo XXI, aparecen estudios que ofrecen una atención específica a los jóvenes de bachillerato y su relación con la computadora e Internet. Entre éstos, el trabajo de Arriba e Islas (2009) subraya las desigualdades por regiones geográficas en el acceso a dichas tecnologías, las cuales no habían sido mencionadas en trabajos previos -aunque sí las diferencias por estratos económicos- (Winocur, 2007 y Fuentes et al., 2008). Tales desigualdades por medios geográficos (urbano y rural), como ya se mencionó, son objeto de análisis en la presente investigación, pues se propone averiguar cómo los jóvenes estudiantes acceden y usan Internet a través de la computadora y el teléfono móvil, así como de qué manera construyen sus saberes y destrezas en torno a dichas tecnologías, al considerar sus condiciones familiares y escolares en disímiles contextos socioeconómicos y geográficos.

Específicamente, al hablar de los usos de la red, Arriba e Islas (2009) destacan la división entre jóvenes consumidores y creadores de contenidos en América Latina. Frente a ello, se considera que hacen falta estudios en México que ayuden a conocer qué es lo que dicha población está consumiendo en Internet y, más aún, por qué no están creando, esto es: hacen falta investigaciones que contribuyan a comprender los significados que tiene la web para las juventudes mexicanas y, con ello, averiguar cuáles son las razones y sus dinámicas de uso para elegir qué es y no es interesante hacer en la red. Lo cual se pretende indagar en la presente investigación.

También se alude al estudio de Bringué y Sábada (2009), quienes son los primeros en prestar atención al teléfono móvil, de manera paralela al empleo de la computadora e

Internet. Ello resulta muy interesante, pues deja ver cómo el foco comienza a desplazarse del equipo de cómputo al teléfono móvil. Cabe agregar que, las investigaciones de Arribas e Islas (2009), así como de Bringué y Sábada (2009) se centran por primera vez en la población en edad de asistir al bachillerato. No obstante, la información recabada gira en torno a lo realizado fuera de dicha institución educativa y, con ello, subrayan su condición de joven sin indagar más sobre sus demás características. Asimismo, se interesan principalmente por describir el acceso y uso de las TIC y no por comprender cómo es que los jóvenes construyen sus saberes y destrezas frente a éstas. Dichos aspectos son los que interesan estudiar en la presente investigación.

A partir del 2010, se identifican estudios centrados en evaluar las habilidades y los conocimientos para buscar información en la red por los jóvenes de la EMS. El primero es el de Gasca (2010), el cual se destaca porque presta atención al uso de tecnologías que no han sido incorporadas formalmente en las aulas del bachillerato (computadora e Internet), pero que el estudiante utiliza para tareas y trabajos escolares. Dicha investigación si bien, ofrece un punto de partida peculiar al averiguar si los estudiantes poseen o no las habilidades para buscar y leer en Internet con propósitos escolares, no se pregunta sobre cómo es que construyen tales habilidades dentro y fuera de la escuela. Esto último es lo que interesa en la presente investigación, es decir: averiguar el significado y las prácticas de uso de las TIC por los jóvenes estudiantes y reconocer sus características (edad, género, escolaridad, pasatiempos, composición familiar, condición socioeconómica, etc.), para comprender la relación que guarda con las estrategias que construyen para buscar y leer en Internet a través de la computadora y el teléfono móvil, movidos por propósitos escolares y no escolares.

Otro estudio que sin duda brinda hallazgos interesantes es el de Ramírez (2012), con el cual se coincide en que la red, sea a través de la computadora o el teléfono celular, no propicia cambios culturales, sino es el uso dado por los sujetos quienes los propician al construir significados alrededor de ésta (Hine, 2004 en Ramírez, 2012). Al respecto, interesa indagar precisamente cómo los jóvenes estudiantes configuran tales significados y prácticas, fuera y dentro del bachillerato, en Coyoacán y Milpa Alta.

Si seguimos a Ramírez (2012), identificar que los jóvenes de la EMS recurren a *Wikipedia* es un dato de suma relevancia, pues deja ver que, para la búsqueda de información con fines escolares más allá de la complementariedad entre los medios físicos y electrónicos, se ponen en marcha habilidades para ir delimitando la navegación en Internet al comparar

con otras fuentes y establecer jerarquías para la selección de la información. Tales habilidades son las que interesan estudiar en este trabajo, y cómo se configuran dada la experiencia de los jóvenes estudiantes con las TIC en el medio urbano y semi-rural. Se debe mencionar que, a pesar de tales aportes, Ramírez (2012) deja sin analizar si las nuevas fuentes de consulta en la red con propósitos escolares configuran un nuevo acercamiento al saber o bien, la figura del profesor permanece como la única fuente válida del conocimiento en el aula. Esto último también es parte del interés del presente estudio.

Sobre la consulta de diferentes tipos de contenidos en Internet, donde premian la comunicación y la búsqueda de información para lo escolar y su entretenimiento (Ramírez, 2012), queda sin analizar a qué responden tales usos y, con ello, qué relación guardan con las características de los estudiantes (sexo, edad, escolaridad, composición familiar, pasatiempos, condición socioeconómica, etc.) para llegar a comprender sus prácticas sobre la lectura de ciertos géneros, mediadas por las TIC, con propósitos escolares y no escolares. Lo anterior interesa abordarlo en la presente investigación. Asimismo, se resalta que, Ramírez (2012) pone en duda la categoría de “nativos digitales”, lo que permite plantear que el contexto de uso resulta fundamental en la construcción de sus habilidades.

Al hablar del estudio de Kriscautzky y Ferreiro (2014) se enfatiza que, de la misma forma que Ramírez (2012) y Gasca (2010), si bien muestran la pertinencia de técnicas como la entrevista para conocer las propias justificaciones de los jóvenes sobre las maneras de buscar, seleccionar y leer en la red, siguen la tendencia de centrarse en evaluar los saberes y destrezas en torno a las TIC, lo que deja sin abordar cómo es que construyeron éstas dentro y fuera de la escuela. En la presente investigación, analizar esto último es el propósito principal.

Respecto a los últimos trabajos revisados, se reconoce un cambio en el abordaje de la temática jóvenes de la EMS y tecnologías digitales, en los cuales se incluye a Reguillo (2012) y Hernández y Reséndiz (2017). La primera, presenta una caracterización de las formas de consumir y compartir música en Internet. Esto es un conocimiento muy valioso pues, en la presente investigación, al estudiar el uso de la red por los jóvenes de bachillerato resulta vital reconocer la racionalidad construida por los actores alrededor de dicha tecnología, tanto fuera como dentro de la escuela y con ello, sus experiencias que posibilitan el desarrollo de saberes y destrezas específicas en torno a “lo escolar” y “lo no escolar”, así como la interacción de tales estructuras.

Reguillo (2012) presta atención a las estrategias de búsqueda en *YouTube*, y las caracteriza como “erráticas”, algo que coincide con el “aprendizaje informal” descrito como la adquisición de “tolerancia a la incertidumbre” al navegar en los cibercafés, ya señalado por Fuentes et al. (2008). Cabe mencionar que Reguillo (2012) no se limita sólo a describir tales estrategias sino se esfuerza por explicarlas, a través de diferencias por género, edad y capital escolar. Esto se considera importante pues ilustra la relación entre los saberes formales-escolares con los informales-no escolares, esto es: la interacción entre la experiencia de uso de la red dentro y fuera de la escuela, pues encuentra que la población juvenil, a mayor escolaridad realiza búsquedas más diversificadas dado un repertorio lingüístico más amplio. Asimismo, revela que una mayor frecuencia en el uso de las TIC, sin importar los propósitos -escolares o lúdicos-, conlleva el desarrollo de mayores habilidades para la navegación de Internet. Esto cobra singular pertinencia pues en los estudios revisados no se había presentado, por lo menos explícitamente, el interés por conocer la relación entre los saberes formales e informales que los jóvenes construyen alrededor de Internet.

Respecto a las investigaciones de Hernández y Reséndiz (2017 y 2020), se reconoce que en la primera (2017), al interesarse en cómo son los usos de Internet a través del teléfono móvil y la computadora de la población juvenil estudiantil en el interior del CCH, ofrecen pistas para comprender cómo es que construyen sus habilidades para hacer frente a tareas y trabajos escolares. También, al analizar las prácticas de dichos jóvenes, dan cuenta de la importancia que tiene el *smartphone*, artefacto al que en la presente investigación se le dirige una atención especial. Esto cambia en la segunda de sus investigaciones (2020), pues al centrarse en Internet no analizan las diferencias entre lo realizado a través de la computadora o el teléfono móvil, así como lo que hacen fuera de lo que hacen dentro de la escuela.

2.3.1 Propuesta: ¿Cuál es la peculiaridad de la presente investigación?

Además de estudiar algunos de los vacíos de conocimiento arriba señalados, la singularidad del presente trabajo radica en la preocupación por conocer la calidad del uso de las TIC en el mundo de vida de los jóvenes y con ello, el papel de la escuela, la familia y los pares en su configuración. Sobre todo, al considerar la gran cantidad de información a la que se enfrentan a cualquier hora y lugar dado el vertiginoso ascenso de los artefactos conectados a Internet. Por tanto, interesa averiguar cómo los jóvenes de bachillerato en su

día a día desarrollan saberes y destrezas para buscar, seleccionar y leer información en Internet, prestando especial atención al *smartphone* dada su expansión y popularidad en los últimos años en México.

El interés por su competencia lectora responde al bajo rendimiento que dejan ver las evaluaciones nacionales e internacionales. Respecto a las primeras, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (2017) sobre la EMS en el campo de “Lenguaje y comunicación” ilustran que gran parte de la población juvenil tiene dificultades para inferir información, comprender diferentes tipos de textos extensos e identificar el método de investigación científica, base para la construcción de conocimientos (INEE, 2017c). Mientras que, evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2018 (PISA por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹², al hablar del desempeño de los jóvenes mexicanos en lectura, revelan que sólo 1% logró niveles de competencia de excelencia, es decir: solo esta pequeña fracción es capaz de “comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones” (OCDE, 2019, p.3).

Frente a tales evidencias, se considera pertinente estudiar cómo los jóvenes de bachillerato construyen sus estrategias para buscar, seleccionar y leer información en la web fuera y dentro de la escuela, siendo precisamente las tecnologías digitales un puente entre los saberes y destrezas construidas en su mundo recreativo y aquellas requeridas en el mundo escolar. Lo anterior permitirá explorar los aprendizajes adquiridos por dichos jóvenes dada su experiencia con las TIC y con ello, el papel de diferentes actores que intervienen en dos bachilleratos ubicados en zonas socioeconómicas y culturales disímiles en la capital del país.

Al respecto, se identificaron investigaciones recientes producidas en México interesadas en analizar la calidad del uso de las TIC por los jóvenes de bachillerato y con ello, en averiguar cómo construyen sus estrategias de lectura. Si bien son escasas, sus hallazgos son sumamente relevantes para este trabajo. Entre éstas, se menciona el estudio de Inés

¹² Dicha prueba se aplica cada tres años, y se centra en analizar una competencia, mientras el resto de éstas se evalúan con menor profundidad (INEE, 2018c). México participa desde el año 2000 cuya prueba enfatizó en Lectura, en 2003 lo hizo en Matemáticas, en 2006 en Ciencias y en 2009, de nuevo, en Lectura (INEE, 2018c). Así, la prueba aplicada en el 2018 evaluó principalmente la competencia lectora.

Dussel y Blanca Flor Trujillo (2018) titulado “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”. En esta investigación, las autoras exponen las experiencias de docentes y estudiantes frente a las transformaciones tecnológicas en las secundarias argentinas y el bachillerato mexicano entre 2012 y 2018 (Dussel y Trujillo, 2018). Para los efectos que interesan, se prestará atención únicamente a los hallazgos derivados del estudio realizado en la Ciudad de México.

Dussel y Trujillo (2018) al comparar la experiencia de los estudiantes al buscar información para tareas en la biblioteca e Internet, identifican que ellos “valoran y reconocen la necesidad de tiempos pausados y de un trabajo material con los textos para conseguir un estudio en profundidad” (p.163). Sin embargo, la dinámica de trabajo escolar no promueve tal profundidad, pues “la demanda de tareas entregables en plazos cortos, como evidencia de que profesores y alumnos han trabajado, empuja el estudio hacia las plataformas digitales, que son de más ayuda y más convenientes en términos de las exigencias de rapidez” (Dussel y Trujillo, 2018, p.163). De esta manera, las autoras dejan ver la lógica por la cual los estudiantes prefieren buscar información en Internet, ya que se ajusta a cumplir con la premura que tanto valoran los docentes. Si bien este tipo de hallazgos muestran cómo los jóvenes de bachillerato construyen sus saberes y destrezas en torno a la red con propósitos escolares, se considera pertinente complementarlo con indagar cómo es que construyen tales saberes y destrezas fuera de la escuela y con ello, comprender sus estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red con propósitos recreativos. Esto es lo que se propone realizar en la presente investigación.

Continuando con Dussel y Trujillo (2018), identifican que para los estudiantes “investigar” equivale a buscar información en Internet que deben parafrasear, por lo que, el entorno escolar promueve “un uso económico y eficiente de la búsqueda para adecuarse a la consigna” (p.167). En tal situación, la diversidad de la información recabada por los estudiantes no es premiada, pues “varios manifiestan desazón cuando sus profesores no reconocen el esfuerzo extra que implica buscar algo “auténtico” o distinto a copiar y pegar de los primeros resultados” (Dussel y Trujillo, 2018, p.167). Es así como las autoras ofrecen elementos para entender la lógica del “cortar y pegar” y con ello, la preferencia de Internet para realizar las tareas por parte de los estudiantes. Esta lógica se encuentra estrechamente relacionada con el tipo de habilidades que promueve el docente, pues ante la entrega rápida de trabajos se consolida la lógica del “cortar y pegar”. Al respecto, se

subraya que, si bien Dussel y Trujillo (2018) se centran en el medio escolar, se distingue de la presente investigación pues, como ya se mencionó, en ésta interesa el análisis tanto de lo escolar como de lo recreativo en la construcción de sus conocimientos y habilidades en torno a las tecnologías digitales.

Otro estudio que se considera relevante mencionar, ya que presta atención en analizar cómo los jóvenes construyen sus estrategias de lectura en el nivel medio superior es de Jorge Bartolucci (2020) titulado “Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): Las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México”. En éste, el autor parte de que dichas pruebas, más allá de situar las competencias de los estudiantes mexicanos en un ranking internacional, arrojan luz para estimar las operaciones que han aprendido por su paso en la escuela (Bartolucci, 2020). Tenemos así que los resultados de la prueba PISA 2018 revelan que 49.2% de los estudiantes se encuentran en los niveles intermedios (nivel 2 y 3), 44.7% en los niveles más bajos (Nivel 1a ,1b y 1c) y sólo 6% en los niveles más altos (nivel 4 y 5) (Bartolucci, 2020, p.7). Esto guarda correspondencia con las pruebas 2000 y 2009, por lo que México no ha mostrado mejora o deterioro significativo en toda su participación (Bartolucci, 2020). De acuerdo con el autor, tales resultados podrían ser atribuidos al mantenimiento de un tipo de entrenamiento escolar anclado en “clases expositivas, exámenes que privilegian la memoria, cursos en los que se pretende aprender viendo, oyendo y reproduciendo lo que señala el maestro, más que leyendo, escribiendo, indagando y argumentando por cuenta propia” (Zorrilla, 2012, p.75 en Bartolucci, 2020, p.18). Tal planteamiento, enfatiza cómo los estudiantes de bachillerato construyen sus competencias lectoras y con ello, la responsabilidad de la escuela en su configuración y no sólo en conocer si dichos estudiantes cuentan o no con éstas, como lo revisado en Gasca (2010), Ramírez (2012) y Kriscautzky y Ferreiro (2014).

En ese orden de ideas, Bartolucci (2020) sostiene que el trabajo escolar queda reducido a verificar tanto la asistencia del estudiante como su cumplimiento del deber encomendado, sin importar “la utilidad que el grado de cumplimiento por parte de unos y otros pudiera reportar en el aprendizaje efectivo de un tema, una materia o un ciclo escolar” (p.18). De modo que, bajo estas formas tan establecidas en el sistema educativo, las habilidades lectoras desarrolladas por los estudiantes estarán más vinculadas al “marco de sus entornos familiares y sociales de origen, que al entrenamiento y capacitación que la escuela debiera ofrecerles para ayudarles a explorar sus habilidades” (Bartolucci, 2020, p.19). Dicho lo anterior, cobra pertinencia la presente investigación en la que interesa conocer el papel

que desempeñan distintos agentes sociales (profesores, padres y pares) en la construcción de las estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red de los jóvenes en dos contextos socioeconómicos y culturales diferentes de la Ciudad de México.

A partir de lo expuesto hasta el momento, es decir, el estado del arte sobre jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales en México, así como las investigaciones que abordan tal relación enfatizando en sus estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red, se reconoce que si bien, los primeros acercamientos a la computadora e Internet se presentaron en entornos formales (escuela), la construcción de sus saberes y destrezas frente a dichas tecnologías se desarrollaron en entornos informales (en casa sea propia, de amigos, familiares o bien, en el cibercafé) (Reguillo, 2012; Arribas e Islas, 2009; Bringué y Sábada, 2009; Fuentes et al., 2008; y, Winocur, 2007 y 2006). Por ello, en este trabajo al analizar el acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono móvil, interesa conocer las experiencias y condiciones recreativas en las que los jóvenes conviven con éstas. Al respecto, se pone el acento en conocer la disponibilidad de los artefactos en casa para comprender cómo se configuró su contacto con las tecnologías digitales. Al hablar del uso, se presta atención en su experiencia, es decir, en sus principales actividades que realizan con dichas tecnologías, quién les enseñó o cómo aprendieron y con qué propósitos. También interesa indagar sobre la construcción de sus conocimientos y destrezas al identificar por qué prefieren crear o consumir contenidos en la red, así como sus estrategias de búsqueda, selección y lectura en Internet con propósitos recreativos, en especial en cómo, con quiénes y por qué las desarrollaron. De manera paralela, se presta atención en la organización de su tiempo para usar los artefactos (restricciones o libertades), las personas con quienes conviven y comparten información en la red y, por último, los problemas que se le presentan al usar las TIC y con quienes acuden para resolverlos.

Si bien, se considera crucial conocer el acceso y uso de las TIC fuera de la escuela, esto por sí solo no basta pues interesa analizar su relación con las condiciones de acceso y experiencias de uso que acontecen en el interior de la institución educativa. En ese sentido, la revisión del estado del arte dejó ver que, entre finales del siglo XX y a lo largo de la primera década del siglo XXI, no fueron frecuentes las investigaciones sobre la introducción de la computadora e Internet en el nivel medio superior (Ramírez 2001 y Amador, 2003). Esto se puede explicar por la reducida extensión del uso de las TIC en la vida cotidiana de la población mexicana en los albores del siglo XXI y con ello, la poca importancia dirigida a lograr su introducción en las aulas como parte de la política educativa nacional.

En las décadas siguientes, si bien la postura gubernamental no cambió, diversos investigadores comenzaron a evaluar las habilidades de búsqueda y lectura en la red con propósitos escolares logrados por la población juvenil de bachillerato (Gasca, 2010; Ramírez, 2012; y, Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Dichos estudios, al centrarse en calificar las competencias de los estudiantes, no se interesaron en conocer cómo construyeron éstas. Tal interés apareció hasta finales de la segunda década del siglo XXI, con las investigaciones sobre las TIC en el plantel educativo realizadas tanto por Hernández y Reséndiz (2017 y 2020) como por Dussel y Trujillo (2018), así como con el análisis sobre los resultados en comprensión lectora de la prueba PISA elaborado por Bartolucci (2020).

A partir de lo anterior, en la presente investigación se presta atención a las asignaturas de “Tecnologías de la Información y la Comunicación I” (primer semestre), así como el “Taller de análisis y producción de textos I” (quinto semestre), esto al abordar el medio escolar. En especial interesa averiguar las condiciones de acceso a las TIC dentro del bachillerato. Respecto al uso, el acento se sitúa en conocer su experiencia y con ello, cuáles son las principales actividades en Internet vía computadora y teléfono celular que desarrollan en el plantel escolar. Asimismo, interesa indagar sobre la construcción de sus conocimientos y destrezas al identificar los contenidos que crean y consumen con propósitos educativos, así como sus estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red que fomenta y valida el docente. Además, se presta atención a las restricciones o libertades en el uso de los artefactos en el aula, las personas con quienes interactúan, comparten, así como buscan, seleccionan y leen en Internet con propósitos escolares y, por último, los problemas que se le presentan al usar las TIC con dichos propósitos y con quienes acuden para resolverlos. Todo esto para comprender la interacción entre los entornos formales e informales en los cuales se expresa la relación de los jóvenes de bachillerato y las TIC.

Por todo lo antes expuesto, este estudio sitúa el acento no en evaluar sino en comprender cómo los jóvenes construyen sus conocimientos y habilidades sobre las tecnologías digitales. Por tanto, tras presentar los ejes temáticos y desarrollar el estado del arte, en el siguiente capítulo se aborda el apartado teórico con el cual, se analizará tal construcción de saberes en los jóvenes bachilleres de Coyoacán y Milpa Alta.

CAPÍTULO 3. MARCO DE REFERENCIA SOCIOLÓGICO PARA ABORDAR LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES DE BACHILLERATO CON INTERNET VÍA COMPUTADORA Y *SMARTPHONE*

Introducción

En el presente capítulo se expone el marco de referencia sociológico de la investigación, en tres apartados. Se comienza planteando la relación de los jóvenes de bachillerato con las tecnologías digitales como problema social. Después, se aborda tal relación desde una perspectiva sociológica para lo cual, se retoma a Max Weber (1864-1920) y Alfred Schutz (1899-1959). Por último, se exponen las categorías que fueron elegidas para descomponer analíticamente al grupo de estudio, a saber: las seis categorías de valuación diferencial de Talcott Parsons (1902-1979), las propiedades de las estructuras de Anthony Giddens (n.1938), la racionalidad de Jürgen Habermas (n.1929); y, para un tratamiento específico de las TIC, la flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos que proviene del enfoque de la Construcción Social de la Tecnología (CST) de Trevor Pinch (n.1952) y Wiebe E. Bijker (n.1951).

3.1 Jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales como problema social

En nuestros días, hablar de los jóvenes implica hablar de las tecnologías digitales. Esto dado que su relación con el mundo está atravesada por la red, con el teléfono inteligente como su artefacto favorito. Por lo tanto, no resulta extraño encontrar a jóvenes caminando por la calle con el *smartphone* en mano, ni tampoco acudir a plazas, bares, fiestas e incluso museos y cines, y ver de nuevo que ese artefacto comparte la atención de los jóvenes con otras pantallas y conversaciones con compañeros, amigos y pareja, mientras sucede lo mismo en el encuentro con la familia en el hogar y con los docentes en el salón de clases.

Los jóvenes han extendido sus relaciones interpersonales a Internet para platicar, jugar, aprender, convivir, enamorarse, estudiar, divertirse, trabajar, por mencionar algunas actividades. De tal manera que su relación con las tecnologías digitales resulta vital, se ha vuelto algo normal, pues involucra diferentes aspectos de su vida. En tal dinámica, el *smartphone* destaca por ser el artefacto que acompaña a los jóvenes las 24 horas del día, por lo que no resulta exagerado pensar que su consulta sea lo primero que realizan al despertar y lo último al dormir.

Todo lo anterior, puede corroborarse con datos estadísticos que ofrecen un panorama nacional y permiten subrayar la relevancia que tiene el acceso y uso de la red vía teléfono inteligente y computadora para la población juvenil. En México, cerca de la mitad de la población internauta es joven, pues 49.9% se sitúa en el rango de 12 a 34 años, es decir 40.2 millones de personas (INEGI, 2020b). Dicho esto, resulta coherente que este grupo etario encabece el acceso a artefactos poco extendidos en el resto de la población, como es el caso de la computadora en el hogar, ya que del total de 49.2 millones de mexicanos que cuentan con ésta, 54.7% se encuentra en el rango de 12 a 34 años (INEGI, 2020b). Mientras que, al hablar del *smartphone* como el artefacto con mayor expansión en México, una reciente encuesta nacional revela que lo utiliza 91% de los jóvenes (entre 12 y 29 años) para conectarse a Internet y con ello, acceder a redes sociales (92%), chatear (91%), ver videos (84%), escuchar música (81%) y apoyar la escuela y trabajo (74%) (IBBY México y Citibanamex, 2019).

De tal manera que el estudio de los jóvenes implica abordar las tecnologías digitales porque las han incorporado en sus maneras de comunicarse con amigos, escuchar música, buscar información, ver películas, jugar, hacer la tarea, etc. Si bien el estudio de la relación de los jóvenes con tales tecnologías abarca un rango amplio de edades, en la presente investigación el acento recae en la población en edad de asistir al bachillerato. Esto dado que a nivel nacional es el segundo grupo etario (12 a 17 años) en el que se concentra el uso de la red (87.8%), sólo superado por el rango de 18 a 24 años (91.2%) (INEGI, 2020a). Ante la relevancia que los artefactos han cobrado en su vida diaria, se enfatiza estudiar sociológicamente las prácticas y los significados que los jóvenes de bachillerato construyen alrededor de las TIC, en dos entornos geográficos y socioeconómicos diferentes en la Ciudad de México. Por lo tanto, el presente trabajo se propone aportar nuevos conocimientos sobre la población de la EMS en el contexto del interés y la valiosa información que existe sobre la relación de los jóvenes universitarios con las TIC en México desde hace veinte años (véase Salado y Ramírez, 2018; De Garay, Miller y Montoya, 2016; Suárez, 2015; Covi, 2013; López, 2011; Winocur, 2009, por mencionar algunos).

3.2 Jóvenes de bachillerato y tecnologías digitales desde una perspectiva sociológica

La importancia de conocer las prácticas y significados relacionados con las tecnologías digitales deriva de entender a la acción social como aquella orientada hacia otros, y en la cual el sujeto o sujetos le conceden un sentido (Weber, 1964). Esto para el problema que

nos ocupa, se traduce en que el acceso y uso de las tecnologías digitales no tiene un significado intrínseco para los jóvenes de bachillerato, sino que es dotado de valor en interacción con otros, en contextos específicos y bajo perspectivas diferentes. A esto, se refería Schutz (1974) al señalar que el conocimiento del mundo cotidiano supone construcciones de sentido, por lo que no existen “hechos puros” sino que siempre se trata de “hechos interpretados”. Es decir, como seres humanos registramos el mundo cotidiano mediante interpretaciones, justificaciones, expresiones, etc. Al científico social le interesa conocer lo que tales hechos interpretados significan para quienes los viven y producen (Bartolucci, 2017). De ahí que, para Weber (1964), la sociología sea “una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (p.5).

Dicho esto, el carácter social del presente estudio radica en el interés por los significados compartidos que los mismos jóvenes de bachillerato asignan a sus interacciones cotidianas en torno a las tecnologías digitales. La comprensión de tales significados resulta fundamental para la ciencia social, pues vivimos en un mundo intersubjetivo en el cual, explica Schutz (1974), como seres humanos interactuamos con otros y nos entendemos con ellos, algo posible porque compartimos valores y significados que interpretamos y guían nuestra acción. Por ello, para la comprensión de tal realidad intersubjetiva, en esta investigación primero resulta preciso entender el sentido que los propios jóvenes han construido alrededor de las tecnologías digitales fuera y dentro del bachillerato, conocimiento que pertenece a su sentido común y recibe el nombre de “construcciones de primer grado” (Schutz, 1974). Tal denominación responde a que es creada y compartida por los mismos seres humanos que viven, piensan y actúan dentro del mundo de la vida cotidiana (Schutz, 1974). El científico social se basará en dichas construcciones para comprender el sentido dado por los propios actores y elaborar “construcciones de segundo grado” propias de la disciplina sociológica en la cual se halla inserto, con las cuales contribuye al avance del conocimiento en sus áreas de especialización (Schutz, 1974). Para el presente estudio, esto implica formular una explicación crítica desde la sociología alrededor de lo construido por los jóvenes de bachillerato en torno al uso de Internet a través de la computadora y el *smartphone*.

Se enfatiza que tal explicación no supone compartir las opiniones, fines o valores de los actores sino que busca descifrar el sentido que guarda para ellos (Timasheff, 1961). En ese orden de ideas, entender una realidad social determinada desde una perspectiva

sociológica implica conocer “las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otro modo” (Weber, 1978, p.61). Por ello, el acento no está situado en establecer los sentidos y las prácticas que “deberían ser” adecuadas o inadecuadas frente a las TIC para los jóvenes de bachillerato, sino en comprender los procesos mediante los cuales han pasado a formar parte central de sus vidas.

3.3 Categorías analíticas

Para comprender tales sentidos y prácticas resultó necesario descomponer analíticamente al grupo de estudio. Tal tarea fue posible al elegir categorías que permitieran, no sólo abordar el acceso y uso de Internet de los jóvenes de bachillerato, sino también distinguir las circunstancias bajo las cuales la computadora y el teléfono inteligente han sido integrados a sus vidas, ya sea dentro como fuera de los planteles escolares, en los dos entornos elegidos en la Ciudad de México. Dicho esto, desde una perspectiva sociológica general, Parsons (1902-1979) posibilita analizar el *status* de los jóvenes de bachillerato, Giddens (n.1938) las propiedades de la estructura dentro y fuera de la escuela y Habermas (n.1929) las racionalidades en torno a las tecnologías digitales. Asimismo, desde una perspectiva sociológica particular, es decir, desde la sociología de la tecnología, Pinch (n.1952) y Bijker (n.1951) permiten analizar los diferentes significados de las TIC, a través de la categoría de *flexibilidad interpretativa* de los artefactos. Enseguida, se desarrollan cada una de las “herramientas” mencionadas que permiten analizar el fragmento de la realidad que interesa.

3.3.1 Las seis categorías de valuación diferencial de Parsons

Las categorías retomadas de la teoría parsoniana se encuentran en los “Ensayos de teoría sociológica” (1949). En éstos se enfatiza en la acción social más que en el sistema social. En particular se recupera el ensayo titulado “IV. Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación social”, en el cual el *status* del actor social es el resultado de la interacción de seis categorías de valuación diferencial, divididas entre aquellas que el actor posee al nacer y las que adquiere en el transcurso de su vida (Parsons, 1954).

La primera de tales categorías es el parentesco marcado por el nacimiento (Parsons, 1954). Traducido al análisis del *status* de los jóvenes de bachillerato, se engloba en el parentesco la procedencia socioeconómica de la familia en la que nacieron y el entorno geográfico en el que se desarrollan. Esto permite entender a los jóvenes como miembros que participan

en un entorno social y geográfico determinado y con ello, considerar las diferencias que existen entre quienes asisten al bachillerato en el medio urbano frente a quienes lo hacen en el medio semi-rural de la Ciudad de México. Así, por ejemplo, al prestar atención a su lugar de nacimiento, se identifica que ninguno de los participantes del plantel 14 (semi-rural) ha migrado, por lo que su residencia se ha mantenido en las alcaldías de Milpa Alta, Xochimilco o Tláhuac. Por otro lado, los participantes del plantel 17 (urbano) sí lo han hecho, tenemos el caso de una estudiante de Veracruz y otro del Estado de México, cuyas familias se desplazaron de sus lugares de origen para asentarse en las alcaldías de Coyoacán, Tlalpan o Magdalena Contreras.

Tal movilidad / inmovilidad geográfica que predomina en un entorno urbano o semi-rural, se relaciona con las condiciones socioeconómicas de sus familias conformadas por la escolaridad máxima de sus padres, ocupación e ingresos. Por mencionar un ejemplo, en el medio urbano se presentaron casos en que el padre o la madre contaban con licenciatura y en todas las familias ambos aportaron al sustento económico. Mientras que en el medio semi-rural fueron pocos los casos en que la carrera técnica se ostentara como la escolaridad máxima y en su lugar, fue más común que los jefes de familia contaran con educación secundaria y estuvieran acompañados de una “ama de casa”. Dichas condiciones se vinculan con el acceso y uso de las tecnologías digitales en el hogar pues, en el medio urbano, dada la mayor escolaridad de los padres y madres y el hecho de tener ocupaciones relacionadas con el uso de la computadora y la red, procuraron que sus hijos tuvieran acceso a éstas desde edades tempranas, lo que promovió usos no solamente escolares. Por su parte, en el medio semi-rural, los jefes de familia se desempeñaron en oficios alejados del equipo de cómputo e Internet y, ante el elevado costo de dichos artefactos, su acceso en casa fue más tardío y dedicado exclusivamente al uso escolar. Asimismo, la tendencia fue que en el medio urbano existiera un poco más de participación de los padres como guías del uso de las tecnologías digitales, mientras que en el medio semi-rural esta guía fue casi nula, pues les bastó con ofrecer a sus hijos el acceso a tecnologías en el hogar. Todo lo expuesto muestra lo que la categoría de parentesco permite observar al descomponer el *status* de los jóvenes de bachillerato y prestar atención en las condiciones socioeconómicas en las que nacen y el entorno geográfico en el que se desenvuelven.

La segunda categoría involucrada, de acuerdo con Parsons (1954), es la que engloba las cualidades personales del actor social, es decir: sus rasgos propios que lo hacen diferente

a otros. En el presente estudio, dichas cualidades se entienden como el sexo y la edad. Estas categorías permitieron distinguir diferencias en el acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono inteligente entre las y los jóvenes. Por ejemplo, se identifica que, para todas las mujeres entrevistadas en el medio semi-rural, sin importar la posición que ocuparan entre sus hermanos, ellas contaron con la computadora e Internet en casa desde su infancia. Sin embargo, todos los hombres entrevistados en dicho medio tuvieron que buscar tales artefactos en el ciber o en casa de primos a lo largo de su niñez y adolescencia. De este modo, las limitaciones en el acceso a los recursos tecnológicos en Milpa Alta acentuaron las diferencias en los roles asignados a mujeres y hombres pues, por un lado, al tener la costumbre de que las mujeres permanezcan dentro del hogar, con el objetivo paterno de “protegerlas”, se procuró proveer del artefacto para evitar sus salidas. Por otro lado, dada la normalidad con que los hombres se encuentren fuera de casa, ellos fueron “expuestos” a salir a la calle para rentar o pedir prestada dicha tecnología. Tales diferencias de roles no se reconocieron en el medio urbano, en el cual la mayoría de los participantes dispuso de la computadora e Internet, a temprana edad, en su hogar o bajo la supervisión de sus padres en sus espacios laborales, como resultado de su procedencia socioeconómica (entorno geográfico, escolaridad, ocupación e ingresos de sus padres y madres).

Al subrayar las diferencias por edad en su acceso y uso de las TIC, por ejemplo, para la mayoría de los participantes el teléfono celular llegó durante la secundaria, tanto en el medio urbano como semi-rural. No obstante, en los casos de quienes contaron con éste en la primaria, sin importar si eran hombres o mujeres, su llegada respondió a que ocupaban la posición de hermanos mayores en la familia. También se identificó, por ejemplo, que sólo una joven de quinto semestre estudiaba y trabajaba en el medio urbano, mientras que en el medio semi-rural lo hacían la mitad de las personas entrevistadas -tres de quinto semestre (dos mujeres y un hombre) y una de primer semestre-. Asimismo, en el medio urbano dicha estudiante era la hija mayor; mientras que en el medio semi-rural fueron dos hijas mayores y dos menores. En todos los casos, se identificó que quienes estudiaban y trabajaban lo hicieron en empleos informales, por ser menores de edad. Lo que habla de diferencias por sexo, pues las mujeres apoyaron en negocios de comida y los hombres en negocios de entretenimiento. Tal tendencia de trabajo en las y los jóvenes fue más marcada en el medio semi-rural que en el urbano.

La tercera categoría son las posesiones en las que se engloban las cosas que el actor social ha adquirido a lo largo de su vida y le pertenecen, por lo que puede transferirlas a otros (Parsons, 1954). En este caso, se refieren específicamente a los artefactos tecnológicos. Por ejemplo, ya se mencionó la llegada de la computadora y el *smartphone* en la vida de los participantes, pero éstos cobraron relevancia en relación con otros artefactos. A manera de antecedentes, en el medio urbano resultó común que a la par de poseer la computadora en casa durante su niñez, también tuvieran acceso a una *tablet* y a una consola de videojuegos, mientras que en el medio semi-rural, tales artefactos no fueron habituales durante su niñez ni adolescencia. Esto se considera relevante pues, al analizar la relación actual de los jóvenes con la computadora y el *smartphone*, se encuentran diferencias en sus usos que se comprenden por tales acercamientos previos con otros artefactos. Dicho esto, el equipo de cómputo se usa casi exclusivamente para tareas y trabajos escolares, lo que lo coloca como el artefacto preferido por la institución educativa. Pero al ser un bien escaso en el hogar y compartirse con los hermanos, cuando no se cuenta con éste la alternativa en el medio urbano es sustituirla por la *tablet*, mientras que, en el medio semi-rural es acudir al ciber o pedirla prestada a familiares, lo que resulta en una relación distante y ajena con dicho artefacto. Respecto al teléfono inteligente, dado que más jóvenes cuentan con éste y no lo comparten, se utiliza tanto para cuestiones escolares como recreativas, con un uso más intensivo en el medio semi-rural, pues no se tienen otros artefactos para realizar las actividades escolares (*tablet*) o recreativas (consola de videojuegos) como sí se presentan en el medio urbano.

La cuarta categoría, de acuerdo con Parsons (1954) es el logro, entendido como el resultado de las acciones del actor social. Para el problema que nos interesa, el logro alude a los resultados y al desempeño escolar de los jóvenes y, con ello, a sus estrategias de búsqueda, selección y lectura de información en Internet para tareas y trabajos que han aprendido al interactuar con sus docentes, padres, hermanos, primos, compañeros, amigos, novios y la red. Al respecto, en ambos medios, para la mayoría de los participantes, su acercamiento a la computadora e Internet fue guiado principalmente por familiares, mientras la figura del profesor estuvo ausente. En el caso del *smartphone*, su uso fue apoyado sobre todo por sus pares. Dicho esto, al hablar de sus estrategias de búsqueda y selección de información en la red, los jóvenes del medio urbano y semi-rural coinciden en que a lo largo de su trayectoria escolar sus docentes les han pedido como tareas y trabajos la entrega de “investigaciones”, entendidas solamente como recopilaciones de información de Internet,

pero sin enseñarles criterios para elegir tal información. De modo que, las estrategias para elaborarlas han sido construidas por los estudiantes al convivir en particular con sus amigos, hermanos e, incluso, al explorar por su cuenta en la red, por lo que están ancladas en la facilidad y rapidez. Lo anterior es posible dado que en el bachillerato se mantiene como práctica legítima que la mayoría de los profesores no orienten a los estudiantes en la realización de tales “investigaciones” ni revisen lo que solicitan.

La quinta categoría es la autoridad, la cual se refiere al “derecho, institucionalmente reconocido, de influir en las acciones de los otros, sean cuales fueren las actitudes personales respecto de la dirección de la influencia” (Parsons, 1954, p.68). De acuerdo con Parsons (1954), la autoridad “la ejerce aquel que esté en posesión de un cargo o algún otro status socialmente definido, tales como el de padre, médico, profeta, etc.” (p.68). Trasladado al presente estudio, se entiende por autoridades en torno a las TIC a aquellos referentes de aprendizaje legítimos para la población analizada (entre 14 y 19 años). Se parte de que, si bien los padres y profesores son las principales figuras de autoridad para los jóvenes, éstas distan de ser las mismas al hablar de sus usos de Internet a través de la computadora y el *smartphone*, donde destaca la influencia de sus hermanos mayores, dada su mayor escolaridad y experiencia sobre dichas tecnologías frente a la alcanzada por sus padres. Tal tendencia fue más fuerte en el medio semi-rural que en el urbano, lo que puede responder a las diferencias socioeconómicas y culturales entre ambos medios.

Por ejemplo, en Milpa Alta, las mujeres en su infancia y adolescencia contaron con la computadora e Internet en casa y los hombres no, por lo cual fueron los únicos que pudieron exponerse a salir a la calle. De esta manera, los padres ejercieron una mayor influencia, pues los miembros más jóvenes de la familia dependieron de las jerarquías internas y de los roles entre hombres y mujeres que éstas implicaron. En cambio, en Coyoacán, los padres ejercieron menor influencia, ya que tanto hombres como mujeres contaron con computadora en el hogar desde temprana edad y en caso de no tenerla, pudieron salir por igual al ciber, lo que muestra al medio urbano más abierto dado que ofrece la posibilidad de tener las mismas oportunidades de relacionarse con otros fuera de la familia.

Al hablar en particular de las figuras de autoridad y los usos de las TIC de los jóvenes, se identificó como tendencia el escaso interés de los padres por regular éstos. Tal situación se encontró vinculada a su *status* en el medio urbano, pues cuando los padres tenían mayor escolaridad y con ello, ocupaciones relacionadas con las TIC intervinieron en mayor medida

que aquellos que sólo contaban con la educación secundaria y se dedicaban a actividades alejadas de dichas tecnologías. Al hablar del medio semi-rural, al tener *status* similares, los padres condenaron por igual el uso del *smartphone* de sus hijos dado el temor que descuidaran la escuela, por lo que regularon el uso de la computadora al ser un bien escaso en el hogar y valioso para el plantel educativo. Sobre las restricciones del *smartphone* en el aula, los docentes mantuvieron reglas ambiguas en ambos medios. Cabe agregar que, a pesar de la existencia de una influencia más tradicional en el medio semi-rural, anclada en la familia, frente a una influencia más moderna en el medio urbano, abierta a los agentes externos a ésta, los jóvenes por igual se esforzaron por acercarse a los usos de las tecnologías digitales de sus amigos, compañeros y novias, alejándose de los padres. Esto guarda relación con la valoración que los jóvenes tienen de las TIC respecto a la que tienen diferentes agentes sociales en casa y en la escuela, espacios en donde se especifican usos permitidos de los artefactos.

Por último, la sexta categoría es el poder: “en el sentido que aquí se da, una persona tiene poder sólo en la medida en que su capacidad para influenciar a otros y su capacidad para lograr o asegurar posesiones no están institucionalmente sancionadas” (Parsons, 1954, p.68). El autor agrega que, “las personas que cuentan con poder en este sentido, sin embargo, a menudo se aseguran en la práctica una cierta especie de reconocimiento directo. Además, el poder puede utilizarse, y a menudo se utiliza, para adquirir un status legitimado y símbolos de reconocimiento” (Parsons, 1954, p.68). Como puede apreciarse, en el presente estudio las figuras de autoridad y poder se encuentran entrelazadas. Por figuras de autoridad, se entienden a los padres y docentes que por su mayor edad y experiencia influyen en la formación de los jóvenes, por ejemplo, al prohibir el *smartphone* cuando hacen trabajos en casa (padres) o en la clase (profesores).

Sin embargo, al hablar estrictamente del uso de las tecnologías digitales, las figuras que tienen mayor autoridad y con ello, cuentan con mayor experiencia y conocimientos al respecto, no son los padres ni docentes sino sus hermanos y primos en casa, así como compañeros, amigos y novias en el plantel educativo. Además, si por poder se alude a la capacidad de algunas personas de moldear usos específicos de los medios digitales en los jóvenes, destacan sus pares y los *YouTubers*, pero si los jefes de familia y docentes cuentan con conocimientos y habilidades sobre las TIC también pueden tener esa capacidad (poder) además de ser autoridades.

Lo expuesto hasta ahora muestra que las seis categorías de valuación diferencial que conforman el *status* de los jóvenes de bachillerato permiten separar el fenómeno con fines analíticos, pues en la realidad social todas estas categorías se encuentran estrechamente vinculadas. Por tanto, la importancia de dichas “herramientas” radica en que permiten conocer las prácticas y sentidos en torno a Internet a través de la computadora y el *smartphone* de los jóvenes, al considerar no sólo sus cualidades personales (edad y sexo) y procedencia socioeconómica (parentesco) sino también sus vínculos escolares (compañeros y docentes), recreativos (amigos, novios y *YouTubers*) y familiares (padres, madres y hermanos). Además, estas categorías permiten reconocer las condiciones materiales (posesiones) e inmateriales (poder y autoridad) fuera y dentro de su bachillerato en diferentes entornos geográficos. Todo esto, para comprender su acceso y uso de dichas tecnologías y cómo construyen sus estrategias de búsqueda, selección y lectura en la red en su mundo escolar y recreativo.

3.3.2 Las propiedades de la estructura de Giddens

Al hablar del mundo escolar y recreativo se alude en particular al sistema social en el cual, de manera habitual los jóvenes participan e interactúan con otros a partir de su relación con las tecnologías digitales fuera y dentro del bachillerato. En esta investigación, tal sistema se entiende como la estructura escolar y recreativa, por lo que para comprender sus propiedades se retoman los postulados teóricos de Giddens (1984 y 1987). Dicho autor, a través de la teoría de la estructuración, propone superar los dualismos entre la estructura y la acción social, de modo que, para Giddens (1984) el objeto de estudio de la sociología “no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo” (p.40).

Lo que interesa comprender, entonces, no es cómo la estructura determina la acción de los jóvenes en relación con las tecnologías digitales o cómo la suma de sus acciones da lugar a la estructura, sino cómo la acción de los jóvenes es estructurada, pues participan e interactúan cotidianamente en un mundo ya dado en el que aprenden a comportarse y lo reproducen por el hecho de actuar en éste (Thompson, 1988). Así, la teoría de la estructuración da cuenta de la reproducción social, pues presta atención en “las formas en que las sociedades, o formas específicas de organización social, se reproducen por las actividades de los individuos en sus vidas cotidianas” (Thompson, 1988, p.1). Tal reproducción, para el caso que nos ocupa, es posible porque los jóvenes viven en un mundo

en el que han aprendido a “in-corporar” las tecnologías digitales en sus actividades habituales, por ejemplo: al comunicarse, escuchar música, buscar información, jugar, leer, etc. De esta manera, la estructura es hecha cuerpo, la encarnan y la reproducen en su actuar día a día, por lo que de acuerdo con Giddens (1984 y 1987), la estructura no alude a algo estático sino se entiende como algo dinámico, vivo, que los agentes están haciendo y reproduciendo todo el tiempo.

A partir de lo anterior, Giddens (1984) se aleja de la comprensión común de estructura entendida a partir de la metáfora de esqueleto o edificio, como algo “externo” al sujeto, más bien, la entiende como “interna”, pues lo atraviesa. De este modo, agente y estructura más que fenómenos independientes, se complementan (Giddens, 1984). Esto nos lleva a hablar sobre la dualidad de la estructura, pues no sólo constriñe la acción sino también la habilita (Giddens, 1984). En otras palabras, los agentes no son meros títeres, tienen capacidad de actuar, pero al hacerlo en un mundo ya establecido, lo integran en su comportamiento y al aprender a interactuar con otros, contribuyen a su reproducción. Por ello, Giddens (1987) sostiene que, “indagar en la estructuración de las practicas sociales es tratar de explicar cómo son constituidas las estructuras mediante la acción, y de modo recíproco, cómo la acción es constituida estructuralmente” (p.164).

Respecto al problema que nos ocupa, la estructura se expresa en las distintas prácticas de los jóvenes con las tecnologías digitales fuera y dentro del bachillerato, es algo que está en su interacción con los demás y que aprendieron al convivir con otros, articulando patrones de comportamiento para desenvolverse entre personas de diferentes posiciones sociales en medios familiares, de amigos, en la escuela, el trabajo, etc. Lo anterior dado que las actividades sociales son recursivas, los “actores sociales no les dan nacimiento, sino que las recrean de continuo” (Giddens, 1984, p.40). De esta manera, la estructura en la cual se desarrollan y de la cual incorporan maneras de actuar no nace cuando los jóvenes lo hacen, sino que existe antes y ellos son educados para comportarse de acuerdo con lo que en cada medio social es válido, dando continuidad a ese mundo.

Dicho esto, interesa estudiar la estructura escolar y recreativa entendida como condición y resultado de las prácticas cotidianas de los jóvenes en torno a las tecnologías digitales. Por ello, al hablar de la estructura escolar se indaga cómo esta población, al acceder a Internet a través de la computadora y el *smartphone* dentro del bachillerato, se integra a un mundo que ya tiene formas aceptadas y moldea sus prácticas con sus compañeros y profesores,

lo que habilita usos específicos de dichas tecnologías con propósitos escolares. Asimismo, al hablar de la estructura recreativa, se explora cómo los jóvenes, al acceder a la red a través de la computadora y el *smartphone* fuera del bachillerato (tiempo libre y trabajo), moldean sus prácticas con su familia y amigos, habilitando usos de las TIC con propósitos recreativos. Cabe destacar que, el conocimiento de esas estructuras permitirá comprender las formas sociales de tal acceso y uso de las tecnologías digitales, esto al considerar la relación que guarda con sus condiciones personales como su edad, sexo, escolaridad, pasatiempos, etc., así como sus condiciones familiares y escolares tales como los integrantes de su familia, ocupaciones, escolaridad, residencia, materiales disponibles en el plantel, tipo de actividades promovidas por el docente, etc.

Se debe decir que, el interés por las estructuras y los agentes parte de entender que los jóvenes de bachillerato al acceder y usar las tecnologías digitales, en interacción con otros, construyen y reproducen un mundo compartido que no es azaroso, sino que tiene un sentido interpretado por ellos (Giddens, 1987). El acercamiento a dicho mundo es posible porque el ser humano es un “agente intencional”, lo que quiere decir que sus “actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones” (Giddens, 1984, p.41). De tal manera que, en la presente investigación se enfatiza en comprender ese mundo compartido fuera y dentro del bachillerato por los jóvenes en torno a Internet, el *smartphone* y la computadora en el medio urbano y semi-rural. Lo anterior al entender tal mundo como una estructura que han incorporado los jóvenes y que, a partir de la metáfora de la red, ata la conducta de los participantes que ocupan distintas posiciones sociales en un todo social.

Asimismo, se debe precisar que si bien, los actores tienen una conciencia práctica (sobre lo que hacen) y discursiva (explicación sobre lo que hacen), eso no implica que puedan dar cuenta de todos sus motivos (Giddens, 1984). Dado tal argumento, se entiende que las acciones de los jóvenes de bachillerato son intencionales, pues el mundo social implica “una realización diestra de sujetos humanos activos” (Giddens, 1987, p.159). Esto no quiere decir que saben con plena conciencia cuáles son los resultados que obtendrán, ya que dependen de condiciones de las que no se tiene control ni nociones cabales (Giddens, 1987). De este modo, las estructuras se entienden como procesos sociohistóricos que, por ende, no se encuentran fijos ni definidos de una vez por todas, pues la misma “acción nace de la aptitud del individuo para “producir una diferencia” en un estado de cosas o cursos de sucesos preexistente” (Giddens, 1984, p.51).

3.3.3 La racionalidad de Habermas

La noción de estructura está estrechamente relacionada con la noción de racionalidad. A partir del hecho de que los jóvenes de bachillerato incorporan la estructura escolar y recreativa al participar e interactuar con otros en un mundo ya dado, en el cual aprenden a comportarse y contribuyen así a su reproducción, se destaca que tales maneras de actuar se presentan como “racionales” en ese mundo, como las acciones “normales” para los agentes, por lo que también interesa reconocer esas racionalidades en la estructura escolar y recreativa. Por ello, se retoman los postulados de la teoría de Habermas (1998), para quien la racionalidad alude a los sistemas de pretensión de validez, que están compartidos intersubjetivamente por los jóvenes de bachillerato y que le dan significado y fundamento, en este caso, al acceso y uso de las tecnologías digitales en la estructura escolar y recreativa.

Dicha racionalidad, será identificada por quien investiga, al comprender el sentido de la acción atribuido por los mismos actores que estudia. Esto ya había sido referido al señalar el interés por las construcciones de primer y segundo grado. De acuerdo con Schutz (1974), la primera, supone los sentidos que los jóvenes de bachillerato les asignan a sus acciones en el mundo cotidiano, la segunda, los que el científico social construye para ofrecer una explicación crítica desde la sociología, basada en el sentido dado por los propios actores. Lo anterior en palabras de Giddens (1987) se refiere a la doble hermenéutica: la primera implica la interpretación que hacen los actores de lo que viven en su normalidad, la segunda, la interpretación que el investigador hace sobre la interpretación que los actores hacen de su realidad. De este modo, lo que el sociólogo interpreta como la racionalidad de la acción de los jóvenes de bachillerato no se encuentra dentro del mundo de la vida cotidiana sino en el nivel teórico, construida por el investigador y derivada de la observación científica (Schutz, 1974).

Entonces, a partir de Habermas (1998), para comprender las acciones sociales se necesita entender el significado que tienen para los actores (cuestiones de significado) y las condiciones que las hacen aceptables (condiciones de validez). Para el problema que nos ocupa, es decir, comprender las prácticas en torno a Internet vía computadora y teléfono celular de los jóvenes fuera y dentro del bachillerato en Milpa Alta y Coyoacán, se presta atención a las cuestiones de significado expresadas en cuáles son las actividades que realizan desde cada artefacto y por qué lo hacen, y si resultan similares o diferentes a las

atribuidas por sus padres, hermanos, amigos, docentes, etc. Mientras que, sobre las condiciones de su validez, interesa averiguar con quienes interactúan en la red, cuáles son los usos permitidos y restringidos de dicha tecnología en casa y en la escuela y, cómo construyeron sus conocimientos y destrezas en torno a ésta, en especial, para crear, consumir contenido, buscar, seleccionar y leer información en Internet, observando en particular cuándo, dónde, con quienes, bajo qué circunstancias y para qué lo hicieron. De esta manera, la búsqueda de la racionalidad de los jóvenes posibilitará reconocer el entramado social que se involucra en la construcción de sus relaciones sociales en torno a los artefactos y su dominio sobre los mismos, tanto fuera como dentro de la escuela, en dos medios geográficos y socioeconómicos disímiles de la Ciudad de México.

Lo anterior se vincula con el interés de identificar las formas mediante las cuales, los jóvenes de bachillerato forman parte de dos instancias diferentes que pueden estar regidas por racionalidades específicas, la escolar y la recreativa, en las cuales construyen sus saberes y destrezas en torno a las TIC (Parsons, 1959). Así, los jóvenes de bachillerato pueden identificarse con el mundo recreativo (informal) integrado por el grupo de iguales con fines de entretenimiento y diversión o bien, con el mundo escolar (formal) conformado por sus profesores que persiguen fines académicos. Por ello, se presta singular atención en identificar cómo acceden a la tecnología, con qué medios, cómo aprenden, para qué se conectan a Internet, qué actividades realizan en cada artefacto (computadora y teléfono celular), con qué propósitos, bajo qué circunstancias y con quienes interactúan, hasta llegar a identificar cuáles son las estrategias que poseen para buscar, seleccionar y leer información en Internet, cómo lograron desarrollarlas y quienes las acompañaron.

3.3.4 Sociología de la tecnología: Construcción Social de la Tecnología (CTS)

Por último, al tener interés en un espacio de la realidad en el cual la tecnología ocupa un lugar primordial, se recurre a la sociología de la tecnología. Dado que ésta se enfoca en el estudio de los artefactos, brinda puntos de referencia útiles para ser considerados en el análisis. Cabe destacar que, hablar de la sociología de la tecnología implica hacer alusión a la sociología de la ciencia, pues de ésta emerge el enfoque constructivista que se retoma en la presente investigación. A manera de breve recuento histórico, en los años sesenta del siglo pasado, en Europa y Estados Unidos, la sociología de la ciencia comenzó su ruptura con la perspectiva funcionalista y con ello, emergió lo que se denominó como “Nueva sociología del conocimiento” (Kreimer y Thomas, 2004). Ésta, preocupada por “abrir la caja

negra” y conocer los aspectos sociales que intervienen en los aspectos cognitivos, dio lugar a los “estudios de laboratorio” que contribuyeron a consolidar la perspectiva constructivista del conocimiento científico (Kreimer y Thomas, 2004).

Lo anterior permitió el resurgimiento de la sociología de la tecnología en la década de 1980. Si bien Cutcliffe (2003) identifica que a lo largo del siglo XX existieron diversos estudios en torno a la tecnología que fueron abordados desde perspectivas sociológicas, reconoce que fue hasta “*The social shaping of technology*” (1985) de Donald MacKenzie y Judy Wajcman, pero sobre todo con “*The social construction of technological systems*” (1987) de Wiebe Bijker, Thomas Hughes y Trevor Pinch que la sociología de la tecnología renovó sus enfoques analíticos. En dicha obra, se reunieron los trabajos presentados en el primer encuentro internacional de investigaciones en torno a la sociología de la tecnología celebrado en la Universidad de Twente, Países Bajos, en 1985 (Aibar, 1996). Derivado de éste, se erigieron tres posturas distintas para abordar el estudio sociológico de la tecnología: 1) La “teoría de sistemas” encabezada por T. Hughes; 2) Los “constructivistas sociales” liderados por W. Bijker y T. Pinch; y, 3) La “teoría del actor-red” representada por Michel Callon, John Law y Bruno Latour (Cutcliffe, 2003).

Estos enfoques, a pesar de sus diferencias, coinciden en criticar el determinismo tecnológico, el cual supone que la tecnología se configura a sí misma y sólo tiene impactos externos y unidireccionales en la sociedad (Aibar, 1996). En su lugar, entienden la relación sociedad y tecnología como un “tejido sin costuras” con lo cual, es equivalente lo social y lo técnico, siendo “la parte más difícil de cualquiera de dichos análisis, por supuesto, demostrar la manera en que los artefactos mismos contienen a la sociedad inmersa en ellos” (Pinch, 1997, p.25).

Es bajo dicho marco de la sociología de la tecnología permite estudiar las prácticas y los significados que los jóvenes de bachillerato construyen alrededor de Internet vía computadora y teléfono celular, al considerar sus disímiles contextos geográficos y socioeconómicos. Cabe precisar que, de los tres enfoques mencionados, la investigación en curso se adhiere a los planteamientos de los constructivistas sociales (SCOT, por sus siglas en inglés: *Social Construction Of Technological*). Es así que, al analizar cómo los jóvenes de bachillerato construyen socialmente las tecnologías digitales fuera y dentro de la escuela en Milpa Alta y Coyoacán, se retoma de dicho enfoque la categoría de flexibilidad interpretativa de los artefactos.

3.3.5 La flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos de Pinch y Bijker

La flexibilidad interpretativa enfatiza en “los significados radicalmente diferentes de un artefacto [que] podrían ser identificados por los distintos grupos sociales” (Pinch, 1997, p.25). Pinch y Bijker (1984), al estudiar cómo la bicicleta fue construida por el usuario, evidenciaron que el artefacto experimenta un proceso de desarrollo multidireccional en el que el “éxito” no es el único camino posible. Lo anterior ya que los diferentes grupos sociales relevantes someten a los artefactos a variaciones y selecciones dados los problemas que suscita su interacción con éstos y sus respectivas soluciones, lo que deja ver su flexibilidad interpretativa, es decir: que los artefactos tecnológicos “son construidos e interpretados culturalmente” (Pinch y Bijker, 1984, p.51).

Para el presente estudio, dicha categoría permitirá identificar los diferentes sentidos y prácticas alrededor de la red vía computadora y *smartphone*, de cada grupo que los emplea (Pinch, 1997). De este modo, hará posible identificar cuáles son los artefactos utilizados por los jóvenes dentro y fuera del bachillerato y, por qué uno de éstos adquiere más importancia sobre los demás. En tal análisis, se tendrá como marco de referencia la observación de las características sociales y geográficas de los jóvenes de bachillerato para comprender las similitudes y diferencias que pudieran existir en sus interpretaciones de los artefactos. De igual manera, interesa conocer cuáles son los usos de las TIC más frecuentes y por qué esos usos se mantienen a lo largo del tiempo y no otros. Para ello, también se prestará atención a los problemas y soluciones puestas en marcha, en relación con su contexto.

Por lo ya mencionado, el enfoque de la “Construcción Social de la Tecnología” es adecuado para explorar las prácticas y los significados de las tecnologías digitales de los jóvenes de bachillerato. Trevor Pinch (1997), uno de los principales representantes de dicho enfoque, ha desarrollado trabajos en los que presta atención al usuario de la tecnología. Un ejemplo es su estudio sobre el uso diferenciado del automóvil en el medio rural estadounidense, por lo que “la SCOT puede ser ampliada para incluir el uso de la tecnología, y encontramos que conceptos básicos de la SCOT como la *flexibilidad interpretativa*, *conclusión* y *grupos sociales*, son completamente aplicables” (Pinch, 1997, p.32. Cursivas en original).

Tras desarrollar el marco teórico de este trabajo, en el siguiente capítulo se presenta lo que dichas herramientas analíticas aportaron en la elaboración de los guiones de entrevista y observación utilizados en los dos bachilleratos ubicados en Milpa Alta y Coyoacán y, con ello, la construcción del referente empírico.

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ABORDAR LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES DE BACHILLERATO CON INTERNET VÍA COMPUTADORA Y SMARTPHONE

Introducción

Una vez expuesto el marco de referencia sociológico, que permite conocer el acceso y uso de Internet vía computadora y *smartphone* de los jóvenes de bachillerato en dos entornos disímiles en la Ciudad de México, y analizar los procesos sociales en que tales artefactos cobran sentido al interactuar con su familia, pares y docentes, en el presente capítulo se expone la estrategia metodológica empleada para abordar el mundo escolar y recreativo de los jóvenes en el medio urbano y semi-rural en la capital del país. Esto se desarrolla en dos apartados: en el primero, se habla tanto de la elaboración de los guiones de entrevista y observación, técnicas enmarcadas en la postura teórica descrita en el capítulo anterior, como del trabajo de campo realizado entre septiembre y noviembre de 2018, en el turno matutino de dos bachilleratos públicos ubicados en Milpa Alta y Coyoacán. En el segundo apartado, se presentan las características escolares y familiares de los participantes en dichas alcaldías, como antesala para que en el siguiente capítulo se desarrolle el análisis.

4.1 Más que las técnicas, la estrategia para acercarse a la cotidianidad de los jóvenes de bachillerato

Para la presente investigación se llevó a cabo un estudio de caso que constó de observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas, con jóvenes, con el propósito de comprender sus experiencias en torno a su acceso y uso de las TIC fuera y dentro del bachillerato, en dos medios socioeconómicos y culturales distintos. Si bien tales técnicas pueden entenderse como propias del enfoque de investigación cualitativa, de acuerdo con Bartolucci (2011), éste supone más que el manejo de técnicas, pues implica una postura teórica, un “modo específico de encarar el mundo empírico que tiene la virtud de extraer las *tonalidades cualitativas* del dato” (Cursivas en original, p.54).

Extraer tales tonalidades es posible al utilizar la perspectiva sociológica ya mencionada, basada en los planteamientos teóricos de Weber (1978) y Schutz (1974), sobre el sentido compartido de la acción construido al interactuar con otros; así como con herramientas analíticas específicas que nos permiten estudiar el *status* de los jóvenes expresado en sus características sociales con Parsons (1954); las propiedades de la estructura escolar y

recreativa siguiendo a Giddens (1984 y 1987); sus acciones entendidas como normales al compartir con otros su validez, legitimidad y lógica, es decir, con una racionalidad según Habermas (1998); y, los artefactos como con diferentes significados derivados de los usos de grupos distintos con Pinch y Bijker (1984). Con tal referente teórico, y apoyados en las entrevistas y las observaciones, se buscó conocer el significado que los jóvenes al convivir con otros le otorgan a las TIC y entender el sentido que tienen éstas en su vida diaria.

De este modo, se entrevistaron a un total de 16 estudiantes de entre 14 y 19 años en dos bachilleratos generales públicos: uno en el medio semi-rural (Milpa Alta) y otro en el medio urbano (Coyoacán) en la Ciudad de México; ocho estudiantes en cada plantel, divididos en cuatro en el primer semestre (dos mujeres y dos hombres) y cuatro en el quinto semestre (dos mujeres y dos hombres). Lo anterior tuvo por criterio la accesibilidad más que la representatividad, algo posible al ser un estudio de caso centrado en un fenómeno que ha sido “seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, p.402-403). Por tanto, no se pretende generalizar los hallazgos encontrados sino se busca la extensión de los conocimientos, esto es, permitir “a los demás entender situaciones familiares y aplicar estas informaciones a investigaciones futuras o situaciones prácticas” (McMillan y Schumacher, 2005, p.423).

Respecto a los semestres elegidos, esto obedeció al interés por reconocer las similitudes y diferencias en la experiencia de los jóvenes de recién ingreso frente a quienes están cerca de concluir su bachillerato y, con ello, conocer la influencia que ejerce su paso por la EMS. Se realizaron observaciones en las clases de “Tecnologías de la Información y la Comunicación I” (TIC I) y “Taller de Análisis y Producción de Textos I” (TAP I). Tal elección respondió a que se identificaron en sus programas de estudios vigentes que se promueven, de manera explícita, conocimientos y habilidades en torno a las tecnologías digitales. Por ejemplo, en la asignatura de TIC I que se imparte en el primer semestre con una duración de dos horas por semana, se persigue que “el estudiante sea capaz de explicar el impacto de la tecnología en el desarrollo humano; así como buscar, manejar y comunicar información a través de la Web; [y] hacer uso de herramientas como: el procesador de textos, hoja de cálculo electrónica y presentador electrónico” (SEP, 2018c, p.16). Respecto a la asignatura de TAP I, que se imparte en el quinto semestre con una duración de tres horas a la semana, se espera que el estudiante, entre otras habilidades, sea capaz de “desarrollar investigación documental y de campo con el apoyo de las TIC, a partir de

reconocerlos como herramienta y medio para producir reseñas críticas, ensayos y textos creativos” (SEP, 2018b, p.16). Por tanto, ambas materias fueron elegidas estratégicamente por tal fomento de las TIC en las actividades escolares de los jóvenes.

Una vez señalado a quienes, por qué y en dónde se entrevistó y observó, se habla sobre la elaboración de los guiones de entrevista y observación. Para éstos, se crearon cuadros en los que se relacionaron cada una de las categorías analíticas ya referidas con sus respectivos indicadores (véase Anexo I y II). De manera particular, en el guion de entrevista se establecieron como temas de análisis: los antecedentes familiares de los jóvenes, sus condiciones escolares (materiales e inmateriales), así como su acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono celular dentro y fuera del bachillerato (véase Anexo III). Mientras que, en el guion de observación, los temas de análisis se enfocaron en las condiciones escolares (materiales e inmateriales) y su acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono celular dentro del plantel educativo (véase Anexo IV).

Con el marco teórico ya descrito y las técnicas elegidas, se propuso acercarse a la vida de los jóvenes de primero y quinto semestre para conocer el lugar que tienen las tecnologías digitales dentro y fuera de la escuela en dos entornos disímiles. En cada plantel, el acercamiento para agendar las entrevistas y observaciones fue antecedido por una carta emitida por el posgrado. En ésta, se establecía el propósito de la investigación y la fase en la que se encontraba el estudio, es decir, en el trabajo de campo. Como respuesta, cada director organizó de diferente manera el contacto con los docentes y los estudiantes. De modo que, si bien el principal criterio de selección de los participantes consistió en la mencionada distribución por número y sexo en cada semestre, el resto de sus características escapó de la decisión de la investigadora y respondió a lógicas del personal directivo y docente en los planteles analizados.

De esta manera, en el bachillerato ubicado en el medio semi-rural (Milpa Alta), el director junto con los docentes de las asignaturas observadas -TIC I y TAP I- fueron quienes seleccionaron a los ocho estudiantes que formaron parte de la investigación. En las entrevistas, los jóvenes revelaron que posiblemente se les eligió porque tenían las mejores calificaciones en su grupo y no presentaban problemas de indisciplina, pero esto no fue igual para todos. Renata y Marcos, de quinto semestre, señalaron que al no estar presente su profesora cuando realizaron tal selección, ellos mismos se ofrecieron para participar en la investigación, por lo que no intervinieron dichos criterios.

En todos los casos, el personal docente y directivo agendó el primer encuentro con los participantes en horario de clases. En este encuentro se pactó con los jóvenes que las siguientes entrevistas se llevarían a cabo en horarios que no interfirieran con sus actividades escolares. Para los estudiantes de primer semestre, tales entrevistas se realizaron en los meses de septiembre y octubre de 2018, mientras que, para los estudiantes de quinto semestre, fueron en los meses de octubre y noviembre del mismo año. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora, y se llevaron a cabo en el interior de la escuela, en un salón de clases desocupado, que fue el lugar asignado por el personal de apoyo del director. En lo que se refiere a las observaciones, el director estableció el día y la hora en los mismos grupos en los que se encontraban los estudiantes entrevistados. Éstas, se realizaron tras concluir con todas las entrevistas, a partir del mes de noviembre (para ver una síntesis de la distribución de las entrevistas y observaciones en el medio semi-rural, véase Anexo V). Por tanto, en este bachillerato primero fueron las entrevistas, después, las observaciones.

En lo que concierne al bachillerato ubicado en el medio urbano (Coyoacán), el director gestionó el encuentro con el profesor-jefe de materia de “Ciencias Sociales”, quien a su vez remitió a los profesores-jefes de materia de “Tecnologías de la Información y Comunicación” y “Lenguaje”. Ambos, eligieron a los grupos que fueron observados y fijaron su realización en el mes de octubre de 2018. Asimismo, los profesores-jefes de materia propusieron que el día de las observaciones, al concluir la clase se invitara a los estudiantes a participar en la investigación. Se procedió de esta manera y, tras la aceptación de los jóvenes, se les solicitó sus datos de contacto (correo electrónico y número telefónico). Por dichos medios se agendó una cita para las entrevistas fuera del horario escolar. Éstas comenzaron con los estudiantes de quinto semestre, quienes coincidieron en elegir una sesión de aproximadamente dos horas al terminar sus clases, las cuales se llevaron a cabo en los meses de octubre y noviembre del mismo año. Respecto a los estudiantes de primer semestre, sólo uno eligió una sesión de entrevista de dos horas, y el resto optaron por dos sesiones de una hora cada una. Todas las sesiones se realizaron en noviembre (para ver una síntesis de la distribución de las entrevistas y observaciones en el medio urbano, véase Anexo VI). Cabe destacar que cada una de las entrevistas se desarrollaron en el interior de la escuela, en un cubículo donde los docentes ofrecen asesorías de ciencias sociales, espacio facilitado por el profesor-jefe de dicha asignatura. De modo que, en este bachillerato primero fueron las observaciones y después, las entrevistas.

En ambos planteles, en la primera entrevista y a manera de introducción se establecieron los siguientes puntos: los temas a abordar, el número de sesiones, la duración de éstas, el lugar donde se llevarían a cabo, el permiso para la grabación del audio con el propósito de transcribirla, la utilización de seudónimos para garantizar la confidencialidad de los datos recabados y, por último, se enfatizó en el carácter voluntario y libre de su participación en el estudio. Lo anterior quedó plasmado en una “Carta de asentimiento informado” que fue firmada por el participante y la investigadora. Una vez realizadas las observaciones y entrevistas, así como los respectivos diarios de campo y transcripciones, se analizó la información. Todo lo anterior con el propósito de poder “captar el papel del actor y ver el mundo desde su punto de vista, comprendiendo el modo como ellos perciben e interpretan su propia situación, así como las consecuencias que de ello se derivan” (Bartolucci, 2011, p.55). Si bien el esfuerzo para lograrlo implicó que el orden fuera entrevistar y observar para después, analizar, en realidad en todo momento se trató de una espiral en la que se iba de la teoría a los datos y de los datos a la teoría durante la elaboración del presente trabajo.

4.2 Más que el contexto, la relación medio geográfico, familia, plantel y TIC de los jóvenes de bachillerato

Empíricamente el estudio consiste en analizar el acceso y uso de Internet a través de la computadora y el *smartphone* de los jóvenes de primero y quinto semestre fuera y dentro de la escuela para conocer su interacción con otros y con dichas tecnologías y llegar a comprender sus usos en diferentes contextos. De acuerdo con Bartolucci (2011), por contextos no se refiere al habitual “telón de fondo fijo que se tiende para darle ubicuidad al movimiento de los hechos y personajes más cercanos. Me refiero a encontrar los lazos que integran a los protagonistas de nuestro objeto de estudio al mundo de vida al cual se hallan ligados significativamente” (p.61). Por ello, enseguida se habla de las condiciones familiares y escolares en las que se encuentran vinculados los 16 jóvenes participantes en las dos alcaldías elegidas, para comprender la relación de tales condiciones con su acceso y uso de las TIC.

4.2.1 Medio urbano: Condiciones familiares en la alcaldía de Coyoacán

En el medio urbano, los participantes fueron Alejandra (15 años), Estrella (15 años), Martín (15 años) y Roberto (15 años) que cursaban el primer semestre del bachillerato; así como, Valeria (17 años), Laura (18 años), Antonio (16 años) y Gonzalo (19 años) que cursaban el quinto semestre. Para tales participantes, su día a día transcurre en Coyoacán, donde se

ubica su plantel educativo. Al hablar de la geografía de dicha alcaldía, ésta se encuentra en el centro de la capital del país y cuenta con una superficie de aproximadamente 54.4 km², que la sitúa en el décimo lugar en términos de extensión territorial, pues representa 3.6% de la superficie total de la entidad (Gobierno de la Ciudad de México, 2020a). Coyoacán colinda con cinco alcaldías: al norte con Benito Juárez, al este con Iztapalapa y Xochimilco, al sur con Tlalpan y al oeste con Álvaro Obregón. Lo anterior permite entender que, de los ocho entrevistados, tres residieran en Coyoacán muy cerca de donde se encuentra el bachillerato, tres lo hicieron en Tlalpan y dos en Magdalena Contreras, alcaldía que está rodeada por Tlalpan y Álvaro Obregón.

Coyoacán abarca una pequeña extensión territorial en la Ciudad de México, aunque alberga un total de 608 479 habitantes, por lo que tiene una densidad de población media alta (INEGI, 2016b, p.17). Un análisis más detallado deja ver que sus habitantes se concentran en el rango de 20 a 29 años y de 35 a 39 años, (Gobierno de la Ciudad de México, 2014a, p.19). Esto coloca a Coyoacán como la segunda alcaldía con mayor mediana de edad: 37 años, sólo superada por Benito Juárez, con una mediana de edad de 38 años (INEGI, 2015a, p.7). Cabe mencionar que, la edad promedio de los padres de los participantes fue 46 años y para las madres 44 años.

Respecto a la principal actividad económica, de acuerdo con el censo económico de 2014, el primer lugar lo ocupa el sector comercio (al por mayor y al por menor), pues suma una ocupación de 42 031 personas. En segundo lugar está la industria manufacturera con 19 464 personas. Y en tercer lugar, el sector de servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas con 15 788 personas (Gobierno de la Ciudad de México, 2014a, p.36). Dicho en otras palabras, en la alcaldía de Coyoacán, la principal actividad económica está en el sector secundario (industria) y terciario (comercio y servicios). Lo anterior se relaciona con la ocupación de los padres y madres de los jóvenes entrevistados, quienes se desempeñan principalmente en el comercio informal de alimentos y ofrecen servicios como la limpieza de casas, reparación del aire acondicionado, transporte privado (taxistas), guardias de seguridad, contadores, profesores y en actividades administrativas en la esfera pública y privada.

Respecto a la situación de vivienda, los habitantes en Coyoacán poseen buenas condiciones pues, por ejemplo, 99.9% de los hogares cuenta con electricidad (INEGI, 2016b, p.16), 99.4% dispone de agua entubada (INEGI, 2015a, p.81); y, sólo 0.2% usa la

leña o el carbón como combustible para cocinar (INEGI, 2015a, p.89). Asimismo, 69.9% tiene Internet en casa, 66.4% computadora y 87.8% teléfono celular (INEGI, 2016b, p.16). En relación con esto último, al hablar en específico de los jóvenes entrevistados, sólo dos participantes de primer semestre no contaban con computadora en casa, pero si con *tablet* y *smartphone*. Para el resto, el equipo de cómputo era compartido con sus hermanos. Todos los participantes poseían teléfono inteligente, sin necesidad de compartirlo con alguien más.

Por último, sobre sus características educativas, el mayor porcentaje de la población (de 15 años y más) en Coyoacán posee el nivel superior (43.3%), seguido de la educación básica (28.5%) y el nivel medio superior (24.5%) (INEGI, 2016b, p.16). De tal modo que los servicios educativos tienen una presencia muy importante, encontrándose dos universidades públicas de alta demanda: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana, así como, 500 escuelas de todos los niveles (Gobierno de la Ciudad de México, 2014a, p.38). Entre éstas, correspondientes al nivel medio superior, se cuenta con nueve del sector público y 20 del sector privado, y al hablar del nivel superior, suman 123 del sector público y 25 del sector privado (Gobierno de la Ciudad de México, 2014a, p.38). También, se encuentran cinco escuelas de arte del sector público y 64 del sector privado, así como cuatro escuelas de deporte del sector público y 77 del sector privado, por mencionar algunas de las tantas modalidades de educación que alberga (Gobierno de la Ciudad de México, 2014a, p.38).

4.2.2 Condiciones escolares: El COLBACH en Coyoacán

Para caracterizar la situación del COLBACH en el medio urbano, hay que decir que el plantel analizado atiende a 2 974 estudiantes para quienes dispone de dos edificios de tres pisos con un total de 26 salones, seis laboratorios, cuatro salas de cómputo con Internet, cuatro aulas de actividades artísticas y un salón de usos múltiples (Colegio de Bachilleres, 2019). También cuenta con una red *Wifi* para toda la escuela, un patio extenso con toda la infraestructura para jugar fútbol, basquetbol y voleibol, así como un espacio específico para la administración escolar (director y secretarías). Respecto de las actividades a las que los jóvenes pueden inscribirse de manera voluntaria dentro de la escuela, llamadas “para escolares”, la oferta es la siguiente: 1) del rubro artístico: danza, teatro y música; 2) del rubro deportivo: ajedrez, basquetbol, fútbol y voleibol; y, 3) del rubro cívico: escolta de bandera.

El plantel cuenta con cuatro salas de cómputo, en la planta baja del edificio, donde se imparten las clases de TIC I (primer semestre). En su interior, cuentan con dos pizarrones, un proyector y una computadora conectada a Internet para uso de la docente, así como 26 equipos con conexión a la red. El grupo observado estuvo integrado por 43 estudiantes, cuya distribución por sexo fue equilibrada al ser 21 hombres y 22 mujeres. Esto permitió que los equipos se integraran por siete parejas de sólo mujeres, seguidas de cinco de sólo hombres y cinco mixtas. También, se identificaron estudiantes que trabajaron de manera individual, siendo más hombres (seis) que mujeres (tres). Respecto al equipo tecnológico disponible, se encontraba en buenas condiciones y no se presentaron problemas técnicos para su uso, ni tampoco quejas sobre la velocidad de la red. Sobre el empleo de otros artefactos, se destaca que no se observó el uso del *smartphone* por parte de los estudiantes lo cual, podría responder a que para entrar a la sala de cómputo deben dejar sus mochilas en unos estantes, por lo que sólo ingresan con un cuaderno y un estuche con lápiz, goma, sacapuntas, etc.

Respecto del salón de clases de TAP I (quinto semestre), éste se encuentra en el tercer piso. En su interior, cuenta con dos pizarrones y un escritorio para la profesora, además de 25 mesas para los jóvenes. El grupo observado estuvo conformado por un total de 30 estudiantes. La relación entre el número de mesas y de estudiantes mostró el pequeño número de jóvenes que había logrado llegar al quinto semestre: había ocho mesas vacías. En la distribución por sexo en el aula predominaban las mujeres (22) frente a los hombres (ocho), lo que posibilitó que se formaran ocho parejas de sólo mujeres, seguida de tres mixtas y dos de sólo hombres. También se identificaron estudiantes que trabajaron de manera individual, siendo igualmente más mujeres (tres) que hombres (uno). Sobre las tecnologías digitales, en la observación se logró identificar la existencia de una red *Wifi* con una lenta conectividad, así como el uso del *smartphone* en sólo diez estudiantes, ocho mujeres y dos hombres.

4.2.3 Medio semi-rural: Condiciones familiares en la alcaldía de Milpa Alta

En el medio semi-rural los participantes fueron Lizbeth (14 años), Paulina (15 años), Ernesto (15 años) y Pablo (15 años) que cursaban el primer semestre del bachillerato, así como, Casandra (18 años), Renata (17 años), Marcos (17 años) y Hugo (17 años) que cursaban el quinto semestre. Viven su día a día en Milpa Alta, donde se ubica su plantel educativo. Dicha alcaldía, geográficamente hablando, es la segunda con mayor extensión territorial en

la Ciudad de México con aproximadamente 288.13 km², que equivalen a 17.9% de su superficie total (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2010).

Milpa Alta colinda al norte con las alcaldías de Xochimilco y Tláhuac, al este con los municipios de Chalco, Tenango del Aire y Juchitepec del Estado de México, al sur con los municipios de Tlalnepantla y Tepoztlán del Estado de Morelos y al oeste con la alcaldía de Tlalpan. Lo anterior permite entender que de los ocho entrevistados, cuatro residieron en Xochimilco y Tláhuac y el resto, en tres pueblos cercanos al bachillerato en Villa Milpa Alta, es decir, en San Pedro Atocpan, San Francisco Tecoxpa y San Antonio Tecómitl.

Se destaca que Milpa Alta abarca una amplia extensión territorial, aunque cuenta con una baja densidad de población, la menor de la capital del país, al sumar 137 927 habitantes (INEGI, 2015a, p.3). Un análisis más detallado, deja ver que la mayoría de su población está en el rango de 15 a 64 años (64.45%), concentrándose los mayores porcentajes en el rango de 15 a 19 años (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b, p.56). Ello indica que Milpa Alta es habitada principalmente por una población juvenil. Esto se comprueba al compararla con el resto de las alcaldías, pues se coloca como la más joven con el menor promedio de mediana de edad, es decir, 27 años (INEGI, 2015a, p.7). Cabe mencionar que, la edad promedio de los padres de los participantes fue de 48 años y para las madres 42 años.

Al hablar de la principal actividad económica de Milpa Alta, de acuerdo con el censo de 2010, 60% de su población se dedica al cultivo del nopal en el sector agropecuario (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b, p.61). Esta alcaldía es el proveedor de más del 80% de este alimento consumido en la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2020b). Sobre el sector industrial y de construcción, la mayoría de la población es empleada y obrera (54.9%), seguida de trabajador por su cuenta (29.4%) y en menor medida, jornalero o peón (7.0%) (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b, p.61). Por último, en el sector de comercio y servicios se encuentra gran parte de la población ocupada con 63.5% (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b, p.61). Tal situación se relaciona con las ocupaciones de los padres y madres de los jóvenes entrevistados. La mayoría de las madres se desempeñaron como amas de casa, sin embargo, también hubo quienes se dedicaron al sector de servicios como enfermeras, cocineras y cajeras, así como quien trabajó por su cuenta al ser dueña de una cocina económica. Al hablar de los padres, las ocupaciones se diversificaron aún más, pues trabajaron como campesinos, choferes de transporte público

y camiones de carga, ayudantes en construcciones y en fábricas, también hubo trabajadores por su cuenta, dueños de carnicerías y vendedores de moles y chiles secos.

Sobre los rasgos sociales propios de la población de Milpa Alta, se destaca que cuenta con el mayor porcentaje de personas que se autoadscriben como indígenas en la Ciudad de México, al alcanzar el 20.3% (INEGI, 2015a, p.54). Lo que explica que en dicha alcaldía habita el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena (de tres años y más) con 4.1% (INEGI, 2015a, p.51). Por ello, la identidad náhuatl ha sido reivindicada en San Lorenzo Tlacoyucan, San Jerónimo Miacatlán y Santa Ana Tlacotenco (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b, p.57). Sin embargo, dado que en la presente investigación no se entrevistó a jóvenes provenientes de dichos pueblos, no se contó con la participación de miembros indígenas.

Al prestar atención a las condiciones de vivienda de los habitantes de Milpa Alta, éstas no son las típicas de la capital del país. Si bien en dicha alcaldía 99.6% cuenta con electricidad (INEGI, 2016b, p.32), tiene el menor porcentaje de viviendas con agua entubada, con 89.3% (INEGI, 2015a, p.81), y presenta el mayor porcentaje de viviendas que usan como combustible para cocinar la leña o el carbón, con 2.0% (INEGI, 2015a, p.89). Asimismo, 27.1% tiene Internet en casa, 29.7% cuenta con computadora y 75.3% con teléfono celular (INEGI, 2016b, p.32). Al hablar de los ocho jóvenes entrevistados, dos de primer semestre no contaron con computadora ni *tablet* en casa, por lo que acudían para su acceso con familiares o a su renta, el resto compartían el equipo de cómputo con sus hermanos. Sobre el teléfono inteligente, únicamente un joven de quinto semestre no contaba con dicho artefacto.

Por último, al hablar de las características educativas de la población (de 15 años y más) en Milpa Alta, un alto porcentaje posee la educación básica (56.0%), seguido de la educación media superior (26.6%) y superior (13.9%) (INEGI, 2016b, p.33). En relación con lo anterior, los inmuebles públicos dedicados a la educación se distribuyen de la siguiente manera: existen 21 jardines de niños, 18 escuelas primarias, tres telesecundarias, nueve secundarias generales, una secundaria técnica, una preparatoria general -el Instituto de Educación Media Superior (IEMS)-, un COLBACH, un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y una Universidad Estatal -el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto

Politécnico Nacional- (Gobierno de la Ciudad de México, 2014b). Esto muestra la reducida oferta educativa que ofrece la alcaldía, y que comienza a escasear aún más en el nivel medio superior, acentuándose en el nivel superior.

4.2.4 Condiciones escolares: El COLBACH en Milpa Alta

Con dicho panorama de la alcaldía, ahora se presta atención en el COLBACH del medio semi-rural. Al respecto, se debe decir que tras el sismo del 19 de septiembre de 2017, la sede oficial sufrió severos daños, por lo que quedó inhabilitada. A partir de entonces, su población estudiantil y administrativa compartió instalaciones con un bachillerato tecnológico ubicado no muy lejos del plantel oficial. Esto cambió casi un año después, cuando cerca de un deportivo se construyó una sede alterna con 24 aulas prefabricadas, dos salas de cómputo con Internet, una sala de usos múltiples, un aula para jefes de materia, un aula para servicios administrativos, un aula de trámites escolares y un salón para personal de servicios (Colegio de Bachilleres, 2019). Al ser una sede provisional, toda la infraestructura mencionada es de lámina y no cuenta con una red *Wifi* para toda la escuela. Asimismo, si bien disponen de un espacio amplio donde pueden realizar actividades deportivas, éste no se encuentra habilitado para tal uso. Esto se relaciona con el hecho de que, tras el sismo, sólo se ofertan actividades “para escolares” de corte deportivo, la principal: el fútbol. Todo lo anterior permite dar cuenta de las condiciones desfavorables de este plantel, el único COLBACH en la zona metropolitana del Valle de México que se encuentra en esa situación.

Respecto de la sala de cómputo para la clase de TIC I (primer semestre), ésta cuenta con dos pizarrones, un proyector y una computadora conectada a Internet para el uso de la docente, así como 24 equipos con conexión a la red. En la clase observada se encontraron 35 estudiantes, 28 mujeres y siete hombres, que compartieron por parejas dichos equipos. Cabe mencionar que el número total de jóvenes en el aula es reducido si se compara con las dimensiones del grupo de primer semestre en la alcaldía de Coyoacán. Esto último, no es tomado en cuenta al hablar de la distribución de los equipos, pues en el bachillerato semi-rural sólo tienen dos computadoras menos que en el bachillerato urbano.

Al continuar con la comparación, se subrayan las diferencias en la distribución por sexo, pues en el bachillerato de Milpa Alta es totalmente desproporcional el número de mujeres (28) frente al de hombres (siete), situación que no se presentó en el bachillerato de Coyoacán. Tal desproporción dio lugar a que se integraran nueve parejas de sólo mujeres,

seguida de cinco mixtas y una de sólo hombres. También se identificaron estudiantes que trabajaron de manera individual, todas mujeres (cinco). Por ello, cuatro máquinas no fueron utilizadas.

Al hablar de las condiciones del equipo tecnológico, éste se encontraba en buen estado y con buena conectividad. Asimismo, por lo que relataron los jóvenes y lo recabado en conversaciones informales con el personal administrativo del plantel, las actividades en la sala de cómputo recién se establecieron en el semestre que se realizó la observación (agosto-diciembre de 2018). De manera específica, según lo dicho por la profesora de TIC, al iniciar las clases en agosto de 2018, estuvieron cerca de tres semanas sin máquinas, por lo que ella llevaba el proyector al salón de clases y con su *laptop* les explicaba cómo debían realizar las prácticas de tarea. Ante las dudas que pudieran surgir, la docente abrió un grupo de *WhatsApp*. Una vez que llegaron las computadoras, esa dinámica cambió, pues ahora la teoría es revisada de tarea y la ponen en práctica en la sala de cómputo. Se enfatiza que, según lo recuperado en las entrevistas de los estudiantes, sigue activo el grupo de *WhatsApp* para cualquier duda sobre la materia. Todo lo anterior pone de manifiesto el interés de la docente por ofrecer un acompañamiento a los jóvenes no sólo dentro del plantel sino también fuera de éste, frente a las condiciones adversas.

Respecto al uso de otros artefactos en la sala de cómputo, sólo se observó que una joven utilizó el *smartphone*. Esto es relevante ya que los estudiantes pueden ingresar a la sala con sus mochilas, por lo que sería más fácil para ellos utilizar dicho artefacto si así lo desearan. Sin embargo, de acuerdo con la información recabada en las entrevistas, tal actitud puede responder al uso limitado que tienen de la computadora en casa frente al uso libre del *smartphone*. Esto lo confirma el hecho que la joven que usó su teléfono fue señalada por la misma profesora como un caso especial, pues tenía reprobados los parciales anteriores y, con esa conducta en clase, parecía que ya no le importaba aprobar la materia. Tal comentario hizo ver lo que la docente toma en cuenta al evaluar a los jóvenes, es decir, su calificación está estrechamente ligada a su desempeño en la sala de cómputo.

Por último, sobre el salón de clases para la materia de TAP I (quinto semestre), éste cuenta con dos pizarrones, una silla y una mesa para el uso de la profesora, así como seis mesabancos individuales y 23 mesas que, en el grupo observado, compartieron un total de 51 estudiantes. Dicho número es grande si se compara con los 30 estudiantes del mismo

semestre que se encontraron en el bachillerato urbano. A tal grado llegan las diferencias que, de todos los grupos observados, el de quinto semestre en el medio urbano resultó ser el más pequeño, mientras que, el del medio semi-rural fue el más grande. Esto hace preguntarse por las condiciones dentro y fuera de la escuela que promueven que en Milpa Alta lleguen más estudiantes a dicho semestre que en Coyoacán.

Respecto las condiciones dentro de la escuela, se menciona que en el medio semi-rural disponen de un espacio limitado que podría llevarlos a juntar grupos, pues recordemos que se encuentran en una sede provisional, situación que no se presenta en el medio urbano. Sobre las condiciones fuera de la escuela, se señalan los roles que tradicionalmente se les asignan a hombres y mujeres en los cuales, el primero es visto como proveedor y que podría estar más arraigado en Milpa Alta que en Coyoacán. Se alude a esto ya que, al prestar atención a la distribución por sexo, en el grupo de quinto semestre son más mujeres (40) que hombres (once). Al estudiar tal situación, se sostiene que permanecen más mujeres en la EMS en el medio semi-rural porque también ingresan más, pues recordemos que, en el grupo de primer semestre, también el número de mujeres (28) fue mayor al de hombres (siete). Esto puede ser una parte de la explicación, pero no se le puede atribuir todo al ingreso, pues en el medio urbano ingresaron a primer semestre casi el mismo número de mujeres y de hombres y, como ya se vio, a quinto semestre también llegaron más mujeres.

Para el grupo de quinto semestre de Milpa Alta, dicha distribución por sexo y número permitió que las mesas fueran compartidas por parejas, 17 de sólo mujeres y tres mixtas, destacando una mesa que fue compartida por tres estudiantes (dos hombres y una mujer). Asimismo, se identificaron estudiantes (dos) que trabajaron de manera individual en una mesa cada uno y, el resto, hicieron uso de los mesabancos, en los cuales hubo más hombres (cuatro) que mujeres (dos). Específicamente sobre el equipo tecnológico en el salón de clases no se contó con una red *Wifi* y el uso del *smartphone* se reconoció sólo en 17 estudiantes (12 mujeres y cinco hombres). Tales condiciones no fueron las óptimas, no obstante, en términos de infraestructura se considera que lo que más afecta a la dinámica de la clase es la dimensión del salón, pues al ser tan reducido para un grupo tan numeroso, propicia que la convivencia se desarrolle en un entorno ruidoso y desordenado.

Expuesto lo anterior, en el siguiente capítulo, se aborda propiamente el análisis de las prácticas y significados de los jóvenes al acceder y usar las TIC fuera y dentro de la escuela en dos entornos disímiles de la Ciudad de México.

CAPÍTULO 5. JÓVENES DE BACHILLERATO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: EL CASO DE COYOACÁN

Introducción

En el presente capítulo, se aborda cómo ocho jóvenes (cuatro mujeres y cuatro hombres) usan y acceden a Internet vía computadora y teléfono inteligente, fuera y dentro del plantel educativo en el medio urbano. Para ello, se describe lo recabado en el trabajo de campo y después, se analiza con las herramientas retomadas de Parsons (1954), Giddens (1984 y 1987), Habermas (1998) y Pinch y Bijker (1984) (un ejemplo de cómo se relacionaron los datos con la teoría para el análisis puede verse en el anexo VII).

Para ofrecer un marco de referencia, se describe lo que sucede fuera de la escuela en Coyoacán: se distinguen los usos del equipo de cómputo y el *smartphone* en el hogar de los jóvenes, se exploran sus pasatiempos e intereses lectores y cómo éstos se encuentran atravesados por las tecnologías digitales. Dada la importancia que cobra el teléfono inteligente, se pone el acento en sus usos en su mundo recreativo y se indaga sobre lo que consumen y producen habitualmente en la red. Más adelante, se abordan sus principales referentes de aprendizaje, el papel de la familia en su socialización sobre las TIC y las restricciones en torno a éstas.

Al exponer lo anterior, se explora lo que sucede dentro del COLBACH en Coyoacán. De este modo, se analizan los espacios y el equipo tecnológico del que disponen los estudiantes de primero y quinto semestre dentro del plantel. Asimismo, se estudia cómo dichos artefactos son utilizados en la materia de “Tecnologías de la Información y la Comunicación I” (TIC I) de primer semestre. Además, se presta atención a cómo es aprovechada la red vía *smartphone* en diferentes asignaturas, para luego estudiar el uso de dicho artefacto en el “Taller de Análisis y Producción de Textos I” (TAP I) de quinto semestre. Por último, se presentan las estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para distintas materias y tareas escolares de los jóvenes, seguida de una caracterización del acceso y uso de las tecnologías digitales en Coyoacán.

5.1 Fuera del plantel educativo en el entorno urbano

5.1.1 Internet vía computadora en casa y *smartphone*

Para hablar de los jóvenes en Coyoacán y su relación con las tecnologías digitales en su hogar, hay que describir las diferencias que ellos reconocen entre el uso de la computadora y el *smartphone*, para después analizarlas. Esto ayudará a entender por qué prefieren un artefacto sobre otro. Se inicia con los cuatro jóvenes de 15 años, esto es, Alejandra, Estrella, Martín y Roberto para luego, hablar de los cuatro jóvenes de entre 16 y 19 años, es decir, Valeria, Laura, Antonio y Gonzalo.

Los jóvenes de 15 años reconocen que han integrado la computadora en sus actividades habituales, centradas en tareas y trabajos escolares, al interactuar principalmente con sus profesores y compañeros del bachillerato. Por su parte, el *smartphone* ha sido incorporado en actividades relacionadas con escuchar música, ver videos, leer, platicar con sus amigos, novios, etc.:

[¿Has notado diferencias entre lo que haces con tu celular y en la computadora?] Sí: yo siento que la computadora tiene más lugares para buscar tareas, entonces la uso para buscar definiciones y así. Porque en el celular a veces sí las busco, pero como que no me gusta utilizarlo mucho en eso. El celular, nada más me gusta para hablar con mis amigos, estar comunicada y leer *Wattpad*, claro [risas]. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

[Y ¿ves diferencias entre lo que hacías cuando tenías computadora en tu casa y lo que haces con tu celular?] Si: la computadora la usaba para hacer tareas y el teléfono lo uso más para redes sociales, ver videos y buscar cosas, por ejemplo, si no entiendo una palabra busco la definición o si me piden que investigue tal cosa, lo investigo y ya nada más voy al Internet para terminar mis trabajos. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Tales prácticas en torno a la computadora y el *smartphone* se pueden entender al prestar atención al *status* de los jóvenes. Comencemos con Estrella que, similar a Alejandra, está acostumbrada a relacionarse con la computadora, en particular, para cuestiones escolares, mientras que el *smartphone* es para todo lo demás. Esto resulta común para ambas, dado que comparten características sociales como: 1) el parentesco, ya que sus padres alcanzaron la escolaridad de educación media superior o superior y se desempeñan en trabajos relacionados con las tecnologías digitales; 2) sus cualidades personales, al ser mujeres; 3) sus posesiones, al contar con *smartphone* y computadora en casa; 4) sus logros, al aprender a usar las tecnologías con ayuda de sus profesores en la educación

primaria (privada) y con la supervisión de sus padres en casa; y, 5) al actuar también esas figuras como autoridades y referentes en el uso de las tecnologías.

En lo que concierne a Roberto y Martín, han normalizado una relación distante con la computadora, pues recurren al ciber únicamente para realizar sus tareas y trabajos escolares, por lo que tiene un uso más intensivo del *smartphone*. Esto es lo habitual pues ambos comparten características sociales que han incorporado en sus maneras de actuar en torno a las tecnologías, tales como: 1) el parentesco, ya que sus padres cuentan con la educación primaria o secundaria, por lo que se desempeñan en labores alejados de las TIC; 2) sus cualidades personales, al ser hombres e hijos menores; 3) sus posesiones, al no tener computadora en casa, pero sí *smartphone*, *tablet* y consolas de videojuegos; 4) sus logros, al aprender a usar las tecnologías en entornos informales, es decir, con la ayuda de sus hermanos mayores; y 5) sus autoridades, siendo tales hermanos y sus compañeros de la escuela sus referentes de aprendizaje de las TIC.

Lo anterior deja ver cómo los jóvenes al integrarse a una estructura en la que conviven con sus amigos, hermanos y padres, han moldeado tanto sus prácticas escolares en torno a la computadora, como sus prácticas de entretenimiento y comunicación con el *smartphone*. Esto ha sido aceptado, aprendido y reproducido habitualmente por los jóvenes de 15 años en Coyoacán que participaron en esta investigación. La racionalidad alrededor del *smartphone* está sustentada sistemáticamente en actividades divertidas, entretenidas, recreativas, comunicativas y en menor medida, educativas, pues esta última ha sido integrada en su relación con la computadora.

Para los jóvenes de 16 a 19 años en el medio urbano, el vínculo mencionado sobre la computadora y el *smartphone* se mantiene, pero con matices, pues si bien todos cuentan con computadora en casa, algunos tuvieron que compartirla con sus hermanos lo que implicó que intensificaran su uso del *smartphone*, como se ve en los siguientes testimonios:

En el celular sólo chismeo y en la computadora pues nada más tarea [Y ¿por qué no puedes chismear en la computadora?] Porque todos se enteran. Es que la computadora está en la sala, entonces si pasa mi hermano se entera, y si pasa mi papá también se entera, y preguntan, y pues no [risas] [Y ¿por qué no haces tarea en el celular?] Porque, no sé. Como que me gusta más estar en la computadora y ver y copiar, y así ve mi papá que si hago tarea. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

La computadora nada más la prendo cuando tengo tarea y trabajos porque mi hermana también la usa [Y ¿el celular?] En el celular estoy oyendo música o

estoy viendo *Instagram*, entonces si es muy diferente el uso [Y eso ¿por qué?] Porque yo siento que es más práctico estar en el celular que en la computadora. Además, no podría estar viendo los videos en la computadora porque mi hermana puede necesitarla. De hecho, en mi celular tengo *Word* y cuando ella está usando la computadora, yo hago aquí mis trabajos y ya termino y lo mando a mi correo para que lo pueda imprimir. Ahora sí que la computadora la utilizo cuando mi celular no da más [risas]. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

Lo anterior deja ver que para Valeria resulta normal la división entre usar la computadora para lo escolar y el *smartphone* para lo recreativo, mientras que para Laura, a pesar de contar con una computadora en casa, al compartirla con su hermana su uso tanto escolar como recreativo se centra en su *smartphone*. Esto muestra la relación que se genera con los otros y los artefactos en el hogar, la cual remite a un sentido compartido que está vinculado a la exploración (chismes, videos, música, lecturas, juegos, etc.) en torno al *smartphone* y su mundo de pares en contraposición a los deberes (tareas, supervisión de los padres, compartir bienes escasos con los hermanos, etc.) sobre la computadora y el mundo adulto.

Asimismo, las diferencias en el uso de las tecnologías en el hogar de Valeria y Laura pueden comprenderse al estudiar su *status*. Si bien en los participantes de 16 a 19 años se identificaron con características sociales muy parecidas, también se reconocieron algunas disimilitudes. Por ejemplo, al hablar de su parentesco, la mitad de sus padres contaron con la escolaridad máxima de secundaria y la otra mitad con el bachillerato e incluso, estudios universitarios. Tal división se relaciona con quienes tuvieron computadora en casa sin necesidad de compartirla, como Valeria y Gonzalo, y quienes de contar con ésta la compartieron con sus hermanos, por lo que usaron en mayor medida su *smartphone*, como Laura y Antonio. La categoría de parentesco, entonces, ayuda a entender los usos intensivos del *smartphone* como respuesta al no disponer de computadora en el hogar (como en los jóvenes de 15 años) o de tenerla pero compartirla (como en los jóvenes de 16 a 19 años).

A partir de lo anterior, la estructura que incorporan los jóvenes de 15 años es similar a la de los jóvenes de 16 a 19 años, quienes al interactuar en casa con sus padres y hermanos han aprendido que la computadora tiene como usos aceptados realizar tareas y trabajos escolares, que al no contar con dicho artefacto o compartirlo, el *smartphone* permite tales usos además de sus actividades recreativas. En esta situación, la racionalidad en torno a las tecnologías remite a vínculos específicos: el *smartphone* para los amigos, la diversión,

el entretenimiento, la recreación y la comunicación; la computadora para los adultos (padres y profesores), los deberes y la escuela. Esto también deja ver la flexibilidad interpretativa de dichos artefactos, sobre todo del *smartphone* al ser una herramienta para el ocio, pero también para lo escolar.

5.1.2 Tiempo libre, lectura y tecnologías digitales

La atención también se centró en el uso del tiempo libre de los jóvenes en Coyoacán para conocer cómo las tecnologías digitales se han integrado en sus actividades habituales. Al hablar de los jóvenes de 15 años, de nuevo se reconocen similitudes en el ocio de Alejandra y Estrella, por un lado, y de Martín y Roberto, por el otro. Los pasatiempos de la primera pareja quedan ejemplificados en el siguiente testimonio:

[¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?] Me gusta mucho leer y hago deporte en las tardes [¿Qué tipo de deporte?] Pues he hecho demasiados deportes: gimnasia, natación, boxeo, capoeira, taekwondo y ahorita estoy haciendo CrossFit [Y sobre la lectura ¿qué lees?] Eh, soy como romántica, últimamente me gustó mucho una trilogía que es “Culpa mía”, “Culpa tuya” y “Culpa nuestra” de una escritora española [Y ¿cómo llegaste a esa autora?] ¡Ah! Por una aplicación, se llama *Wattpad*, es en el celular. Ahí yo lo descargué y empecé a leer y me quedé muy picada con esos libros [Y eso de *Wattpad* ¿cómo lo conociste?] Creo que la había visto en *Facebook* y lo descargué y después empecé a ver que ahí era una aplicación de libros, de personas comunes que simplemente publican sus ideas, o sea, empiezan a redactar una historia y ya depende de cuánta gente los lea y así. (Alejandra, 15 años, 12/11/2018)

Tales pasatiempos de Alejandra presentan similitudes con los de Estrella al ser resultado de la incorporación de las preferencias y hábitos de sus padres, así como de las afinidades de sus amigas. Así, para Alejandra resulta normal practicar muchos deportes, pero esto ha sido posible porque sus padres trabajan en una dependencia gubernamental dedicada a la promoción de esas actividades, por lo que desde temprana edad se le ha presentado la oportunidad de realizarlas. Asimismo, Estrella mencionó como pasatiempo la papiroflexia que aprendió con su mamá desde que era niña, apoyadas en tutoriales de *YouTube*. En ambos casos se aprecia el papel que desempeñaron sus padres en la formación de sus actuales pasatiempos.

Respecto a sus amigas, Alejandra y Estrella al ser lectoras descubrieron *Wattpad* en la secundaria gracias a sus pares.¹³ Dicha plataforma les permitió mantener su hábito de lectura, pero ahora desde su *smartphone* y, con ello, acercarse a géneros diferentes a los recomendados por sus padres. Títulos referidos por ellas como “Culpa mía” y “A través de mi ventana” son historias de amor adolescente que les fueron recomendadas por sus amigas. Todo lo anterior deja ver como sus pasatiempos expresan la estructura al aprehenderla cotidianamente a través de la interacción con sus padres, madres y amigas, al incorporar como hobbies formas aceptadas atravesadas por las tecnologías, algo posible por su *status*.

Al hablar de los casos de Martín y Roberto, que comparten características sociales similares, sus pasatiempos se encuentran arraigados a su sexo, por lo que es común para ellos el deporte y los videojuegos, como se ve enseguida:

Pues me gusta estar en el taller de vólibol y cuando salgo de aquí [el Bachilleres], a veces juego americano en la calle con mis amigos y ya en mi casa, pues estoy en la tecnología [Y ¿cómo te entretienes en la tecnología?] Pues viendo videos en el celular, por ejemplo, estaba viendo ayer un video de un ateo con un cristiano y me gusta ver esos temas, porque me hacen decir: ¡Ah! Sí es cierto [Y ¿cómo empezaste eso?] Es que les hacía demasiadas preguntas a mi papá y mi hermano como: ¿Qué es *bullying*? Y me decían: Pues para eso te sirve tu aparato electrónico, investigalo [Y ¿tienes otro pasatiempo?] Eh, como tengo consola también juego [Y ¿qué juegas?] *FIFA* que es de deportes o *Black Ops* que es de guerra, pero también con esos juegos conozco de todo, porque si en un juego de guerra dicen: Esta arma no sé qué o hubo una guerra en no sé dónde. Entonces yo busco qué es o qué fue lo que pasó y digamos que al año siguiente hago un examen de historia y digo: ¡Ah! Esto dice el juego que pasó. Y así me guio. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

Los pasatiempos de Martín, similares a los de Roberto, se basan en los videojuegos y los deportes: para el primero, se concentran en el volibol y futbol americano y para el segundo, en el futbol y la natación. En ambos casos han aprendido gracias a sus hermanos, primos o amigos con quienes principalmente interactúan y moldean sus prácticas en su mundo recreativo. Cabe destacar que, a diferencia de las jóvenes, en Martín y Roberto pierde fuerza la figura de los padres, quienes incluso delegan su papel a Internet. Como se verá más adelante en el capítulo sobre la escuela, dado que los docentes también delegan su

¹³ *Wattpad* es una plataforma que permite a los usuarios leer y escribir historias de diversos géneros (romance, *fanfic*, ciencia ficción, misterio, entre otros). Esto desde el teléfono móvil o la computadora, por lo que se define como la “comunidad más grande del mundo para lectores y escritores” (Wattpad, 2020)

papel a la red, los jóvenes ven en Internet un apoyo, un puente para conectar lo visto fuera de la escuela (por ejemplo, videojuegos de guerra) con lo que ocurre dentro (clases de historia). Tales prácticas, se presentaron por igual en Alejandra y Estrella, pero fueron más frecuentes en Martín y Roberto, quienes contaron con menos supervisión y acompañamiento adulto. Esto deja ver cómo los jóvenes incorporan la estructura recreativa en sus actividades cotidianas dada su socialización familiar, la cual resulta clara al analizar su *status*.

Respecto a los pasatiempos de los jóvenes de 16 a 19 años, éstos se concentraron en ver series y pintar en el caso de las mujeres; en videojuegos, salir, escuchar música y leer en el caso de los hombres. Tales actividades han tomado formas aceptadas en su mundo recreativo en el cual interactúan con sus pares y las tecnologías, como se ejemplifica a continuación:

[Y ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?] Veo series [¿Por ejemplo?] “*Riverdale*” de *Netflix*, esa serie me tiene muy atrapada [risas] [Y ¿cómo llegaste a esa serie?] Llegué porque mis primas la veían y un día la empecé a ver y ¡No! De las 11 de la noche a las 5 de la mañana acabé la primera temporada. Estaba tan centrada en lo que estaba pasando que no pude dormir, fue un viernes para sábado [¿Esa fue la última que viste?] Eh, no también terminé “*Elite*” [Pero esa es nueva ¿no?] Sí, la empecé el jueves de la semana pasada y la terminé ese mismo día [risas]. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Creo contenido para *YouTube*, entonces luego me la paso jugando y ya después, empiezo con la edición de un video [Y ¿qué creas?] Videos de juegos [risas] Bueno, se llaman “*gameplays*” [Y ¿cómo fue que empezaste?] ¡Ah! pues en la secundaria, bueno es que yo de niño veía mucho a Germán Garmendia, un *youtuber* chileno que conocí porque mi hermana lo veía y de ahí como que empezó ese gusto por querer crear contenido [Y ¿por qué hasta la secundaria?] Porque fue la fecha en la que tuve mi primer celular [Y ¿con quién te apoyaste para hacer el video?] Con la ayuda de un amigo de la secundaria e igual en *YouTube*. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Esto muestra que Valeria y Antonio desarrollan actividades que resultan válidas en su mundo recreativo: ver una temporada tras otra de series dirigidas al público adolescente como “*Riverdale*” y “*Elite*”, algo que las primas esperan de Valeria; y, producir *gameplays*, videos que Antonio desde pequeño veía con su hermana y que comenzó a crear y subir a Internet durante su adolescencia. Eso es un ejemplo de cómo los jóvenes, al participar en tal mundo recreativo, aprenden lo que es normal y válido para pasar el tiempo, reproduciendo así ese mundo.

Destaca que Antonio fue el único entrevistado que señaló crear contenido en Internet. Para comprender tal práctica es necesario prestar atención a su *status*, a las relaciones dinámicas entre las cinco categorías de valuación diferencial ya mencionadas: 1) el parentesco, ya que sus padres cuentan con la educación secundaria como grado máximo de estudios y se ocupan en actividades alejadas de las tecnologías digitales, y que su hermana ha sido la única que ha ingresado a la universidad; 2) sus cualidades personales, al ser hombre, hijo menor en su familia; 3) sus logros, al aprender a usar dichas tecnologías en entornos informales, en el hogar y con sus pares; 4) sus posesiones, al contar con computadora en casa desde que era niño y disponer del *smartphone* en la adolescencia; y, 5) sus autoridades, como su hermana, sus amigos y los *YouTubers*, principales referentes de aprendizaje de las TIC. Todo lo anterior permite entender por qué Antonio aprendió, no sólo a consumir contenido en la red sino también a producirlo: su hermana lo acercó a esta tecnología presentándola como una fuente de creación y entretenimiento al ver al *youtuber* chileno quien, además de subir contenido, se divertía. Tales maneras de pasar el tiempo libre fueron incorporadas por Antonio, de modo que la estructura se encarnó en él al elaborar sus primeros videos, basándose en el mismo *YouTube* y en sus intereses alrededor de los videojuegos. A ello se sumó la llegada de su *smartphone* en la secundaria y el apoyo que le brindó su mejor amigo para crear sus propios *gameplays*.

Así, se observa que la estructura recreativa genera un sistema de actividades aceptadas como pasatiempos, en los cuales interviene la interacción con sus padres, hermanos, primos y amigos, y su *status*, todo lo cual se incorpora en el uso del *smartphone* e Internet. Lo anterior expresa a una racionalidad en la cual los jóvenes se alejan paulatinamente de buscar la aprobación de sus padres para formar parte de su grupo de pares aceptando sus recomendaciones, como: recurrir a nuevos géneros literarios, series, videojuegos e incluso, la creación de contenido en la red -como los *gameplays*-, algo aceptado y reproducido por los jóvenes en compañía de sus primos, hermanos y amigos.

También se indagó sobre los jóvenes y la lectura en Coyoacán. Se comienza con la exposición de las prácticas de los participantes de 15 años y después, de aquellos de 16 a 19 años. En los jóvenes menores se mantiene la división por *status* entre Alejandra y Estrella, por un lado, y de Roberto y Martín por el otro, como se ve enseguida:

[Y sobre la lectura, ¿te gusta leer?] Si [¿Qué lees?] Ahorita, “El diario de Greg”, pero a mi papá no le gusta, o sea, él me dice que lea uno de Noam Chomsky, es que ese lo está leyendo él [Y ¿por qué no lo lees?] [Estrella se ríe] O sea, si

me es algo interesante, pero como que ahorita no me está llamando mucho la atención [Entonces, ¿cómo llegas a los libros que te llaman la atención?] Ahí en *Google* busco libros, no sé, a mí me gustan mucho los de ciencia ficción, románticos y todo eso. Entonces, luego ahí busco y encuentro títulos, así como que interesantes o luego cuando vamos a la librería a comprar los libros de mi papá, yo veo los que hay y anoto los títulos de los que me llaman la atención [¿Para qué?] Para ver reseñas en Internet. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

[Y ¿te gusta leer?] Sí [¿Qué lees?] Me gusta mucho las mitologías: la griega, la romana, la egipcia y la maya. Me gusta mucho todo eso de la mitología, sus dioses y la forma de vivir de ellos [Y eso ¿por qué?] Por los videojuegos, yo digo que un videojuego puede ayudarte en algo. Ahorita, mi hermano está jugando mucho un juego que es de la mitología... Eh ¡Nórdica! [¿Cómo se llama?] *World of Warcraft* y de ahí, también me guie para los exámenes, así cuando decía: Es el dios del trueno. Y yo digo: ¡Ah! Me acuerdo por el juego. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

Se puede ver cómo sus lecturas están atravesadas también por las tecnologías digitales. En el caso de Estrella resulta evidente el papel de la red para tomar distancia de sus padres y elegir sus propias lecturas. En el caso de Martín, se nota la importancia de los videojuegos para configurar sus intereses lectores. Tales diferencias se pueden entender al recordar sus disímiles *status*: el acompañamiento que recibe Estrella de su padre quien cuenta con educación superior, mientras que Martín lo recibe de su hermano que tiene el bachillerato concluido y es mayor que él apenas por unos años. Esto muestra la estructura recreativa como moldeadora de actividades en torno a la lectura, basada en la interacción aceptada con la familia y los artefactos, en la cual Internet resulta válido para indagar lecturas y personajes de videojuegos, y sirve de puente entre sus gustos personales y los saberes que exige la escuela.

Al hablar de los jóvenes mayores, se mantuvieron las diferencias respecto a la categoría de parentesco como parte del *status* de los jóvenes. Así, se tienen a Valeria y Gonzalo, cuyos padres cuentan con el bachillerato o educación superior y sus ocupaciones involucran las tecnologías digitales, frente a Laura y Antonio, cuyos padres no llegaron a dichos niveles educativos y trabajan en actividades alejadas de las TIC:

[Y sobre la lectura ¿te gusta leer?] Sí [¿Qué lees?] Bueno, antes cuando era niña leía muchísimo, me compraban muchos libros y me encantaba. Luego, dejé todo eso, yo digo que por lo mismo de que empecé con la computadora y dejé de leer hasta que en la secundaria leí un libro que se llama "Los muchachos no escriben historias de amor" y ese libro me pegó muchísimo. Y ya de ahí, leía en Internet y así, cosas muy pequeñas, pero apenas estoy leyendo uno que me

prestó mi amiga que se llama “Como agua para chocolate” ¡No! Está buenísimo [risas]. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

[Y sobre la lectura ¿te gusta leer?] Si he tenido esa curiosidad por leer un libro, pero cuando lo empiezo a leer como que empiezo a perder el interés, no siento esa emoción por leer. No soy mucho de leer, sólo me acuerdo que he terminado un libro en lo que va de mis 16 años [risas] Y fue una novela corta, se llama “El diario de Greg” y es el único libro que me acuerdo que he terminado. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Se observa cómo Valeria y Antonio encarnan estructuras relacionadas con la formación que recibieron en su familia en torno a la lectura. Valeria recuerda ser lectora desde niña, y si bien las tecnologías la han alejado de la lectura, también la han acercado de otras maneras: a partir de sus amigas quienes les recomiendan títulos acordes a sus intereses. En el caso de Antonio, no se le presentó ese acercamiento en la familia por lo cual su vínculo con la lectura es débil: sólo ha leído una novela, por recomendación de sus amigos.

Al indagar más al respecto y preguntarles sobre sus preferencias de lectura en formato digital o físico, se mantienen sutiles diferencias entre los jóvenes de 15 años y los de 16 a 19 años. Al hablar de los menores, la división por *status* entre Alejandra y Estrella por un lado y, Martín y Roberto por el otro, se relaciona con la preferencia de leer en papel para las primeras frente hacerlo en pantalla (computadora, *tablet* o *smartphone*) para los segundos, como se ilustra:

[Y leer ¿prefieres en el libro físico o en computadora o celular?] Pues no me gusta leer en el celular porque es como cansado ¿no? Pero pues cuando es necesario, pues si, ya ni modo [risas]. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Me gusta más el libro y la computadora porque como que no me acostumbro mucho en el celular [Y eso ¿por qué?] O sea, en las materias de así de la escuela, de sus libros que dejan, por ejemplo, Filosofía, pues el celular como que no, porque siento que hay varios que sí se aburren y luego abren otras aplicaciones y se distraen, entre ellas yo y como que no me gusta, o sea, si es una lectura que a mí me agrada y me gusta y todo eso, pues sí lo leo y lo termino sin molestias en el teléfono, pero si no, como que no. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

Tales testimonios muestran cómo la estructura se incorpora en el comportamiento de los jóvenes al mostrar dónde y para qué se lee: el libro y la computadora para la escuela, y el *smartphone* para lecturas recreativas. Esto a su vez, se puede entender al prestar atención a sus posesiones derivadas de su *status*: Estrella y Alejandra cuentan con su *smartphone* y computadora en casa, mientras que Martín y Roberto no tienen computadora, por lo que

recurren al *smartphone* únicamente para leer cuando se trata de cuestiones escolares, aunque hacer esto no les gusta del todo pues prefieren entretenerse en sus ratos libres con los videojuegos, ya que sus padres les han ofrecido consolas y *tablet*.

Esta tendencia sobre la lectura y las pantallas (computadora y teléfono celular) se mantuvo en los jóvenes de 16 a 19 años. En este grupo todos contaron con computadora en casa, aunque en algunos casos la comparten con sus hermanos, como se ve en los testimonios:

[Y leer ¿prefieres en el libro físico o en computadora o celular?] Me gusta leer en mi celular porque en Internet busco los libros y ahí los leo, pero sí creo que es mejor el libro, porque en el camión puedo ir leyendo y no tengo miedo de que me vayan a asaltar, porque el celular yo no lo saco. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Yo me siento más cómodo con tener el libro en mis manos, así hojear las páginas, ver cómo está todo y en el celular, no me gusta tanto, es muy incómodo luego cuando llegan mensajes y notificaciones y pierdes el hilo de la lectura y pues se va un poco la emoción del texto, además de que cuando busco un libro hay distintas versiones en Internet y pues eso no me gusta mucho, por eso, yo sí prefiero el libro físico. (Gonzalo, 19 años, 16/11/2018)

Lo anterior, muestra la tendencia de leer en libros físicos y, si bien practican leer en el *smartphone*, reconocen algunos de sus inconvenientes. De esta manera, al salir a la calle y realizar sus actividades, los jóvenes se encuentran con dinámicas que moldean sus acciones, por lo que resulta para ellos más adecuado leer en un libro físico que en su teléfono celular. En todos los casos resulta impensable usar la computadora para lecturas recreativas, dado el lugar que los jóvenes le dan a dicho artefacto, al ser un bien escaso y compartido.

5.1.3 El artefacto preferido de los jóvenes en Coyoacán

Ante la importancia que cobra el *smartphone* en la vida cotidiana de los jóvenes entrevistados en el medio urbano, fue necesario conocer cómo lo usan. Al hablar de los jóvenes de 15 años, Estrella y Alejandra, que cuentan con *status* similares, lo utilizaron principalmente para platicar con sus amigas y leer todo lo que ellas les recomiendan:

[Y ¿qué haces en el celular?] Pues empiezo a platicar y así [¿Qué plataforma utilizas?] *WhatsApp* [Y ¿con quién platicas?] Con dos amigas, una que me habla de su *crush* y todo eso y la otra de que le gusta mucho pasar tiempo con su novio o luego me recomienda música [Y ¿escuchas esa música?] Sí, si la escucho, porque a ella le gusta la electrónica y a mí también [Entonces, tomas

en cuenta sus recomendaciones] Sí, es que es mi mejor amiga y luego me apoya en algunos problemas y me dice: Es que haz esto y esto. Y es como que: Pues sí, tiene razón. Y pues, igual la otra vez me recomendó un libro de *Wattpad* y ya lo tengo ahí agregado [Y ¿por qué crees que sea así?] Es que nos conocemos desde hace muchísimo tiempo [Y ¿tienen gustos parecidos?] Sí, todos [risas]. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

Estrella ejemplifica cómo, al convivir de manera habitual con sus amigas, ha internalizado prácticas específicas en relación con el *smartphone*, como platicar por *WhatsApp* de sus *crushes* (amores platónicos), novios, gustos musicales y literarios. Dicha interacción moldea no sólo formas aceptadas de lo que se platica y lo que no, sino también del tipo de expresiones que usan entre ellas, hablar con extranjerismos, la música y los libros válidos en su cotidianidad, como la música electrónica y el género de literatura romántica, que incluye los “*fanfiction*” de *Wattpad*¹⁴, gustos típicos de personas con su *status*. Por lo anterior, parece que lo normal es consumir contenidos y no producirlos:

[En *Wattpad* tengo entendido que también puedes escribir ¿te gustaría escribir ahí?] Me gusta escribir, pero no me vería yo haciendo una novela ahí [¿Por qué?] No sé, desinterés total [¿Has creado algo para la red? Un video, un meme] No, no me ha llamado la atención [Y de llamarte la atención, ¿sabrías cómo hacerlo?] No, pero lo investigaría en *YouTube* [risas] [¿Eso es común? ¿Qué investigues en *YouTube*?] Sí, cuando no sé y ya lo intenté mil veces, busco cómo se hace, no sé, una captura de pantalla o cosas así, siento que se me facilita mucho hacer eso cuando no entiendo algo [Y ¿cuándo empezaste a hacerlo?] Desde que era pequeña, es que me pasa que no me lo saco de la cabeza hasta que lo investigo y sé lo que es, por ejemplo, cuando no se hacer una trenza, me pongo a buscar en *YouTube* hasta que me salga. (Alejandra, 15 años, 21/11/2018)

Se observan las prácticas aceptadas de las jóvenes en la estructura recreativa, que han aprendido a consumir, y no a producir, al interactuar con sus pares, esto a pesar de que plataformas como *YouTube* y *Wattpad* permiten hacer ambas actividades. De este modo, las jóvenes han incorporado el hecho de ser receptoras del material que hay en la red, por lo que les resulta normal recurrir a *YouTube* para averiguar cómo realizar cosas sobre las que no se tiene idea, pero sí mucho interés. Esto es una tendencia, propia de la estructura

¹⁴ El neologismo *fanfiction*, cuya contracción es *fanfics*, literalmente significa “ficción de fans” (Martos, 2006, p.65). De acuerdo con Martos (2006), el uso del término inició entre los fanáticos de la ciencia ficción quienes se referían a los “escritos elaborados por fans y publicados en *fanzines*, a diferencia de los escritos publicados profesionalmente” (p.65. Cursivas en original). Los *fanfics* aluden a las producciones originales creadas por los usuarios, quienes toman como base a personajes o historias fantásticas o reales en torno a los cuales, crean relatos imaginarios propios (Martos, 2006).

recreativa, que se presenta por igual en todos los jóvenes entrevistados pues es sistemática, aprendida y reproducida.

Al explorar lo que hacen con su *smartphone* en su mundo recreativo, Martín y Roberto, con *status* similares, coinciden en utilizar principalmente *Facebook*, además de *YouTube* y *WhatsApp*, como Estrella y Alejandra. Cabe mencionar que, *Facebook* también es utilizado por las jóvenes, pero no con la intensidad de ellos, como se ve a continuación:

[Y ¿qué haces en el celular?] Estoy en *Facebook* buscando memes o videos, también escucho música o estoy en *YouTube* buscando *vlogs* de diferentes cosas¹⁵ [¿Por ejemplo?] Luisito comunica ¿no? Él hace videos de cómo viaja, sobre la cultura en otros países y nos enseña las cosas típicas que tienen [Y ¿cómo lo conociste?] Pues aparecía en “tendencias” y pues lo vi y me gustó [Y ¿la música? ¿cómo la escuchas en tu celular?] La descargo de una aplicación que se llama *Snaptube* [Y esa ¿cómo la conociste?] Por un video, busqué “cómo descargar música para tu celular” y ya te salen varias aplicaciones [Y ¿cuándo empezaste a resolver así tus dudas?] Comencé como en segundo de secundaria, yo creo. Fue para juegos, como estaba de moda *Minecraft*, pues busqué “cómo instalar *Minecraft* en la computadora” y sí pude. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Se observa la tendencia a utilizar su *smartphone* para ver memes (*Facebook*), videos (*YouTube*), escuchar música (*Snaptube*), y aprender sobre lo que les interesa a través de tutoriales. Así, los jóvenes de 15 años han incorporado como válido ser receptores de contenido en la red, al convivir con sus amigos en el mundo recreativo, además de resolver sus dudas en *YouTube*, las cuales de otra manera no podrían solucionar a falta de referentes adultos cercanos de confianza, algo en común tanto para Martín y Roberto, como para Estrella y Alejandra.

Llama la atención que sus búsquedas de tutoriales no son azarosas, sino que están marcadas por categorías como su sexo, pues los hombres se interesaron por videojuegos y música, mientras que las mujeres lo hicieron en torno a peinados y maquillaje. Esto muestra como sus comportamientos expresan la estructura en la que han sido socializados, y las cualidades personales que da lugar a su *status*. Asimismo, tales formas de

¹⁵ Un *vlog* en el contexto de *YouTube* se entiende como “un tipo particular de blog presentado en forma de video” (De Piero, 2014, p.80). Éste, tiene por función principal “entretener, hacer reír, divertir, distraer” (De Piero, 2014, p.83). Sus principales actores son “jóvenes y adolescentes entre 15 y 25 que se presentan a sí mismos en un entorno particular opinando sobre un tema” (De Piero, 2014, p.83).

comportamiento remiten a una racionalidad sustentada en la búsqueda de un saber práctico, útil e inmediato que no implique mucho tiempo para dominarlo.

Los jóvenes de 16 a 19 años usan el *smartphone* de manera similar a los de 15 años. Prefieren plataformas como *YouTube* y *WhatsApp*, pero también muestran diferencias ya que se inclinaron más por *Instagram*. Esta red social la conocieron durante su paso por el bachillerato, y se convirtió en parte fundamental para su relación con sus pares, que poseen un *status* similar:

Ocupo mucho *Instagram* porque me entero de todo [¿Por ejemplo?] ¡Ah! El viernes hubo una fiesta, pero yo no pude ir por problemas en mi casa. Entonces, yo entré a la red social y pues había unas chavas que estaban perreando en ¡la pared! Y pues yo me enteré, porque vi la historia [Y ¿es común ver eso?] Sí, suben de fiestas o cosas que hacen afuera del bacho [Y tú ¿qué haces en *Instagram*?] Subo y veo, o sea, también subo historias de lo que hago, de cuando voy a fiestas, de lo que como y así y veo lo que los demás hacen [¿Siempre lo habías usado así?] No, aquí empecé [en el Bachilleres], porque antes no lo usaba, nada más usaba *Facebook*, pero entré aquí y no [risas] Empecé a usarlo, empecé a subir más fotos y a socializar más con las personas y así. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

El testimonio de Valeria muestra cómo la estructura moldea el comportamiento de los jóvenes, en el cual lo aceptado es subir a Internet lo que ocurre en fiestas y momentos de esparcimiento, algo que han aprendido en su actuar al convivir con sus compañeros y amigos. Dicha forma de interactuar con los otros y con los artefactos remite a una racionalidad sustentada en la novedad y, con ello, a la importancia de mantener comunicación en todo momento, pues, aunque no se esté presente, ha sido aceptado por todos reportar a dónde se va, con quién, qué se hace, etc., lo que es un requisito para permanecer en el grupo de pares. Esta manera de convivir, que implica la generación de un contenido específico en la red, caracterizado por ser efímero y para el entretenimiento de otros, en el cual está implícito que al ver tengo que ser visto para seguir perteneciendo al grupo es algo aprendido, aceptado y mantenido por todos:

[Me decías que estás en tu celular en las redes sociales, pero ¿qué redes usas?] Pues, últimamente he usado *Instagram* porque conocí a una chava que le gusta también leer y pues por interesarme en la chava y eso, decidí descargar la aplicación porque es la que ocupa más ella, pero yo manejo lo que son *Facebook* y *WhatsApp* [Y ¿cómo te enteraste de que ella usaba sólo *Instagram*?] Es que ella me dijo que si le podía recomendar libros y yo le dije: Pues sí, nada más si quieres pásame tu número o agrégame en *Facebook*. Y me dijo: No, es que yo no manejo eso, sólo por *Instagram*. Y en esos momentos,

yo no tenía *Instagram* y entonces, tuve que descargar la aplicación y subir unas fotos para que viera que la ocupo ¿no? [risas]. (Gonzalo, 19 años, 16/11/2018)

Esto ejemplifica la manera cómo los jóvenes incorporan esas formas aceptadas de interacción en su mundo recreativo y al hacerlo, lo reproducen. En ambos testimonios, sin importar si sus intereses son las fiestas o la lectura, el medio de interacción válido es *Instagram*, precisamente el espacio en el que conviven con personas que comparten sus gustos y de las cuales buscan su reconocimiento y aceptación.

5.1.4 Consumo y producción de contenido en Internet

Relaciona con lo anterior, para la mayoría de los jóvenes entrevistados en Coyoacán es normal sólo consumir contenido en la red y no crearlo, más allá del contenido compartido en *Instagram*. Cabe mencionar que, si bien los jóvenes de 16 a 19 años han intentado producir material, el resultado final ha sido el mismo: no se atreven a subirlo a Internet

[Y ¿has creado contenido en la red? No sé, un blog, un video] Sí, una vez intenté hacer un tutorial de maquillaje, pero no lo subí a *YouTube* [¿Por qué?] Es que hay gente con muy malos comentarios, que te critica por todo, o sea, si tienes la ceja muy gruesa, te critican, si tu delineado lo tienes mal, te critican, que el labial o cualquier cosita, te critican. Yo lo he visto cuando entro a un video y me voy a los comentarios para ver las preguntas, veo como las critican y como las ofenden y yo digo: No, no quiero eso. Tal vez no debería de importarme, pero pues prefiero evitarme esos problemas. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Lo anterior permite ver cómo ser receptora de contenido es una práctica legitimada que se aprende en su mundo recreativo, en el cual se ha incorporado que producir algo nuevo implica someterse a riesgos como las críticas que, como se verá en el capítulo correspondiente a la escuela, no les han enseñado a sopesar, pues los docentes no han contribuido a formar un pensamiento crítico en los jóvenes. Esto se encuentra tan normalizado que quienes se alejan del consumo y crean contenido en Internet, fuera de las redes sociales legítimas como *Instagram*, son blancos de burlas. Lo expuesto hasta ahora resulta claro en Antonio, quien es el único joven entrevistado que produce videos para *YouTube* y reconoció lo siguiente:

No me gusta mucho hablar de eso [creación de videos en *YouTube*] porque una vez lo hice en segundo semestre, pero como que la respuesta que recibí no me gustó mucho, por eso ya no me gusta decirlo [Y ¿cuál fue esa respuesta?] Todos se rieron [Y ¿por qué crees que lo hayan hecho?] Pues no sé, como que les pareció una idea muy tonta. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Los testimonios de Antonio y Valeria arrojan luz para entender el comportamiento de los jóvenes como consumidores y no productores de contenido en *YouTube*, ya que el esfuerzo que implica generar cosas nuevas, relativamente diferentes, y subirlas a la red no es recompensando por su grupo de pares. A esto se suma la precaria formación crítica que reciben de sus padres y docentes para evaluar la información (física o virtual), lo que los deja expuestos a diversos comentarios que no saben cómo manejar. De este modo, la forma aceptada de comportarse en relación con la red es acudir a ésta principalmente para entretenerse y resolver sus dudas, lo cual es resultado de su alejamiento de sus padres y el acercamiento con los amigos, primos y hermanos, razón por la cual recurren a Internet para resolver cuestiones que no pueden resolver en otro lugar:

[Y ¿qué tipo de información buscas en Internet, que no sea para la escuela?] Pues de repente me entran como dudas de las cosas que nos pasan a las mujeres y luego no le pregunto a mi mamá por pena, porque mi mamá piensa que ya tengo relaciones [sexuales] y yo así de: Mamá ¡no! O sea, te estoy preguntando en buena onda. Y por eso luego ni le pregunto. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

La última información que me acuerdo que busqué fue sobre la glándula pineal. Estaba leyendo sobre esa información y decía que controlaba todas nuestras emociones, nuestros pensamientos. Entonces, me llamó mucho la atención porque había una parte en la que decía que varios filósofos la clasificaban como el ojo del espíritu y también decía que tiene forma de árbol y que de ahí el nombre de pineal. Entonces, no sé, generalmente busco información así que me llama mucho la atención o cuando no entiendo una palabra, pues la busco. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Se observa que las búsquedas de información en la red por parte de los jóvenes de 16 a 19 años abarcan temas relacionados con sus intereses y necesidades, en donde sus cualidades personales como el sexo y la edad cobran gran relevancia. Al convivir cotidianamente con sus padres, hermanos y amigos han aprendido a buscar respuestas en la red ya que, por ejemplo, tanto para Laura como para Antonio, sus padres cuentan con estudios de secundaria y se dedican a actividades alejadas de las tecnologías, en las cuales destinan gran parte de su tiempo. Y si hablamos de sus hermanas, en el caso de Antonio, su hermana mayor no puede prestarle atención ya que está cursando la universidad, mientras que, en el caso de Laura, ella es la mayor y su hermana recién ingresó al mismo COLBACH que ella. Todo esto se menciona para entender cómo los jóvenes, al integrarse a la estructura recreativa con dinámicas ya dadas, han incorporado a Internet como un

medio para expresar todas sus inquietudes, lo cual es lo promovido, aceptado y reproducido por todos los agentes en dicha estructura.

5.1.5 Aprendizaje, familia y restricciones de las TIC

Al indagar sobre los principales referentes de aprendizaje en torno a las tecnologías para los jóvenes de 15 a 19 años en Coyoacán, se observa que fueron sus hermanos y amigos. Esto genera un sistema de convivencia con los otros y con los artefactos, pues al quedar agotada la ayuda de tales referentes, los jóvenes han aprendido a acudir a la red y los libros, algo común a todos los entrevistados:

[Y ¿a quién acudes cuánto tienes problemas con la tecnología?] A mi hermano [Y ¿él te lo resuelve?] Sí, siempre él me lo resuelve o sino siempre hay un resultado para eso en Internet. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

Con mi hermano [Y con tus amigos ¿no?] Es que con mis amigos pues sí a veces les pregunto, pero como que es mínimo, porque si me da un poco de vergüenza de que todavía no manejo al 100% la computadora. Por eso, a veces mejor recurro a lo que son tutoriales o páginas de Internet para resolver esas dudas y hace como cinco meses me compré un libro de lo que es las TIC y ahí lo tengo y como que si me ayuda un poco. Además de que aquí [en el Bachilleres] también nos pedían que trajéramos libros para lo que es computación y luego sí los ocupo. (Gonzalo, 19 años, 16/11/2018)

Así, los jóvenes al integrarse a un mundo recreativo con formas aceptadas de interacción han aprendido a buscar apoyo en la familia, los amigos y la misma red, lo cual es lo legítimo en esta estructura. Sus vínculos con los otros y con las TIC se sustentan en una racionalidad orientada a una respuesta rápida a sus inquietudes, sean de índole tecnológico o no.

Al indagar sobre las figuras de autoridad en torno a las TIC en el hogar del medio urbano, resultó frecuente que los jóvenes vieran a los hermanos como quienes cuentan con más conocimientos al respecto: por su mayor edad o por haber cursado talleres de informática en la escuela. Esta es una tendencia común en los entrevistados. En casos excepcionales, se identificaron otras figuras, como los padres y ellos mismos, lo cual se relaciona con la composición de su familia y su *status*, como se observa:

[Y en tu familia, ¿quién sabe más de tecnología?] Mi papá, él ya sabe programar, ya sabe crear su propia página web y es como que ¡wow! Después yo [risas], luego mi hermano y al último mi mamá [¿Por qué crees que sea así?] Pues es que mi papá nos enseñó a estar mucho en Internet y todo eso, entonces pues él es quien sabe más. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

Yo [risas] Como estoy más chiquito y yo sí crecí con la tecnología ¿no? Pues por eso puede ser que sepa más. Después mi hermana la de en medio primero y al último mi hermano, por la edad yo creo [Y ¿tus papás?] O sea, si saben, pero no es como que sepan tanto, solo ven videos en *YouTube* [risas] [Y eso, ¿a quién se lo han visto?] A mí [risas]. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Tales testimonios ilustran los extremos al hablar de los referentes de aprendizaje de las tecnologías digitales para los jóvenes, que se comprenden al analizar el parentesco como un componente de su *status*. Por un lado, en el caso de Estrella, como la hija mayor en su familia, y con un padre con estudios en sistemas computacionales que trabaja en una empresa de ese rubro, ella y su hermano han sido socializados en torno a las TIC desde que eran pequeños. Por otro lado, en el caso de Roberto, hijo menor en una familia, en la cual ni sus padres ni sus hermanos han concluido el nivel medio superior y sus trabajos están desvinculados de dichas tecnologías, él se percibe como quien tiene mayores conocimientos en su hogar, solamente por su edad. Ello ilustra cómo la estructura se encarna en sus prácticas, ya que al interactuar diariamente con su familia han aprendido los usos aceptados de los artefactos.

Respecto a la influencia de la familia en el uso del *smartphone*, artefacto preferido por los jóvenes, en Coyoacán se indagó sobre si existe en casa algún tipo de restricción sobre este aparato. Para los jóvenes de 15 años, de nuevo se identificó una división entre las prácticas de Alejandra y Estrella frente a las de Roberto y Martín, relacionadas con su *status*:

[Y ¿en tu casa tienes restricciones para usar el celular?] No, no me dicen nada [Entonces, exagerando un poco, ¿te podrías amanecer usando el celular?] Sí [risas]. (Roberto, 15 años, 12/11/2018)

Pues, mis papás si me dicen como: Ya deja de estar chateando y ponte a hacer tu tarea. Y les digo: Si la estoy haciendo, pero es lo normal. Es que ellos como que si me dicen: Tu responsabilidad, tú sabes que vas a hacer con tus estudios, tus calificaciones y te atienes a todas las consecuencias. Y nunca me han llegado a quitar el celular, o sea, no por cosas mínimas, pero sí cuando les digo que voy a estudiar me dicen: Ok, cuando estés segura ven y me traes tu cuaderno y te hago preguntas, pero sólo eso. (Alejandra, 15 años, 12/11/2018)

Se ilustra cómo los padres que cuentan con menor escolaridad y trabajos con horarios más demandantes -el caso de Roberto y Martín-, prestan poca atención a las actividades de sus hijos, permitiéndoles un uso intensivo del *smartphone*. Mientras que aquellos padres que les dirigen mayor atención a sus hijos -el caso de Alejandra y Estrella-, poseen una mayor escolaridad e intervienen no sólo en la conformación de sus pasatiempos (como ya se ha

señalado) sino también en sus hábitos de estudio y, con ello, regulan de manera activa el tiempo que destinan para usar su teléfono celular en casa. Así, el comportamiento de los jóvenes en torno a dicho artefacto toma formas diferentes a partir de su *status* y de cómo ha sido modulada su relación con las TIC, guiada por sus padres. Esto se repite al hablar de los jóvenes de 16 a 19 años:

[Y ¿tienes restricciones en el uso de tu celular en casa?] No, no hay restricciones, sólo de la computadora que usamos mi hermana y yo. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

No, es que mi papá siempre me ha dicho: Lo que hagas es tu responsabilidad, es porque tú lo decidiste y ya será tu problema. Entonces, si me deja mi celular todo el tiempo que yo quiera, pero casi no lo uso, sólo veo mis series en la tele. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Se ilustra la tendencia de que los padres con mayor escolaridad invitan a sus hijos, por lo menos, a la autorregulación en el uso del *smartphone*. Ello permite hablar del poder, en términos parsonianos, como la capacidad de los padres para restringir o no ciertos usos de las tecnologías digitales. Capacidad que aumenta al aumentar la escolaridad y la relación con ocupaciones vinculadas a dichas tecnologías. Esto se observa en las prácticas de Valeria y Gonzalo, similares al contar con *status* parecidos (padres y madres con escolaridad máxima de nivel medio o superior, que se dedican a actividades administrativas que involucran la computadora e Internet), así como las de Laura y Antonio (padres y madres con escolaridad máxima de primaria o secundaria que trabajan en oficios desvinculados de las TIC), por lo que ambas parejas han aprendido a destinar tiempos diferentes al usar el teléfono celular. Asimismo, influye que los primeros dos jóvenes tienen una computadora que no comparten con sus hermanos, mientras que los otros dos sí lo hacen, por lo que el tiempo frente a la computadora se regula, pero no el que pasan en el *smartphone*.

5.2 Dentro del plantel educativo en el entorno urbano

5.2.1 Internet vía computadora en el COLBACH de Coyoacán

Ahora se presta atención a los espacios relacionados con la computadora e Internet, donde los jóvenes de primero y quinto semestre acuden dentro del plantel en el medio urbano. Se encontraron dos lugares: la biblioteca y las salas de cómputo (la "G1" y "G2"). En la primera, no funcionan todas las computadoras, en el segundo, sólo pueden ingresar si no hay clases de TIC y pueden imprimir si de manera previa compraron "vales". Por tanto, cuando no

pueden utilizar estos servicios, los jóvenes acuden a otro espacio: el ciber. Éste resulta peculiar, pues se encuentra fuera del plantel y, dado que no pueden salir hasta terminar su horario escolar, los jóvenes optan por situarse en las rejas, entregar su USB a los trabajadores del ciber, darles indicaciones y esperar su regreso con sus impresiones.

Al indagar sobre las prácticas de los jóvenes en dichos lugares, se observó que acuden a las rejas (ciber) cuando necesitan imprimir rápido. A la biblioteca y a las salas de cómputo van cuando disponen de más tiempo para utilizar *Word*, *Excel*, *PowerPoint* e Internet. Todo lo anterior lo hacen para entregar a tiempo sus tareas y trabajos escolares. Para ilustrar los principales usos de la computadora e Internet por los jóvenes dentro del plantel podemos poner en primer plano las cualidades personales relacionadas con su *status*. Esto permite distinguir que una estudiante de primer semestre, como Alejandra, sea más arriesgada, pues comienza a experimentar situaciones como “saltarse” las clases, lo que también es resultado de que no puede quedarse más tiempo en la escuela pues, al ser mujer, sus padres van por ella a pesar de que vive a diez minutos del plantel:

[Y ¿has utilizado la sala de cómputo?] Sí, para tarea [Y ¿cómo te fue?] Pues, nunca me había saltado una clase, entonces la primera vez, pues sí sentí como el nervio ¿no? Les mandaba mensajes a las personas que sabía que estaban adentro y les decía: Oye, ¿pasaron lista? Oye ¿revisó esto? O cosas así [Entonces, aun en horario de clases, ¿te dejan entrar a la sala?] Sí, pero depende mucho de la suerte o de los horarios, porque luego tienen clase y no te dejan pasar. (Alejandra, 15 años, 12/11/2018)

En contraste, Antonio, al ser un estudiante de quinto semestre, posee más experiencia en el bachillerato, por lo que es más cauteloso y aprovecha el tiempo perdido entre clase y clase o se queda más allá de su horario, algo posible ya que es hombre y puede irse solo en el transporte público, invirtiendo aproximadamente una hora para llegar a su casa en Tlalpan. En respuesta a mis preguntas, declaró:

[¿Has utilizado la sala de cómputo?] Sí, muchas veces [¿Para qué?] Para tarea, porque en mi casa no hay mucha ayuda. Entonces, ya sería como de llegar aquí y lo que no entendí preguntar [¿Por ejemplo?] Últimamente ha sido mucho para matemáticas y en los momentos libres, pues vamos [¿Aun en horario de clase?] Sí. Hay veces en que los profesores faltan o se tardan en llegar, entonces esos minutos son los que utilizamos para hacer trabajos o terminarlos. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Para comprender sus prácticas en dichos espacios resulta pertinente conocer su *status*. Se comienza con el parentesco: los padres de Alejandra cuentan con el bachillerato y se

dedican a labores administrativas; los padres de Antonio tienen la secundaria y se ocupan en servicios domésticos y de vigilancia. Esto se menciona pues, a pesar de tales diferencias en sus antecedentes familiares, al hablar de sus logros, ambos aprendieron a usar la computadora e Internet en casa durante su infancia con la supervisión de su familia. Y al crecer y cursar el bachillerato, ambos por igual no contaron con apoyo en el hogar para elaborar sus tareas, por lo que recurrieron a hacer sus trabajos en el plantel.

Lo expuesto deja ver con claridad que el acceso a las tecnologías en el hogar no basta para que puedan realizar sus trabajos escolares, sino que es necesario el acompañamiento. De esta manera, se revela la forma en que los estudiantes y docentes se relacionan con las TIC en el medio escolar. Si bien los jóvenes aprendieron a utilizar la computadora e Internet en casa, las formas aceptadas para realizar sus tareas escolares exigen saberes específicos que sólo pueden alcanzar con la guía de sus profesores y compañeros. Por tanto, han aprendido a usar la red y el equipo de cómputo en los espacios disponibles como la biblioteca, las dos salas de cómputo y el ciber, adecuándose a las restricciones que existen como los horarios limitados, que no funcionen todas las computadoras u optar por la reja y las alternativas sean “saltarse” las clases, acudir entre clase y clase o quedarse más tiempo en el plantel. Tales comportamientos son validados día a día por profesores y estudiantes, ya que así los segundos pueden cumplir con las tareas y trabajos exigidos por los primeros. Esta forma de interacción contribuye a la reproducción de patrones de comportamiento que atentan contra la calidad del trabajo escolar.

Las alternativas mencionadas se entienden como “normales”, pues remiten a un sentido compartido por dichos actores, por el cual apremia la entrega del trabajo más que prestar atención a su proceso. Sobre el tipo de actividades y tareas promovidas por los docentes y su elaboración por parte de los jóvenes, esto podrá entenderse a detalle al hablar de lo que sucede dentro del salón de TIC I (primer semestre) apoyados de la computadora, así como de TAP I (quinto semestre) y otras asignaturas en las que se apoyan del *smartphone*.

5.2.2 Internet vía computadora en clase de TIC I

Al hablar sobre los usos del equipo de cómputo en el aula del COLBACH de Coyoacán, cabe recordar que el equipo se encuentra casi completamente a disposición de la asignatura de TIC, impartida desde primero hasta cuarto semestre. Enseguida se habla sobre la dinámica en dicha materia, en especial la dirigida a los jóvenes de recién ingreso.

Primero, se ofrece una descripción de lo sucedido en el salón de clases, para después presentar el análisis.

La clase de TIC I se imparte una vez por semana y tiene una duración de dos horas. Ésta, da inicio 10 minutos después de la hora en punto, tiempo de tolerancia para los jóvenes. Al llegar y tener su lugar asignado, ellos encienden el equipo de cómputo, mismo que comparten por parejas. Transcurridos los 10 minutos, la clase observada comenzó con las instrucciones de la profesora, que consistieron en elaborar una presentación en *PowerPoint* (PPT). Primero, la docente les pidió seleccionar de su USB un documento en *Word* donde habían subrayado unos verbos. Después, les indicó que elegirían tres de esos verbos, buscarían su definición, los conjugarían en siete tiempos (pasado, presente, futuro, copretérito, pospretérito, gerundio y participio) y los ilustrarían, para lo cual autorizó la descarga de imágenes en Internet, con su cita de URL. Por último, preguntó si tenían dudas y, al no haber ninguna, enfatizó que antes de que finalizara la clase tenían que enviarle a su correo electrónico la presentación en PPT. Todo lo anterior, transcurrió en completo silencio, que se rompió cuando la profesora dio la orden de comenzar la actividad. En ese momento surgieron las dudas, pero ninguno acudió a la profesora sino a sus compañeros y las resolvieron platicando o prestándose los cuadernos.

La profesora al terminar de dar las instrucciones comenzó a registrar la asistencia, para después llamarlos y solicitarles su USB para revisar su trabajo de la clase pasada. De modo que algunos estudiantes estaban formados para ser evaluados y otros realizaban la actividad. Estos últimos iniciaron con la carátula de su PPT y, después, buscaron las ilustraciones, conjugaciones o definiciones de sus verbos. Enseguida, para estudiar a detalle tales prácticas, se describen tres situaciones a manera de ejemplo.

La primera estuvo representada por un equipo que inició con la búsqueda de las ilustraciones de sus verbos. Una de las estudiantes, que tenía el control del teclado y el ratón, entró al buscador de *Google* y escribió “celebrar”. Después, se dirigió a las imágenes y rápidamente eligió una de las primeras caricaturas que le fueron arrojadas en los resultados, la descargó y la pegó en su diapositiva.

La segunda se refiere a un equipo que comenzó con las conjugaciones. Dicho equipo escribió en su diapositiva a manera de título: “Bailar”, y creó una tabla con siete columnas en las que se leía cada tiempo requerido. Luego, se dirigió a *Google* para escribir “conjugación del verbo bailar” y seleccionó el primer resultado (elconjugador.com). En ese

sitio encontró dicho verbo en cada uno de los tiempos que necesitaba, por lo que seleccionó una a una la conjugación requerida para después pegarla en su *PowerPoint* hasta completar su tabla.

La tercera se refiere a un equipo que también se ocupó de las conjugaciones. Los estudiantes eligieron la segunda página web que les arrojó *Google* (wordreference.com) y tras identificar las conjugaciones del verbo “preparar”, optaron por copiar en un solo movimiento todos los tiempos que necesitaban y pegarlos en su *PowerPoint*. Sin embargo, dado que la información no tenía la misma organización que en la página web, y tras intentar sin éxito mantener todas las conjugaciones dentro de su diapositiva, decidieron borrarla y comenzar de nuevo, al elegir una por una las conjugaciones que necesitaban para cortarlas y pegarlas en forma de lista en su diapositiva.

Cada uno de los ejemplos mencionados coincidieron con una estrategia: los jóvenes al buscar y seleccionar la información en la web, independientemente de que fueran textos o imágenes, se dirigieron a *Google*, eligieron entre los tres primeros resultados arrojados, leyeron o miraron rápidamente su contenido y copiaron una a una las conjugaciones o imágenes que necesitaban para pegarlas en su diapositiva. Dicho en pocas palabras, recurrieron a “cortar y pegar” la información de Internet.

Tal estrategia forma parte de un orden escolar en el cual los jóvenes, al integrarse a un mundo que ya tiene formas aceptadas, han moldeado sus prácticas en torno al uso de Internet a través de la computadora en el aula. En este orden, la interacción con la docente ha quedado reducida a que dicte las indicaciones y califique el trabajo terminado, mientras que los estudiantes han aprendido por sí mismos a resolver las dificultades que se les presentan como, en este caso, seleccionar información sin algún criterio preestablecido, pues no se les orientó durante el desarrollo de la actividad. De esta manera, ambos agentes contribuyen a la reproducción de tal orden.

Si bien la docente les solicitó la creación de diapositivas sugiriéndoles acudir a la red únicamente para ilustrarlas, la poca supervisión adulta permitió que los estudiantes recurrieran a Internet para elaborar toda la actividad. Esto fue validado por la profesora al planear un trabajo que no fomentó un uso más creativo de la información al pedirles únicamente subrayar, definir, conjugar e ilustrar un verbo fuera de todo contexto, por lo que el sentido de dicha actividad descansó en una operación mecánica basada en “cortar y pegar” regida por la facilidad y el nulo sentido crítico. Lo mismo ocurrió cuando les

recomendó referir la URL de las imágenes, pues al no ofrecer orientación sobre cómo hacerlo ni resaltar su importancia, los jóvenes pasaron por alto dicha indicación, algo que fue validado por la docente.

Lo señalado muestra cómo la estructura del trabajo en clase no es externa, es decir: no está afuera de los estudiantes, sino que los atraviesa y se moldea día a día al interactuar con otros (profesores y compañeros) y con los artefactos (Internet y equipo de cómputo), lo que reproduce esa dinámica. Por ende, se genera un trabajo escolar que involucra las condiciones físicas (los estudiantes comparten una máquina por parejas), la actividad propuesta (recuperar de la red conjugaciones e ilustraciones para un PPT), el rol de la docente (dictar instrucciones, registrar la asistencia y revisar el trabajo final), el rol de los estudiantes (no externar dudas a la docente sino a sus compañeros y a Internet para lograr entregar el trabajo terminado) y la interacción con sus compañeros (basada en el apoyo para cumplir con lo encomendando por la profesora ante su nula supervisión). Lo que da lugar al comportamiento descrito de la profesora y los estudiantes en el aula, de modo que ambas partes legitiman la práctica de “cortar y pegar” la información de Internet para los trabajos escolares.

Tal práctica, parte de la forma en que se estructura el trabajo escolar, guarda una racionalidad, pues los jóvenes la entienden como lo normal e incluso, lo esperado de ellos. Para la docente apremia la evaluación del trabajo y para los estudiantes su entrega fácil y rápida, reduciéndose a eso el trabajo en el aula. Lo anterior lo ejemplifica la tercera situación descrita, en la cual, ante la nula orientación de la docente, resultó imposible para las estudiantes aprender otro tipo de conocimientos, tales como ajustar el tamaño del texto para organizar la información en su dispositiva. En lugar del aprendizaje, ellas recurrieron a lo que resulta común para sus compañeros: cortar una a una las conjugaciones que necesitaban de la página web para pegarlas en su diapositiva. De este modo, la solución que representó copiar todas las conjugaciones en un solo movimiento no fue la más fácil, pues demandaba una reorganización del formato de la información, habilidad que no les exigió la docente y tampoco se empeñaron por adquirir las estudiantes, lo que pone de manifiesto que el sentido de la actividad giraba en torno a destinar el menor tiempo y esfuerzo posible.

Tal racionalidad fue tan normal que actuar diferente a “cortar y pegar” en la sala de cómputo fue identificado por otros como un comportamiento absurdo para el propósito de cumplir con la entrega del trabajo en tiempo y forma. A manera de ejemplo, se menciona el caso

de un estudiante quien para las conjugaciones realizó lo siguiente: se dirigió a *Google*, como el resto de sus compañeros, pero tras elegir uno de los primeros resultados, comenzó a copiar las conjugaciones en una hoja de papel para después, pasarlas a una tabla que ya había realizado en su diapositiva. Al percatarse de eso su compañero de a un lado le dijo: “¿Qué haces? Cópialo todo de Internet”. A lo que el estudiante respondió: “No, porque luego se copia mal” y continuó con lo que estaba haciendo. A 20 minutos del término de la clase, la profesora avisó que en cinco minutos todos debían estar a fuera del laboratorio, pues se haría el aseo de la sala, lo cual impidió que dicho estudiante pudiera concluir con su actividad.

Lo anterior dejó ver lo inadecuado de prácticas diferentes a “cortar y pegar” de Internet, por ejemplo, transcribirlo primero en papel, a pesar de que reproduzca el orden escolar basado en la entrega del trabajo más que en el aprendizaje. Además, dada la interacción que prevalece con la docente y sus compañeros, los estudiantes han aprendido a apoyarse entre ellos para terminar la actividad, lo cual es el sentido compartido por todos los agentes escolares, pues lo que importa es el resultado antes que el proceso. Por ello, “cortar y pegar” la información de Internet resultó la forma idónea para la clase, porque precisamente responde a la racionalidad de destinar poco tiempo, esfuerzo y reflexividad al contenido de las diapositivas y, así, entregar el trabajo completo en el tiempo y bajo las condiciones (materiales e inmateriales) que tuvieron disponibles.

5.2.3 Internet vía *smartphone* en clases de diversas asignaturas

Ahora se presta atención al uso del *smartphone* dentro del COLBACH. Si bien en el bachillerato disponen de las TIC sólo en la biblioteca y en las salas de cómputo, también cuentan con una red *Wifi* a la que pueden acceder a través del teléfono celular, pero su conectividad no es la óptima, por lo que resulta habitual que los docentes se apoyen principalmente en los datos móviles de los jóvenes, cuyos usos dependen de la asignatura y del estilo de trabajo de cada profesor. Fue posible identificar tendencias. En el presente apartado se presta atención a las prácticas con el *smartphone* en el salón de clases y se describen a manera de ejemplo diversas situaciones, para después analizarlas.

En el aula de primer semestre resultó frecuente el uso de *WhatsApp*, tanto de grupos creados por estudiantes, como por docentes. Ambos permitieron ver la estructura de trabajo en el salón de clases, pues al interactuar habitualmente profesores y estudiantes, han aprendido a utilizar dicha red para hacer sus actividades de manera fácil y rápida. Lo

anterior implica roles aprendidos y aceptados, donde el profesor se limita a dar las instrucciones y los estudiantes a cumplirlas como mejor pueden, apoyándose en sus pares. Estas formas legítimas de actuar son moldeadas al usar el *smartphone* para enviarse los ejercicios y sus respuestas, instaurándose la velocidad y la simplificación de esfuerzos como una pauta de comportamiento que reproducen por igual tales agentes. La racionalidad de su práctica escolar está regida por la premura, la facilidad y la poca flexibilidad del ejercicio planteado por el docente y la resolución de los estudiantes, por lo que resulta completamente normal recibir instrucciones, copiarlas y compartir las respuestas por *WhatsApp*, como se ejemplifica:

[¿Identificas alguna materia en que utilicen el celular para la clase?] Sí, la de “Matemáticas” lo utiliza para enviar el trabajo al grupo que tenemos [Me podrías platicar un poco más sobre eso] Ajá, es que ella tiene un cuadernillo especial en el que vienen los ejercicios y para que no los apunte en el pizarrón, ella nada más toma la foto y se la envía a uno de nuestros compañeros y ya él la envía al grupo [Y eso, ¿cómo te parece?] Pues bien, para que no estemos ahí haciendo demasiado relajo mientras la maestra está escribiendo en el pizarrón. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

[Y ¿qué hacen en ese grupo?] Pues, ese es para preguntar tareas o también cuando ya acaban los trabajos te los pasan [risas] [Por ejemplo] Los problemas de matemáticas, cuando muchos no acaban ya mandan la foto. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Tales maneras de interactuar con los otros y con los artefactos forman patrones de comportamiento en el aula, pues se mantienen sin importar la asignatura:

[Y ¿alguna materia en la que utilicen el teléfono celular para la clase?] ¡Ah! En “Filosofía” para leer sus libros [Y ¿cómo se los envía?] El maestro hizo un grupo de *WhatsApp* y ahí estamos todos, entonces pues ahí nos manda los libros [Y ¿cómo has visto ese grupo?] Pues no lo utilizan mucho, nada más el maestro [Y ¿qué es lo común que les deje?] Pues cuando lo utilizamos en clase nos dice que los leamos y que hagamos los resúmenes [Y ¿si los haces?] Pues a veces y los demás también a veces los hacen, o sea, luego sólo hacen la mitad. La otra vez, nos dejó hacer cinco capítulos y unos nada más hicieron dos o tres y ya lo demás pues fue como que puro relajo [Y el profe ¿no les llamó la atención?] Sí, a veces les llama la atención, pero a veces él está platicando con otras compañeras y pues como que los deja. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

Tal situación permite observar cómo el sentido compartido por estudiantes y docentes es hacer su trabajo de manera más fácil y rápida, lo cual cobra diferentes formas según la asignatura sea más práctica o teórica. Ello se debe a que no se puede exigir la misma

velocidad y sencillez al copiar un ejercicio de matemáticas, que al leer y resumir cinco capítulos de filosofía en el *smartphone*. Dicho esto, al hablar de la dinámica establecida en la clase se presta singular atención a la interacción del profesor con los estudiantes. El primero ha aprendido a simular que vigila el trabajo de los jóvenes y, los segundos, han aprendido a simular que trabajan al entregar sólo la mitad de lo requerido, de tal modo que ambos contribuyen a reproducir tal dinámica, pues en la actividad propuesta por el docente, no importa mucho la calidad de la entrega ni el proceso de su elaboración, solo importa que ambos se apoyan en el uso del *smartphone* para sostener esta dinámica.

Tras mencionar los principales usos de *WhatsApp* en el salón de clases, se destaca que ninguno implicó la adquisición de nuevas maneras de relacionarse con su teléfono celular, pues los archivos enviados sobre cuestiones escolares se sumaban a los usos habituales de dicha mensajería para su mundo recreativo. Las nuevas relaciones se identificaron con el empleo de plataformas educativas utilizadas por los docentes, como *Kahoot* en el aula de primero y *Edmodo* en el aula de quinto.¹⁶ Enseguida, se describen tales situaciones, para después analizarlas.

En el salón de primer semestre los estudiantes usaron *Kahoot* para la materia de “Apreciación Artística I”. En la actividad que sirve de ejemplo, la profesora les dejó de tarea leer “El principito” y descargar la aplicación ya mencionada. En la clase, con *Kahoot*, formuló una serie de preguntas de opción múltiple, que al ser contestadas por los estudiantes les arrojaba si su respuesta era correcta o incorrecta. Si la respuesta era correcta ganaban puntos, e incluso, sumaban puntos extras si acertaban varias respuestas seguidas. Fue así como la profesora organizó una competencia entre los jóvenes, cuyo premio era dar un punto extra a los primeros cinco que alcanzaran el mayor puntaje. Tal actividad resultó muy atractiva para ellos, pues señalaron que se divirtieron mucho.

Si bien el agrado por la actividad fue generalizado, los estudiantes reconocieron que se presentaron algunas dificultades, pues la aplicación necesitaba Internet y, en algunos casos a pesar de contar con *smartphone*, no contaban con red porque la señal de *Wifi* del plantel era insuficiente:

La de “Artística” nos hizo que descargáramos *Kahoot* para que hiciéramos un ejercicio [Y para eso ¿necesitaron Internet?] Sí y no llegaba porque estamos

¹⁶ *Kahoot!* es una plataforma gratuita para realizar concursos de preguntas y respuestas para todas las edades y funciona en cualquier dispositivo con conexión a Internet (Kahoot, 2020). *Edmodo* es una plataforma educativa gratuita que “ayuda a conectar a todos los estudiantes con la gente y recursos necesarios para desarrollar todo su potencial” (Edmodo, 2020).

hasta arriba. Y pues sí le dijimos: ¡Oye, te gastas mis datos! Entonces nos dijo: No, si, ya voy, ya voy. O sea, siento que eso si es muy malo, porque el *Wifi* no es tan bueno aquí [Y las personas que no traían datos, ¿qué hicieron?] Pues les compartieron Internet. De tus mismos datos, ahí dice: “Compartir Internet” y ya [Y ¿qué te pareció la actividad?] Primero sí me enojé, porque dije: Maestra, apúrese porque estoy gastando mis datos y no salen gratis. Y pues si se tardó mucho, pero después valió la pena. (Alejandra, 15 años, 21/11/2018)

Pues con la maestra de “Apreciación” usamos *Kahoot* y jugamos entre todos los del salón [Y eso ¿cómo te pareció?] Pues, bien y mal. Bien porque era para ver si sí lo leímos y mal porque necesitaba Internet y no todos teníamos Internet [Y ahí ¿cómo le hicieron?] Tenías que pedir que te compartieran datos [Y tus compañeros ¿te compartieron?] Pues con los que te juntas, se los pedías y ya [Y así pudiste jugar] Ajá. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Se muestra cómo docentes y estudiantes dan por sentada la posesión del *smartphone* y, así, han normalizado su uso en el aula a pesar de la mala conectividad de la red *Wifi* del plantel. Con ello, los jóvenes al interactuar cotidianamente con sus compañeros y profesores han aprendido a encontrar soluciones para hacer frente a este tipo de carencias, como “compartir Internet”, algo fundamental para participar en las actividades. De este modo, el comportamiento aceptado por los estudiantes es cumplir con el trabajo y resolver los problemas que se les presentan al recurrir a sus compañeros y no a la docente, pues de ella se espera solamente que plantee la actividad y los evalúe, otorgando puntos extra por su velocidad de respuestas, algo solo posible dada su posesión de un *smartphone* con datos móviles. Esta lógica se enmarca en una racionalidad escolar que premia la facilidad y rapidez posible a partir de las tecnologías digitales.

En tales testimonios se deja, también, ver cómo la experiencia de usar el teléfono inteligente en el aula, se relaciona con su *status*. Por ejemplo, Roberto muestra el caso de una familia que no cuenta con ingresos económicos fijos dado su parentesco, ya expuesto, por lo que pide Internet a sus amigos para realizar la actividad. Esto cambia en el caso de Alejandra, pues sus progenitores cuentan con ingresos estables, por lo que ella tiene sus propios datos móviles. Tales condiciones sociales se presentan como diferencias en el aula dada la mala conectividad de la red *Wifi* del plantel, pues si bien ambos estudiantes traen *smartphone*, no cuenta por igual con Internet, hecho que no es tomando en cuenta por la docente quien les exige a todos contar con teléfono celular e Internet para “jugar” y competir por puntos extra, lo que se refleja en sus calificaciones.

En el curso de primer semestre se debe destacar que la estructura de trabajo escolar hasta ahora analizada está guiada por una racionalidad en la cual rige la rapidez, facilidad y simulación en su práctica educativa. Esto se expresa en todos los usos del *smartphone* incluso, aquellos en los que no interviene la red:

[Y ¿qué más hacen con el celular en la clase?] Algunos profes te dejan tomarle fotos al pizarrón, pero otros te dicen: ¡Hey! No seas flojo, cópialo. Pero pues ya, en casos extremos, si te dejan tomarle foto al pizarrón. Otros como, no sé, el de “Filosofía” y el de “Física” como que les da igual que tomes foto o no al pizarrón, como que dicen: de algo les ha de servir o es tu problema y no el mío... Mmm. En “Ciencias sociales” puedes escuchar música mientras haces el trabajo, pero con audífonos. (Alejandra, 15 años, 21/11/2018)

Se puede ver cómo los docentes han aprendido a tolerar en sus clases usos recreativos del *smartphone*, como tomar fotos y escuchar música. Mientras que los estudiantes han adaptado esos usos cotidianos del teléfono celular dentro del salón, al incorporarlos para hacer más rápido lo que lo que antes era lento, como copiar del pizarrón, o bien hacer de manera entretenida lo que antes era tedioso, como realizar el trabajo con música. Tales usos del *smartphone* son vistos como válidos para los docentes, quienes permiten este tipo de uso desde su ingenuidad o indiferencia. En todo caso, tales prácticas son comunes, son las esperadas por profesores y estudiantes.

En el aula de quinto semestre se mantiene la estructura de trabajo escolar ya señalada, aunque adquiere algunos matices, como veremos. Una práctica que resultó habitual con el *smartphone* es el uso del grupo de *WhatsApp*, integrado principalmente por los estudiantes:

[Y ese grupo de *WhatsApp* ¿para qué lo utilizan?] Principalmente es para tareas e información que luego mandan [¿Quiénes? ¿Ahí están profesores?] No, sólo somos alumnos, pero luego los profesores mandan mensajes como a los encargados del grupo y ellos son quienes nos mandan la información a nosotros [Y eso ¿cómo lo ves?] Pues bien, porque ahí preguntan qué tenemos de tarea, cuándo tenemos clase y esas cosas. Yo casi no lo utilizo para preguntar, pero si nadie contesta, pues yo les contesto con lo que sé [Entonces, se van ayudando ahí] Sí [Y ese grupo ¿sólo es de este semestre o ya es costumbre de semestres pasados?] No, es costumbre de semestres pasados, cada que se cambia de semestre se crea un nuevo grupo de *WhatsApp*, de hecho, creo que todavía pertenezco a mi grupo de primer semestre, pero ya está inactivo, como que ya se olvida el grupo. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

El testimonio anterior deja ver las formas de comportamiento establecidas en la clase, por las cuales los estudiantes han aprendido a generar grupos de *WhatsApp*, cada semestre,

para apoyarse y resolver sus dudas. Si bien, a lo largo del ciclo escolar, la interacción en dicho grupo resulta intensa, al concluirlo las interacciones desaparecen, lo que da paso a abrir otro grupo para construir de nuevo su red de apoyo. Los docentes pueden o no crear grupos de *WhatsApp*, pero los estudiantes sí lo hacen con frecuencia: es parte de su comportamiento habitual ofrecerse apoyo escolar, no sólo de manera física, sino también virtual, lo que remite a una racionalidad basada en la resolución de problemas.

Otra práctica que se observó en los estudiantes de quinto semestre tenía que ver con *Edmodo*. Ello reveló que resulta vital el teléfono celular en el desarrollo de las actividades en el aula, ya que como en primer semestre en el cual, de no contar con *smartphone* no es posible competir por puntos extra, en este caso no es posible presentar el examen, lo que afecta la calificación:

[Y ¿recuerdas alguna otra profesora que se apoye del celular para la clase?] Pues la maestra de “Química” utiliza *Edmodo* nada más para subir el examen y hacerlo aquí en la escuela. Entonces, llegamos a la clase y ya todos tenemos que traer el celular y ahora sí que datos, porque el Internet de aquí no es accesible. Entonces, la maestra manda el examen a la plataforma y tenemos tanto tiempo para contestarlo y si no lo terminaste, pues ya no lo mandaste. Por eso, yo si preferiría más el escrito que el virtual, porque pues hay personas que no tienen celular o que no tienen datos ¿no? Y pues la maestra da permiso que te presten el celular, pero si al que yo le hablo no termina, pues yo ya no hice examen y eso no es favorable para nosotros, porque no tenemos los recursos o a lo mejor se nos puede olvidar el celular y ese día tuviste examen y pues ya no lo hiciste. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

Se observa cómo las formas aceptadas de interacción de docentes y estudiantes en relación con las tecnologías digitales han incorporado la rapidez, facilidad y simulación hasta en la presentación de los exámenes. Los docentes se han acostumbrado a dictar la actividad y evaluarla a partir de los saberes de los estudiantes sobre la asignatura, pero también su posesión del *smartphone* e Internet para demostrarlos. Los jóvenes han aprendido a cumplir con lo solicitado y acudir a sus compañeros para sortear las dificultades que implican el no contar con tales artefactos.

Una situación más, ocurrida en el salón de clases de quinto semestre fue la búsqueda de información en Internet. El patrón que se desprende de esta resultó sistemático -y se profundizará más adelante en este tema-. Tal búsqueda de información es una práctica de trabajo aceptada que gira alrededor del *smartphone*. De ahí el problema que implica para

los jóvenes no tener acceso a dicho artefacto en el aula. Esto se explica por la estrecha relación que guardan sus condiciones sociales con su experiencia con dichas tecnologías:

[Y me podrías decir ¿en qué materias identificas que se hace uso del celular?] Ah, pues con la maestra de “TAP”, ella casi siempre nos pide trabajos de Internet, como ese día viste, nos dice que saquemos el celular [¿Eso es común?] Sí, la mayoría de las veces si nos pide cosas de Internet, páginas, noticias y así. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

En “TAP”, yo he visto que la profesora si maneja lo que es el Internet y esas cosas, pero yo no manejo datos. Incluso ese día que entró usted, yo le decía a la maestra si podía ir a la biblioteca y pues no, mejor me junté con mi compañera y fue que hice el trabajo porque si no, no lo hubiera hecho. Y yo digo, si nadie hubiera traído datos, ¿qué hubiera pasado? No creo que la maestra hubiera hecho nada, pero bueno cada quién, es su clase [Y la red del plantel ¿se puede usar?] Si se puede, porque si hay Internet en lo que es el plantel, pero yo no lo ocupo, entonces no sé la conectividad que maneje. Y bueno, póngale que todos hubiéramos tenido acceso a Internet o el manejo de datos, entonces hubiéramos acabado en 10 o 15 minutos y luego, ¿qué hubiéramos hecho después de ese tiempo? Por eso a mí no me gusta. (Gonzalo, 19 años, 16/11/2018)

Se puede ver el comportamiento reiterado de docentes y estudiantes en relación con las tecnologías digitales en el aula, lo que lo hace estructural. Los primeros dictan la actividad sin que consideren los recursos materiales disponibles ni la calidad del ejercicio propuesto. Los segundos cumplen con tal actividad, para lo cual se apoyan y resuelven los problemas con la ayuda de sus compañeros. Ello remite a la lógica ya mencionada (rapidez, facilidad y simulación al usar el *smartphone* e Internet). Todo esto, deja claro que lo que importa en el aula son los resultados y que lo esperado por los docentes resulta poco desafiante para los estudiantes.

Asimismo, el contraste entre lo expresado por Valeria y por Gonzalo pone de manifiesto la influencia del *status*. Valeria no ve inconveniente en utilizar su *smartphone* y datos móviles en clase, pues recordemos que sus ingresos económicos son estables. Gonzalo, si tiene dificultades para contar con datos móviles, pues tales ingresos no son fijos. Los antecedentes escolares y las ocupaciones de sus progenitores repercuten en sus ingresos familiares, lo que explica sus diferentes experiencias al usar el *smartphone* en clase. Se destaca que la falta de acceso a la red a través del teléfono celular coloca a los estudiantes en desventaja dentro del aula, independientemente de la calidad de los ejercicios y los aprendizajes que los docentes promuevan en ellos.

Respecto de las restricciones que existen para que los estudiantes utilicen el *smartphone* en el aula, se observa que los jóvenes de primer semestre perciben un control, pero este no es suficiente para frenarlos, por lo cual lo utilizan también para cuestiones ajenas a la clase. Se muestra un ejemplo de ello:

[Y en el salón, ¿hay restricciones para el uso del celular?] Sí, se supone que no puedes sacar tu celular en la hora de clases, pero pues sí lo sacan y algunos maestros si te dicen que lo guardes y si lo sigues sacando pues te lo quitan y ya te lo dan al final de la clase. (Roberto, 15 años, 28/11/2018)

Así, los jóvenes han integrado prácticas ambiguas respecto al uso del teléfono celular dentro del aula, dada la poca claridad sobre un comportamiento específico esperado por los docentes. Tal manera de comportarse se mantiene para los jóvenes de quinto semestre quienes, al contar con más tiempo en el bachillerato, ya han aprendido a diferenciar lo que sus profesores esperan de ellos en relación con su uso del teléfono celular en el aula:

[Y ¿existe alguna restricción en el uso del celular en clase?] Depende. Hay maestros que sí nos regañan si sacamos el celular, que sí son estrictos y te dicen que no lo saques y que lo guardes, pero hay otros que no. Entonces, hay maestros que si dejan sacarlo y hay maestros con los que sabes que no hay problema [risas]. Es que sí, hay maestros con los que puedes tener a un lado el celular y no pasa nada y lo puedes estar checando y así; y, hay otros que te piden que lo guardes y sabes que no tiene que estar afuera (Laura, 18 años, 23/10/2018)

Se reconocen tendencias en el comportamiento de los jóvenes en torno al uso del *smartphone* dentro del aula, tendencias que inician en primer semestre y se mantienen y consolidan en quinto semestre. De esta manera, estudiantes y docentes incorporan formas de interacción que resultan válidas en su día a día: una estructura de trabajo escolar que, sistemáticamente, se mantiene semestre tras semestre, y se erige como la manera “normal” de relacionarse con los otros y con los artefactos. Entre tales maneras de actuar que son aprendidas, reconocidas y legítimas, se destaca el papel del docente a quien le basta con plantear la actividad, dar indicaciones y ofrecer poco acompañamiento a los estudiantes para su realización, y el papel de los jóvenes, que consiste en apoyarse entre ellos para cumplir con lo solicitado. En tal forma de interacción dentro del aula se comparte un sentido centrado en la rapidez, facilidad, simulación y resolución de problemas. Ahora, al hablar de la flexibilidad interpretativa del teléfono celular, se subraya que ésta se pone de manifiesto al entender tal artefacto como una herramienta escolar, por ejemplo, para la búsqueda de

información en la red, pero también como una herramienta recreativa al escuchar música y tomar fotos en el aula, por mencionar algunos usos.

5.2.4 Internet vía *smartphone* en el Taller de Análisis y Producción de Textos I

Ahora se describe la materia de TAP I, que promueve el uso de las TIC en su programa de estudios. Se destacan diversas situaciones de la clase observada, que se divide en dos partes: la primera, abarca el recuento de lo hecho en la sesión pasada y la revisión de la tarea; la segunda, consiste en el desarrollo de la actividad principal. Como en los apartados anteriores, primero se describen las partes, para después analizarlas.

La clase de TAP I se imparte dos veces por semana con un total de tres horas. Ésta, inició 10 minutos de tolerancia después de la hora en punto. Después de ese tiempo, la clase dio comienzo cuando la profesora preguntó sobre lo visto en la sesión pasada. Una estudiante rápidamente levantó la mano y respondió que se había investigado sobre el movimiento estudiantil de 1968. Tras escucharla, la profesora preguntó sobre las fuentes que fueron utilizadas y los jóvenes, de manera desordenada, señalaron diversos sitios que fueron anotados en el pizarrón como “BBC”, “El Universal”, “*Wikipedia*”, “Nación 321” y “TV Azteca”. Otros estudiantes señalaron “El rincón del vago” y “Mis tareas.com”, participaciones que fueron ignoradas, por lo que no fueron anotadas en el pizarrón.

Después, la docente inició con la revisión de la tarea y preguntó si habían consultado la página web del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). Ella se interesó por saber si los jóvenes habían visto ahí las fotos sobre el movimiento estudiantil. La mayoría contestó que sí, por lo que les preguntó si las habían visto antes. Esto produjo cierta división en el grupo: algunos señalaron que no e incluso, les habían impactado, otros mencionaron que ya las habían visto. La profesora no se interesó por indagar más al respecto y sólo les preguntó por las diferencias que identificaron entre la página web elegida por ellos (*Wikipedia*, Nación 321, etc.) y la que les recomendó (*inehrm.gob.mx*). Una joven levantó la mano y mencionó que la diferencia principal era que la página recomendada no tenía anuncios. Salvo ese comentario, ningún otro estudiante participó y la profesora tampoco indicó más elementos.

Lo descrito hasta el momento muestra el carácter estructural de la interacción entre docentes y estudiantes. Lo habitual en el aula es que los primeros validen los saberes de los jóvenes con su atención y al escribir sus participaciones en el pizarrón. Los segundos, por su parte, aprenden a distinguir así las fuentes de información aceptadas y, normalizan

que no se les explique, por ejemplo, la diferencias entre acudir a “El rincón del vago” o al “INEHRM” para investigar sobre el movimiento estudiantil de 1968. Ante tales roles, docentes y estudiantes contribuyen por igual en la reproducción de dicha estructura.

Tal carácter estructural del trabajo en clase también se expresa en el ejercicio propuesto de hacer una “investigación”. La docente sólo da instrucciones generales y no acompaña a los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Ello dio lugar a que los jóvenes aprendieran a explorar la información en la web sin criterios claros de búsqueda y selección, por lo que recopilaron lo primero que encontraron, y lo equipararon a “investigar”. Este consumo elemental de la información fue aceptado por la profesora, lo que deja ver lo poco que les exige, y lo normal que resulta para ambos la práctica de “cortar y pegar” de Internet.

Asimismo, la superficialidad de la práctica educativa se mostró no sólo al hablar de lo que implicó hacer una “investigación” sino también en la retroalimentación que recibieron los jóvenes. Por ejemplo, al revisar la tarea, la profesora no se interesó por indagar más sobre las impresiones de los estudiantes y tampoco ellos se esforzaron por plantear comentarios más elaborados, lo que reproduce tal estructura. Por tanto, la revisión de la tarea se presentó como una actividad para “rellenar” el tiempo, pues no resultó claro el objetivo ni los aprendizajes logrados. Todo esto remite un sentido compartido basado en la velocidad, facilidad y simulación de dichos agentes que se apoyan en el *smartphone* e Internet.

Trascurrida la primera media hora de la clase, la profesora inició con la actividad principal de la sesión. Ella, sin establecer el tema ni los objetivos, pidió a los estudiantes que sacaran su teléfono celular y buscaran “poetas”. En el salón, diez estudiantes contaban con *smartphone* y se conectaron a la *Wifi* del plantel. Al poco tiempo, algunos comenzaron a quejarse porque no cargaba la página y uno de ellos se dirigió a la puerta en busca de señal. Ante tal situación, la profesora decidió trabajar sólo con quienes disponían de los materiales necesarios, a quienes les pidió que copiaran un poema, anotaran la página web de donde lo habían extraído y buscaran la biografía del autor.

Dicho esto, la atención de la docente se concentró solamente en un grupo de poco menos diez estudiantes. De entre tales jóvenes, eligió a una chica sentada enfrente para que leyera su poema, por lo que se escuchó: “Cada vez que pienso en ti, mis ojos rompen en llanto y, muy triste me pregunto por qué te quiero tanto”. Al terminar, la profesora le preguntó por el sitio web en donde lo había encontrado y lo anotó en el pizarrón. También pidió a más estudiantes elegidos por ella que le dijeran el nombre del sitio web en el que encontraron

su poema y tras escucharlos, quedó escrito en el pizarrón: “Psicología y mente.com”, “Letraslibres.com”, “Mentesalternas.com” y “Nexos.com.mx”.

Poco tiempo después, al percatarse de que los jóvenes seguían copiando el poema, la profesora les sugirió transcribir sólo “lo más relevante”. Hecho esto, les pidió buscar otro poema en “Ciudadseva.com” y, después, les preguntó por las diferencias identificadas entre la página web que habían elegido y la que les recomendó. Una joven levantó la mano y mencionó como diferencias que en la página que seleccionó no se presentaba el nombre del poema ni del autor. Otra joven refutó ese comentario y señaló que en su página seleccionada sí se encontraban esos datos. Tras escuchar esta segunda intervención, la profesora le pidió el nombre del sitio consultado y lo escribió en el pizarrón: “Poemas.top”.

En ese momento, una joven, tras el tedio de no estar realizando la actividad al no contar con el material necesario, decidió salir para sentarse en el barandal. Al verla, la profesora se espantó pues el salón se encuentra en el tercer piso y le pidió que regresara a su lugar. Como ella, más de la mitad de los estudiantes no estaban desarrollando el ejercicio, pues no contaban con *smartphone* y datos móviles, por lo que fueron ignorados por la docente. Al encontrarse repartidos entre las mesas de en medio y atrás, se entretenían al tomarse fotos, chatear, comer e incluso, pidiendo permiso para “ir al baño”.

Si bien esas fueron las principales actividades de los jóvenes ignorados por la profesora, algunos de ellos se interesaron por cumplir con el trabajo, por lo que plantearon alternativas para lograr realizarlo. Se menciona el caso de un estudiante que le preguntó a la docente si podía ir a la biblioteca para buscar un libro de poemas, pero su propuesta fue ignorada. Sólo media hora después, casi al terminar dicha actividad, unas estudiantes sentadas hasta adelante se quejaron de que la red *Wifi* estaba muy lenta y fue hasta ese momento cuando la profesora ofreció una alternativa: permitió que trabajaran en equipo con alguien que tuviera datos móviles. Tal indicación fue aprovechada por el joven que quería ir a la biblioteca, quien optó por tomarle una foto a la pantalla del celular de una compañera y así copiar el poema.

En esta descripción es posible reconocer prácticas sistemáticas que muestran formas de interacción que reproducen la estructura cotidiana de trabajo escolar. La docente ha aprendido a dar instrucciones generales y no ofrecer orientación a los estudiantes. Los estudiantes, a su vez, han aprendido a trabajar lo mínimo necesario para llevarlas a cabo. Así, la profesora planteó la búsqueda de poemas en el teléfono celular y solicitó

participaciones en las que no se interesó por saber ni el título ni el autor del poema, sino sólo el nombre del sitio web donde lo habían encontrado. Los jóvenes se limitaron a señalarlo, sin prestar atención al contenido de la página y, por ende, con nulo sentido crítico. Esta estructura es mantenida por el comportamiento e interacción de ambos agentes.

También dicha interacción se expresa en la calidad del ejercicio puesto en marcha ya que, al consistir en la búsqueda y selección de poemas en la red, la docente en ningún momento explicó, aunque fuera brevemente, las características generales de los poemas o sus principales representantes para orientarlos. Con ello, los jóvenes aprendieron a aceptar sin más lo primero que encontraron en la red, algo validado por la docente. Por tanto, se enfatiza que aun trabajando con un número reducido de estudiantes que contaban con todos los recursos materiales necesarios para la actividad, es decir *smartphone* y datos móviles, la docente exigió muy poco de ellos, lo que abona al mantenimiento de esa práctica basada en “cortar y pegar” la información de Internet de manera rápida, fácil y acrítica.

De esta manera, se observa cómo las condiciones materiales moldean las formas establecidas de trabajo en la clase, tanto para la profesora como para los estudiantes. Esto en tanto la primera ha aprendido a ignorar a quienes no cuentan con *smartphone* e Internet, mientras que los segundos, han aprendido a buscar por ellos mismos las soluciones a fin de realizar la actividad al carecer de los artefactos. Esto último lo ejemplificó el joven que, al iniciar la clase y al no contar con datos móviles, se levantó para situarse en el marco de la puerta en busca del *Wifi* del plantel. Se observa que resulta normal que sean los mismos jóvenes quienes resuelven una actividad que, por lo demás, no puede ser realizada pues no se poseen en el salón los recursos materiales, ni se consideran los problemas técnicos para realizarla.

Lo anterior resultó claro al prestar atención a los estudiantes que fueron ignorados por la profesora. Si bien algunos no interactuaron con la docente porque no contaban con dichas tecnologías o, de contar con éstas, no tuvieron interés por realizar la actividad, hubo quienes al no tener los artefactos se interesaron por cumplir con el trabajo y ofrecieron alternativas. Respecto al primer caso, éste quedó ejemplificado con la estudiante que se sentó en el barandal y que la profesora le pidió que regresara a su asiento para ignorarla nuevamente al no proponer alterativas para trabajar. El segundo caso lo ejemplifica el estudiante que planteó ir a la biblioteca, pero no fue escuchado y para quien hubo una alternativa válida sólo hasta que sus compañeras sentadas hasta enfrente señalaron problemas con la red y la profesora sí las escuchó y les brindó una solución.

En tales circunstancias, cobra sentido y validez una práctica educativa superficial en la que participan por igual tales agentes. Algo que se ilustra precisamente por la solución de la docente de trabajar en equipo, que permitió a los estudiantes tomar fotos de las pantallas de los celulares de quienes contaban con datos móviles para cumplir con la actividad, promoviéndose un consumo elemental del contenido en la red. Cabe destacar que tal solución se impuso en lugar de ir a la biblioteca, pues la única salida permitida del salón era para ir al sanitario. De este modo, la práctica de la docente y de los estudiantes giró en torno a la simulación y el mantenimiento del orden, ya que eso explica que la profesora no presentara como solución, para más de la mitad de los estudiantes que no contaban con datos móviles, ir a la biblioteca para que pudieran buscar el poema y copiarlo en su libreta.

Asimismo, se destaca la falta de seguimiento del trabajo realizado por los estudiantes como un comportamiento válido para la docente. Esto resultó claro cuando la profesora preguntó por las diferencias entre el sitio web que les recomendó y el encontrado por los jóvenes y una chica mencionó que consultó un sitio de frases, mientras que otra sí dio con un sitio que alojaba una diversidad de poemas. Ante esto, la profesora no tuvo interés por clarificar las diferencias, ya que solo ha aprendido a plantear la actividad sin preocuparse por promover habilidades de búsqueda y selección de información en la red. Esto mientras los estudiantes han incorporado el aceptar tales diferencias entre sus saberes y los de sus compañeros, sin preguntar cómo encontrar sitios diferentes a los acostumbrados.

Si hablar de la estructura implica analizar el comportamiento de la docente y los estudiantes, con ello también se aborda el tipo de retroalimentación. Ésta se dejó ver cuando la profesora solicitó participaciones y enfatizó en el hecho de conocer únicamente el nombre del sitio web de donde extrajeron el poema, el cual validó al escribirlo en el pizarrón. De esta manera, los jóvenes han aprendido que su conocimiento sólo es reconocido al quedar escrito en el pizarrón, acción que se encuentra relacionada con a quién se le da la palabra, pues recordemos que la profesora eligió a tales personas. Es así como la profesora ofreció diferente atención y, por ende, retroalimentación a los estudiantes. Cabe aclarar que esto no involucró algún tipo de orientación, pues los jóvenes que fueron escuchados y cuyo conocimiento fue aceptado, se guiaron por sus gustos e intereses personales. Sin embargo, al quedar escritos en el pizarrón, se convirtieron en ejemplos para todos, lo que ocasionó que los demás se limitara a buscar en blogs y revistas, lo que deja ver lo poco que la docente espera de ellos y, a su vez, el poco esfuerzo y tiempo que los jóvenes destinaron en la actividad.

Este tipo de prácticas se han encarnado en dichos agentes, dado que se repite la misma dinámica para “investigar”, sea para la tarea del 68 o para la búsqueda de “poemas” en clase. En ambos casos, primero se dejó que los estudiantes exploraran por su cuenta sitios en la red, sin que la profesora les ofreciera criterios sobre lo que le interesaba que encontraran y, sólo al final, les recomendó un sitio del cual extraer la información. Es así como lo “normal” en el aula es que los docentes no enseñen rutas de búsqueda ni delimiten criterios de selección a los estudiantes, para que poco a poco ellos puedan realizarla por su cuenta. Por el contrario, lo aceptado es “cortar y pegar” rápida, fácil y acríticamente la información de Internet.

Al estudiar la estructura de trabajo en el aula nos encontramos que interviene el rol de la docente (dar instrucciones e ignorar a quien no cuenta con el material), el rol de los estudiantes (cumplir con las tareas, de acuerdo a motivaciones propias, al solucionar entre ellos las dificultades), el tipo de actividad (“investigaciones” o búsqueda de un poema), las condiciones materiales en el aula (contar o no con *smartphone* e Internet), el seguimiento de la docente (sin orientaciones ni explicaciones) y la retroalimentación (desigual para los estudiantes). Lo anterior está orientado por una lógica en la que predomina la facilidad, la rapidez, la simulación, el poco sentido crítico y el mantenimiento del orden en las actividades mediadas por el teléfono inteligente y la red en el salón de clases, con relativa independencia del valor formativo en términos de aprendizajes sustantivos.

5.2.5 Estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para otras asignaturas y tareas

En este apartado se presta atención a cómo los jóvenes han construido sus estrategias para buscar y seleccionar información en Internet, para distintas materias y tareas. Esto es relevante pues los estudiantes señalaron la entrega de “investigaciones”, hechas en clase y en casa, como la principal actividad realizada a través de tecnologías digitales. Enseguida se describen sus acciones, para después analizarlas.

En el primer semestre, los estudiantes señalaron que las “investigaciones” fueron dejadas sobre todo por los docentes de “Introducción a la Filosofía”, “Ciencias sociales I” y “TIC I”. En esta última la frecuencia de “investigaciones” que tuvieron que realizar fue mayor. Tales investigaciones consistieron en buscar definiciones, escribirlas a mano y entregarlas en hojas blancas. Al indagar sobre cómo realizaban sus búsquedas de información en la red, se encontraron distintas estrategias:

Pues abro *Google* y ahí pongo definiciones y abro varias páginas. No me gusta quedarme nada más con una, porque siento que es muy poca información y yo lo que necesito es buscar más y pues saber de qué se trata y de qué habla y cosas así. Entonces, abro varias páginas y busco la que esté más explicada, podría decirse [¿En cuántas revisas?] Luego sí me excedo mucho, abro como 11 [risas] [Y ¿todas las lees?] Sí, a veces una hojeada rápida y a veces sí me pongo a leerlo todo. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

Bueno, mi forma de hacer la tarea es que primero pongo el título y veo lo que sale, lo leo, lo comprendo y pongo lo más importante de cada página para mi investigación [¿Cuántas páginas consultas?] Dos o tres, casi siempre las primeras. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

Lo anterior ilustra las diferentes maneras de buscar información en Internet en estrecha relación con su *status*. Al comenzar con el parentesco, Estrella no se conforma con lo primero que encuentra en Internet sino busca más sitios, dada la formación de su padre en sistemas computacionales, quien la orienta en sus tareas de TIC. El caso de Martín es diferente, pues al estar su mamá fuera de casa en un trabajo con escaso contacto con las tecnologías digitales, él ha aprendido a realizar sus búsquedas con poca orientación, otorgándole gran importancia a los primeros resultados arrojados por el buscador y acudiendo cuando tiene dudas a su hermano, apenas unos años mayor que él. Así, destacan los agentes familiares como los referentes más cercanos para resolver dudas respecto de las TIC, para los estudiantes.

Respecto a las posesiones vinculadas a su *status*: Estrella actualmente cuenta con computadora e Internet en su hogar para realizar sus “investigaciones”; mientras que Martín recurre a su *tablet* y *smartphone*, ya que desde hace años se descompuso su equipo de cómputo y no han podido repararlo. Todo lo mencionado arroja luz para entender por qué las búsquedas en la red de Estrella son más pausadas, detalladas y diversas y, para Martín son más rápidas, restringidas y descuidadas.

Al explorar los criterios de selección para la información que encuentran en Internet, las diferencias se mantuvieron. Quienes buscaron en distintos sitios web tuvieron criterios más delimitados para seleccionar información, como Estrella y Alejandra cuyas características sociales son muy parecidas. Mientras que quienes buscaron información en los primeros sitios arrojados por *Google*, tuvieron criterios de selección ambiguos, como los casos de Martín y Roberto cuyas características sociales son similares:

[Y ¿cómo seleccionas las páginas?] Es que ya me habían dicho que no me metiera a páginas como *Wikipedia*, *Yahoo!* Respuestas, El Rincón del Vago o

así y ya es como una fuente confiable. O que me fijara en que no venga mal escrita ninguna palabra y eso. (Alejandra, 15 años, 21/11/2018)

Pues, sólo veo que digan como cosas razonables [¿Cómo que “razonables”?] Sí, pues que si conoces un poco puedas comprobar que sí es eso [Y la profesora ¿les dijo más o menos qué páginas elegir?] No, fue libre. (Roberto, 15 años, 12/11/2018)

Se pueden comprender tales diferencias al analizar su *status*, sobre todo en las categorías de parentesco y autoridad. Respecto del parentesco, tanto la escolaridad como las ocupaciones de los padres de Estrella y Alejandra, les posibilitaron inscribirlas en la primaria en escuelas privadas, en las cuales contaron con la asignatura de “computación” y recibieron algunas orientaciones sobre cómo navegar en la red. En el caso de Roberto y Martín, ningún miembro de su familia ha cursado la universidad ni cuenta con ingresos económicos estables, de modo que los jóvenes han cursado toda su trayectoria educativa en escuelas públicas en las que, si bien tuvieron contacto en algunas ocasiones con el equipo de cómputo e Internet, no contaron con la materia de “computación” y tampoco los guiaron al respecto. Sólo en la secundaria tuvieron el taller de informática, pero fue opcional.

Tales condiciones se relacionan con la autoridad: los referentes legítimos de aprendizaje en torno a las TIC para los jóvenes. Para Estrella y Alejandra, la autoridad fueron sus padres y profesores de niveles educativos previos. Para Roberto y Martín, fueron principalmente sus hermanos mayores. Lo anterior permite comprender que unos estudiantes exploren más sitios web al buscar sus definiciones y tengan criterios específicos para seleccionarlos, mientras otros solamente elijan las primeras páginas web arrojadas por el buscador y sus selecciones resulten arbitrarias.

Por lo anterior, se procedió a averiguar sobre la formación que los jóvenes han recibido en su primer semestre para buscar y seleccionar información en la red. Al respecto, se encontró que no es habitual que los profesores orienten a los estudiantes y en caso de hacerlo, sus recomendaciones no son muy distintas a las recibidas por Alejandra y Estrella durante su educación primaria. Lo anterior responde a que no es frecuente la revisión de los trabajos, como se ve a continuación:

[Y cuando entregas tus definiciones de TIC, ¿la profesora revisa tus fuentes de información?] No revisa de qué fuente es o qué onda, pero si quiere que tenga varias fuentes, o sea, no quiere ni una ni dos, quiere mínimo tres [Y ¿les ha recomendado páginas?] No [O ¿les ha dicho qué páginas no escoger?] ¡Ah! sí, eso siempre. Nos dice que Rincón del Vago, *Wikipedia* y no recuerdo cual otra,

pero que esas no [Y ¿por qué no?] Que porque es puro *copy-paste*. (Estrella, 15 años, 15/11/2018)

No. Nada más ve el inicio, así de: ¡Ah! Dice https o www y ya, pero no revisa más, porque dice [la profesora de TIC] que cómo va a revisar un trabajo que sabe que es de Internet, por eso no lo lee mucho. (Martín, 15 años, 29/11/2018)

Al considerar los testimonios expuestos, es posible identificar algunas prácticas legítimas de estudiantes y profesores en torno a la búsqueda y selección de información en Internet. Para comenzar, se observa la falta de acompañamiento docente como una práctica normalizada: los profesores al no revisar los trabajos de los estudiantes emiten pocas orientaciones para que mejoren. A manera de ejemplo, se menciona que los docentes prohíben la consulta de ciertos sitios, dejándolos perder en el resto sin explicarles de manera contundente por qué elegir unos sitios en lugar de otros. Por su parte, los estudiantes realizan sus tareas a partir de la lógica que han aprendido: “cortar y pegar” la información de Internet, porque no se les han enseñado criterios claros sobre qué buscar, cómo elegir páginas web e incluso, citarlas. Para ambos agentes, lo importante es la entrega del trabajo más que su calidad, algo que ejemplifica la profesora de TIC, quien presta atención únicamente a la cantidad de fuentes consultadas, por lo cual acepta trabajos con búsquedas superficiales.

Tales estrategias de búsqueda y selección de información en Internet generan un sistema de trabajo en la clase basado en el rol del profesor (dictar instrucciones y sólo esperar su entrega), el rol de los estudiantes (elaborar la actividad con los recursos con los que cuentan), las instrucciones (sin criterios claros de búsqueda y selección de información), la calidad de la tarea (entrega de definiciones apresuradas escritas a mano), las condiciones materiales (suponer que todos cuentan con Internet, computadora, *smartphone* o *tablet*), el seguimiento docente (escasa orientación) y la retroalimentación (poca revisión de los trabajos). Lo anterior remite a formas de interacción en el aula guiadas por una racionalidad sustentada en prácticas fáciles, rápidas, simuladas y poco críticas, lo que deja de lado la formación de habilidades para discernir la validez, pertinencia y confiabilidad de la información en la red.

Lo señalado corresponde a los jóvenes de primer semestre. Ahora se presta atención a las prácticas de quienes asisten al quinto semestre, y se sigue el mismo orden: se describen sus acciones, para después analizarlas. En el quinto semestre, las “investigaciones” resultaron frecuentes en las asignaturas de “TAP I”, “Biología II” y “Salud Humana I”, los

docentes también las piden escritas a mano. Al indagar sobre cómo los jóvenes realizaron tales búsquedas, observamos lo siguiente:

[Y ¿cómo buscas esa información?] Pues lo común, me meto a *Google* y ya dependiendo lo que me pida la profesora. Por ejemplo, no sé, el huésped del papiloma humano y... Y como yo ya sé qué es el huésped, entonces escribo, no sé, a quién afecta el virus del papiloma humano. Y ya sale la información y antes sí clickeaba en el que sea y copiaba eso, pero ahora ya no, ya me fijo más en lo que dice, porque la maestra es muy específica en lo que pide y también veo bien las referencias y los años porque la maestra se fija en eso, entonces tiene que ser actual, o sea de hace uno o dos años. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

Abro *Google* y pongo lo que voy a investigar, por ejemplo, el sistema nervioso. Entonces, lo escribo y le pongo buscar y primero entro a las imágenes para, más o menos, entender el tema. Y ya después, busco más páginas que me expliquen lo que yo vi en la imagen y ya, le pongo ahí y copio la información que se me hace importante, copio la imagen y todo lo que viene. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Lo anterior ejemplifica las estrategias de búsqueda de información en la red de las jóvenes de quinto semestre, las cuales consisten en revisar distintos sitios y no conformarse con el primer resultado arrojado por Internet. Al hablar de la selección de tal información, prestan atención a detalles como las referencias, el año de publicación o imágenes que detonen saberes a explorar. Para entender tales estrategias hay que prestar atención a su *status*. Tanto Laura como Valeria cuentan con computadora e Internet en casa para realizar sus investigaciones, y la usan como el principal artefacto para tal actividad (posesiones). Además, han cursado cuatro semestres ininterrumpidos en el bachillerato, con los mismos profesores con quienes interactúan habitualmente, por ello han aprendido lo que es válido y lo que no para un trabajo de investigación (logros). Por último, con la entrega de sus tareas y sus revisiones, como bien lo señala la joven, la docente se ha erigido como un referente de aprendizaje en torno a la búsqueda y selección de su información en la red, pues da instrucciones y orientaciones específicas (autoridad). Cabe mencionar que, todos los jóvenes entrevistados en quinto semestre cuentan con características sociales muy parecidas, sobre todo en términos de parentesco, posesiones, logros y autoridad. Ello puede estar relacionado con el hecho de que están cerca de egresar del COLBACH.

Al explorar lo que sus profesores de bachillerato toman en cuenta al revisar sus trabajos, lo frecuente es que presten mucha atención a las fuentes. Eso explica por qué la prohibición de dos o tres sitios web, dejándolos perder en el resto:

[Y cuando revisan tu trabajo ¿qué es lo que checan?] La página, por ejemplo, si ven *Wikipedia* y es lo primero que te sale, pues saben que no estás leyendo, que nada más lo estás haciendo a lo menso [Y ¿qué más?] Pues, cuando nos piden definiciones hay una página que se llama El rincón del vago y todos lo buscan ahí y tampoco la aceptan [Y entonces, ¿en cuáles buscas?] Pues evitando esas dos, las que sean, las que yo lea y se me hagan más verídicas, son esas. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Muchas veces nada más checan que esté el URL, pero si me ha llegado a pasar que me dicen: No, esta página no es confiable [Y recuerdas ¿cuál fue?] *Wikipedia* [Y ¿por qué no es confiable?] Es que los maestros dicen que no es buena, pero para mí si es buena y confiable porque nunca me ha pasado que venga información que no sea la que estoy buscando y vienen las referencias, por eso *Wikipedia* sigue siendo para mí una opción, aunque sea la última. (Antonio, 16 años, 15/11/2018)

Ello muestra cómo los estudiantes han aprendido a elaborar sus trabajos con indicaciones ambiguas y sin orientación sobre a qué prestar atención al revisar un sitio web, pues los docentes sólo les prohíben sitios sin razón alguna, lo que permite que los jóvenes acepten sin mucha crítica el resto, como lo muestra Valeria o bien, al no quedarles claro en que radica tal prohibición continúan consultándolos, como lo ilustra Antonio. Cabe agregar que esas posturas fueron las más frecuentes, pero a manera de excepción, existió el señalamiento de un joven al acusar que los mismos profesores prefieren las páginas más populares y no promueven que se indague a profundidad:

Pues a mí siempre me dicen que de dónde saqué esa página, que ellos nunca la han visto. Y entonces yo siento que los profesores también están manejando lo que son los temas de popularidad de las páginas de Internet, porque yo les digo: Me metí a más páginas y varios enlaces me mandaron a este lugar y así. Y algunos, me dicen: Está bien. Y otros si me dicen: ¡Qué raro! porque regularmente todos tus compañeros sacaron la información de tal página. (Gonzalo, 19 años, 16/11/2018)

Gonzalo deja ver una postura crítica al mencionar que sus profesores no valoran el esfuerzo que hace por presentar información de sitios web poco conocidos. Para entenderlo hay que comprender sus características de *status*. Gonzalo tuvo computadora e Internet en casa sólo hasta su adolescencia, por lo que su primer acercamiento a tales artefactos fue gracias a la escuela secundaria. Él recordó que sus principales conocimientos de las TIC fueron en la materia extracurricular de “computación”, también en la secundaria, los cuales aumentaron al acudir al ciber cuando no contaba con el equipo en casa, lo que habla de sus logros. Sus autoridades en torno a las tecnologías digitales fueron su profesor de

secundaria y el personal de ciber. Se destaca esto, pues Gonzalo es un ejemplo del papel que puede desempeñar la escuela con profesores comprometidos para acercar a los jóvenes a las TIC, para quienes no sería posible de otra manera y con ello, formar un pensamiento crítico al respecto.

Respecto de los jóvenes de quinto semestre, se identificó que, para buscar y seleccionar información en la red, la revisión y prohibición de sitios web por parte de sus profesores no es habitual, pues algunos ni siquiera leen los trabajos:

[Entonces, esos profesores ¿no revisan el trabajo?] No, o sea, nada más es un requisito. Como dicen ¿no? Ahora el aprendizaje lo generas tú y sabes cómo buscarlo tú, pero si no sé ¿cómo voy a buscarlo? Y es que sí hay maestros que no revisan si está bien o no. Es de nada más: te firmó, ya lo entregaste y a la lista; pero, también hay otros que sí lo revisan, que tienen más empeño en enseñarte cómo buscar la información. Ahora sí que hay de todo. (Laura, 18 años, 23/10/2018)

Muchas veces no. A veces nada más te firman y ya, pero hay maestros que sí revisan todo, por eso hay que saber con qué maestros sí y con cuáles no [risas]. (Valeria, 17 años, 22/10/2018)

Esta fue una apreciación generalizada, es decir, que los jóvenes han aprendido a distinguir con que profesor vale la pena esforzarse y con quien no es necesario. Todo esto, permite ver la estructura de trabajo en clase, en la cual han tomado forma dos roles contrarios de profesor: uno comprometido, que ofrece instrucciones precisas y que revisa los trabajos, en particular las fuentes de información, prohibiéndoles dos o tres sitios web; el otro indiferente, que da instrucciones ambiguas, no enseña lo que exige y ni siquiera revisa los trabajos. Al interactuar con ellos, los jóvenes han moldeado su comportamiento aprendiendo a diferenciar uno del otro y con ello, saber con quién trabajar y con quién simular que se trabaja.

Tal estructura de trabajo escolar se observa también en la tarea asignada y el tipo de acompañamiento docente. Los profesores promueven la entrega de trabajos a mano, incluso cuando la materia es de "TIC", con la intención de evitar el "cortar y pegar" la información en la red. Sin embargo, los jóvenes acaban haciendo justo eso, pues la gran mayoría de los docentes no les enseñan criterios sobre cómo buscar y seleccionar la información en Internet, sino que sólo establecen prohibiciones sin explicarlas cabalmente, por lo que si bien los jóvenes no "copian y pegan" si "copian y transcriben" al entregar su trabajo a mano.

Por lo anterior, se reconoce que el sentido compartido por los agentes en dicha estructura es ligeramente diferente a la del primer semestre: deja ver que el paso por el bachillerato trae consigo maneras distintas de interactuar en el aula. Se observa que la simulación de profesores y estudiantes se mantiene a lo largo del bachillerato, pero los estudiantes al avanzar en su trayectoria escolar distinguen con mayor claridad a los docentes que les exigen un mayor esfuerzo en sus tareas y trabajos de los que no, entre quienes establecen algunos criterios de búsqueda y selección en la red, aunque sean poco críticos, y quienes ni se preocupan al respecto, pues la entrega de su trabajo es sólo un “requisito”.

5.3 Caracterización del acceso y uso de TIC en el entorno urbano

A lo largo de este capítulo se puso el acento, primero, en la estructura recreativa y, después, en la estructura de trabajo escolar de los jóvenes del COLBACH en Coyoacán. Al hablar de la estructura recreativa en la que cotidianamente interactúan con sus hermanos, primos, amigos y padres en relación con las tecnologías digitales, se observa que la computadora está vinculada, en particular, con lo escolar y el mundo adulto, mientras que el *smartphone* remite a todo lo demás. Además, este artefacto es su predilecto.

Los jóvenes entrevistados han aprendido, al convivir con los actores mencionados, cuáles son las prácticas legítimas en torno al *smartphone*: platicar, leer, ver videos, usar redes sociales, etc. Tales prácticas implican vínculos específicos con los otros y con dicho artefacto, lo que supone compartir un sentido en torno a la diversión, el entretenimiento y la comunicación, así como a la exploración de su mundo recreativo vía chismes sobre fiestas, novios, amores platónicos, vídeos, libros, música, videojuegos, etc.

Al hablar de su tiempo libre, en el medio urbano, se reconoció que los jóvenes encarnan la estructura recreativa al realizar actividades en las que han sido socializados desde pequeños, actividades recientemente moldeadas por sus amigos y atravesadas por las tecnologías digitales. De este modo, sus pasatiempos remiten a una racionalidad en la cual buscan alejarse de la aprobación de sus padres y acercarse al grupo de pares, y con ello experimentar nuevas actividades como ver series en *Netflix*, videojuegos en *YouTube*, leer en *Wattpad*, etc. Asimismo, como ya se expuso, cada actividad está estrechamente relacionada con su *status* conformado por sus cualidades personales, parentesco, posesiones, autoridad, logros y poder.

Sobre la creación de contenido en Internet: ésta no es una forma aceptada de interacción en los jóvenes entrevistados en Coyoacán. Lo anterior se explica pues este tipo de actividad

se somete a críticas con las cuales no saben lidiar e incluso, quienes se atreven a producir contenido fuera de *Instagram*, se convierten en objeto de burlas, lo cual es reconocido, aprendido y reproducido por todos los miembros de la estructura. En su lugar, los jóvenes han incorporado como válido sólo consumir el material disponible en Internet, así como acudir a *YouTube* cuando están interesados en aprender algo. Tales formas de convivir descansan en una racionalidad centrada en un saber-hacer fácil y útil a corto plazo. Asimismo, al hablar de la lectura se reconoció que los jóvenes han integrado una división entre la computadora para lecturas escolares, y el *smartphone* para lecturas personales, y recurren a Internet y a los amigos para explorar nuevos libros e incluso, inspirarse en los videojuegos para sus gustos literarios.

Respecto a los usos del teléfono celular por los jóvenes en el medio urbano, éstos se avocan principalmente a las redes sociales como *WhatsApp*, *Wattpad*, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram*, en las cuales, al interactuar con sus amigos, han incorporado pautas validas de comportamiento alrededor de lo que les interesa, según su sexo. Esto revela una lógica anclada en la novedad, y en cumplir con los requisitos para pertenecer al grupo de pares.

Se debe mencionar que, para los jóvenes en Coyoacán, los amigos no son los únicos agentes que cobran importancia en su mundo recreativo, sino que también lo hacen sus hermanos como referentes de aprendizaje, a quienes acuden por ayuda cuando tienen problemas con las TIC. Al no contar con ellos, es cuando recurren a la misma red, principalmente a *YouTube*. Asimismo, se reconoce que el tiempo que los jóvenes pasan en el *smartphone* en casa, como otras prácticas ya referidas, se vincula con su *status*. A manera de ejemplo, mientras los padres con mayor escolaridad y ocupaciones relacionadas con las TIC regulan el tiempo de sus hijos o por lo menos, les advierten sobre los peligros en Internet, otros con menor escolaridad y con actividades alejadas de dichas tecnologías son totalmente indiferentes.

Respecto a la estructura de trabajo escolar en el COLBACH de Coyoacán, al hablar del equipo de cómputo y la red, se reconoce que los jóvenes, en caso de necesitar tales artefactos, acuden a la biblioteca y a dos salas donde se imparten las clases de TIC. Para ello, acostumbran a “saltarse las clases”, acudir entre clase y clase o quedarse más tiempo dentro del plantel. Esto no es igual para todos, pues en tales prácticas intervienen sus características sociales, las cuales dejaron ver que no basta con que cuenten con dichas tecnologías en casa, sino también resulta importante el apoyo de sus pares en el plantel

educativo, pues son sus referentes de aprendizaje, cuestión que fue analizada a detalle con las categorías de valuación diferencial.

Asimismo, dado que los principales usos del equipo de cómputo y la red se dieron en tales clases de TIC, se indagó lo sucedido en éstas. Al respecto, se identificó un sistema de trabajo escolar donde interactúan diversos elementos materiales e inmateriales como: las condiciones físicas donde una computadora es compartida por parejas; el tipo de actividad propuesta, por ejemplo, conjugar e ilustrar verbos fuera de todo contexto; el rol de la docente restringido a dictar instrucciones, registrar la asistencia y revisar el trabajo final; el rol de los estudiantes en torno a entregar el trabajo terminado; y, la relación con sus compañeros basado en el apoyo para lograr cumplir con lo encomendando. Todo lo anterior moldeó las maneras de comportarse en la sala de cómputo, para profesores y estudiantes, y llevó a aceptar el “cortar y pegar” la información de Internet para sus trabajos. Esto supone una lógica que apremia la entrega fácil, rápida y acrítica del trabajo en detrimento de su calidad.

Respecto a lo realizado en el salón con el *smartphone* en diversas asignaturas de primero y quinto semestre. Se reconoció el uso de *WhatsApp*, *Kahoot* y *Edmodo* por estudiantes y profesores en el aula. Lo anterior bajo los roles aprendidos y aceptados, ya mencionados, por dichos actores enmarcados por una lógica de simulación, premura, facilidad y poca reflexibilidad que guía la práctica de trabajo en el aula. De ahí que se hable de patrones de comportamiento estructurales, pues están legitimados. Esto, se comprueba al estudiar el uso del *smartphone* en una asignatura que tiene el propósito específico de promover el uso de las tecnologías digitales en actividades escolares. En TAP I, se identificó un sistema de trabajo generado a partir del rol de la docente, quien únicamente da instrucciones e ignora a quien no cuenta con los artefactos; el rol de los estudiantes, quienes cumplen con la actividad, y acuden con sus pares para elaborarla; el tipo de actividad centrada en la búsqueda de información en la red; las condiciones materiales en el aula tales como contar con *smartphone* e Internet; la supervisión docente, la cual fue nula al no ofrecer orientación ni explicaciones al respecto; y la retroalimentación que ofreció de manera desigual para los estudiantes.

Por último, al hablar de las estrategias de búsqueda y selección de información en Internet, éstas estuvieron moldeadas por tal estructura de trabajo escolar. Adicionalmente, en el quinto semestre se presentaron como válidos dos roles opuestos de los profesores, de modo que, al interactuar con ellos, los jóvenes han aprendido a diferenciar uno del otro y a

actuar en consecuencia. Así, la racionalidad para los jóvenes de quinto semestre adquiere un matiz diferente, lo que deja ver que el paso por el bachillerato trae consigo distintas maneras de convivir en el aula.

Por todo lo señalado, se sostiene que los patrones de comportamiento escolar encarnados en la interacción de los docentes y los estudiantes parecen resistentes a los cambios tecnológicos. Bartolucci y Bartolucci (2013) ya han subrayado que en el aula mexicana predominan prácticas “cuyo norte formativo está orientado más que nada hacia la repetición y memorización de las instrucciones recibidas en clase por parte del maestro” (p. 944). La centralidad en la figura del profesor se deja ver precisamente en los dos roles de los docentes ya mencionados, pues su adecuado reconocimiento por parte de los estudiantes les permite adaptarse a sus estilos de trabajo y aprobar la materia.

Todo esto, bajo un marco de trabajo que se ha olvidado del proceso educativo y enfatiza en los resultados: la entrega de una “investigación” que es valorada de diferente manera por cada docente. Tales formas de comportamiento son incorporadas por los estudiantes, aunque signifique relegar la adquisición de aprendizajes sustantivos, parafraseando a Bartolucci y Bartolucci (2013), de conocimientos y saberes guiados por la lógica y la razón y no sólo por la autoridad que el profesor posee en el salón de clases. Al poner el énfasis en los resultados, éstos “dependen más del capital cultural de cada alumno que de lo que la escuela sea capaz de ofrecerle” (Bartolucci y Bartolucci, 2013, p. 944). Lo anterior como se ha demostrado en los hallazgos de esta investigación, deriva en que la práctica educativa ha quedado reducida a la simulación, lo que contribuye a una formación diferenciada de los estudiantes en la cual su *status* y las condiciones (materiales e inmateriales) de su plantel parecen reforzarse y con ello, para el caso que nos interesa, sumarse más desventajas para los estudiantes con menos saberes y destrezas sobre el uso de las tecnologías digitales para cuestiones escolares.

CAPÍTULO 6. JÓVENES DE BACHILLERATO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: EL CASO DE MILPA ALTA

Introducción

En el presente capítulo, se aborda el acceso y uso de Internet vía computadora y *smartphone* de ocho jóvenes (cuatro mujeres y cuatro hombres) fuera y dentro del plantel educativo en el medio semi-rural. Como en el capítulo anterior, primero se presenta la descripción de lo recabado en el trabajo de campo y luego, el análisis guiado por las herramientas de Parsons (1954), Giddens (1984 y 1987), Habermas (1998) y Pinch y Bijker (1984) (un ejemplo de cómo se relacionaron los datos con la teoría para el análisis puede verse en el anexo VIII).

Como marco de referencia se presenta lo que sucede fuera de la escuela en Milpa Alta. Por tanto, se parte de las diferencias entre los usos en casa, tanto de la computadora como del *smartphone*, reconocidos por los jóvenes entrevistados. Después, se explora lo que hacen en su tiempo de ocio, sus prácticas lectoras, ello relacionado con las tecnologías digitales. A continuación, se indagan los usos del teléfono celular, dada la relevancia que tiene dicho artefacto en su mundo recreativo, y se explora el contenido que consumen y producen en Internet. Por último, se abordan sus principales referentes de aprendizaje en torno a las TIC en su familia y se analizan las restricciones de su uso en el hogar.

Más adelante, se presenta lo que sucede dentro del COLBACH en Milpa Alta. De este modo, se reconocen los espacios con los que cuentan los estudiantes de primero y quinto semestre para usar la red y el equipo de cómputo en el plantel. Se aborda cómo la red es aprovechada vía *smartphone* en diferentes asignaturas y luego, se estudia su uso específico en el “Taller de Análisis y Producción de Textos I” (TAP I) de quinto semestre. Mostrado esto, se identifican las estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para distintas materias y tareas de los estudiantes. Se presta atención en cómo la computadora y la red se utilizan en la clase de TIC I de primer semestre. Al final del capítulo se expone la caracterización del acceso y uso de las tecnologías digitales en Milpa Alta.

6.1 Fuera del plantel educativo en el entorno semi-rural

6.1.1 Internet vía computadora en casa y *smartphone*

Se describen a los jóvenes de Milpa Alta y su relación con las tecnologías digitales en su hogar. Se inicia con las diferencias que ellos reconocen entre el uso de la computadora y el *smartphone*, para después analizarlas. Cabe mencionar que se presentan las prácticas de los jóvenes de 14 a 15 años, es decir, Paulina, Lizbeth, Ernesto y Pablo; y, luego, se abordan las de los jóvenes de 17 a 18 años, esto es, Casandra, Renata, Marcos y Hugo.

Respecto a los jóvenes de 14 a 15, si bien todos cuentan con teléfono inteligente, sólo dos tienen computadora e Internet en casa, que comparten con sus hermanos mayores. Las diferencias en el acceso a las TIC se expresan en sus usos:

[¿Cuáles son las similitudes o diferencias que identificas entre lo que haces en la computadora y en el celular?] La computadora la utilizo más para... Bueno, como no tengo computadora en mi casa, pues voy a la papelería y aprovecho la papelería para hacer mi tarea y sacar las cosas que tengo que imprimir. Y el celular, pues lo utilizo para comunicarme o para investigar cuando tengo que hacer apuntes escritos ¡Ah! Y bueno, para las redes sociales y ya. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Yo creo que la computadora es más para *PowerPoint* y *Word*, pero como que estar sentado todo el tiempo te cansa y en el teléfono, aunque tengo instalado *Word* y *PowerPoint* como que es más complicado, es más tardado, por eso siento que el teléfono es más para estar mensajeando o para hacer otras cosas [Y ¿cuánto tiempo le dedicas a cada uno?] Pues, la computadora yo nada más la utilizo para hacer mis tareas y sí la utilizo como unas tres horas, en lo que investigo y copio. Y mi teléfono, pues yo creo que, si no fuera por mi mamá, yo me lo quedaría todo el día [risas]. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

Se observan los diversos usos que los jóvenes asignan al *smartphone*, respecto a los usos específicos que dan a la computadora. Para entenderlos, resulta pertinente estudiar el *status* de dichos jóvenes. Al hablar de sus posesiones, Paulina y Ernesto no cuentan con equipo de cómputo en casa, Lizbeth y Pablo sí. No obstante, en todos los casos, mantienen una relación con tal equipo centrada en tareas y trabajos escolares. Esto responde a que la computadora, al ser un bien escaso, se comparte con hermanos, se pide a primos e, incluso, se renta en el ciber, mientras que el *smartphone*, al tenerlo todos los jóvenes entrevistados, resulta más versátil: muestra su flexibilidad interpretativa. Los jóvenes de 14 a 15 han aprendido a ver al equipo de cómputo como una herramienta exclusivamente

escolar para *Office (Word, PowerPoint y Excel)* y para buscar información en la red. El *smartphone*, por su parte, posibilita otras actividades relacionadas con su mundo recreativo.

Tales vínculos con los otros y los artefactos remiten a un sentido compartido basado en dirigir una mayor concentración a las actividades escolares en la computadora, y en hacer actividades más relajadas como comunicarse, divertirse y socializar en el *smartphone*. Al compartir o rentar la computadora, su tiempo de uso es limitado e incluso costoso, por lo que se habla de un trato intensivo al realizar las tareas en casa con parientes o en tiendas. Por el contrario, dado que el teléfono celular es propio, su tiempo de uso es mayor y más pausado, lo que les permite disfrutar más las actividades que realizan.

Tal comportamiento también se presenta en los jóvenes de 17 a 18. Si bien todos contaron con computadora e Internet en casa, ésta la compartieron con sus hermanos y sólo uno no tuvo teléfono celular. Salvo este último caso, la tendencia ya descrita se mantuvo:

[¿Cuáles son las similitudes o diferencias que identificas entre lo que haces en la computadora y en el celular?] Pues el teléfono es más para diversión, pero también lo ocupo para la escuela, porque como tengo *Word* y eso, pues lo que ya no me dio tiempo de hacer en mi casa, pues lo termino aquí. Entonces sí, como que el teléfono lo ocupo más para la música, las fotos, para leer *fanfiction*, para andarme comunicándome por *WhatsApp* y *Messenger* [Y ¿qué haces con la computadora?] Pues me dedico más a investigar, a todo lo que tenga que ver con mis tareas con *Word, PowerPoint* y eso. (Cassandra, 18 años, 09/11/2018)

Ahorita mi celular lo vendí y pues la computadora principalmente es para las investigaciones y así, porque no tengo Internet portátil y cuando ya llego a mi casa, pues es para tareas, para las redes sociales, para escuchar música, ver videos y películas por *YouTube* y eso. (Marcos, 17 años, 15/10/2018)

Tales testimonios muestran cómo los jóvenes mantienen su interacción con sus compañeros y docentes al incorporar el uso de la computadora para sus “investigaciones”; mientras que para su convivencia con amigos, hermanos y primos han integrado el uso del *smartphone*, tanto para sus trabajos de su mundo escolar, como para la comunicación, la socialización y el entretenimiento propio de su mundo recreativo. Esto puede ser resultado de sus características sociales, observadas a partir de las categorías de valuación diferencial.

En términos de parentesco, los jóvenes entrevistados de entre 14 y 18 años en Milpa Alta cuentan con características similares, ya que la mayoría de sus padres y madres tienen

como grado máximo de estudios la secundaria, y se desempeñan en oficios alejados de las tecnologías digitales. Respecto a sus logros, los jóvenes aprendieron a usar la computadora en entornos informales, en compañía de sus hermanos, primos, tíos e incluso, el personal de ciber, mientras que, el teléfono celular lo fue en compañía de sus amigos, novios, etc. Por tanto, sus referentes de aprendizaje sobre las tecnologías digitales, entendidos como sus autoridades, fueron principalmente familiares y pares. De este modo, se entiende que los jóvenes hayan integrado usos escolares en la computadora, siendo sus principales mediadores sus parientes adultos; y que, usos tanto escolares como recreativos hayan girado en torno al *smartphone*, ante el dominante papel desempeñado por los amigos.

6.1.2 Tiempo libre, lectura y tecnologías digitales

Se prestó atención, también, a las actividades que realizan los jóvenes de Milpa Alta en su tiempo libre, pues en algunos casos suele estar relacionado con el *smartphone*. Para los jóvenes de 14 a 15 se identificó que, al tener más actividades, destinan menos tiempo al uso de dicho artefacto, algo relacionado con su sexo:

[Y ¿qué es lo que te gusta hacer en tu tiempo libre?] Pues me gusta estar con mi teléfono. Me gusta estar en las redes sociales, en mi *Facebook*, *Messenger* y *WhatsApp* [Y ¿qué haces ahí?] Pues chateo con mis amigos [Y ¿hay alguna actividad física que te guste hacer?] Me gusta jugar futbol. De hecho, voy una vez a la semana al deportivo de Milpa Alta a jugar con mis amigos [Bien, ¿hay algo más que te guste hacer?] Pues jugar en el teléfono, cuidar a mi hermanito Axel y estar descansando porque luego con eso de las tareas y todo, como que me siento muy presionado. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

No juego futbol, no me gustan los deportes, pero si tienen tiempo mis demás amigos, pues a veces salimos o a veces estoy en las redes sociales [Y ¿qué redes sociales utilizas?] *Facebook*, *Instagram* y *WhatsApp* [Y ¿algún otro pasatiempo que tengas?] Pues, los sábados veo películas [¿Te las recomiendan?] No, yo veo si está llamativa la portada y si sí, pues la compro [Y en casa ¿cuentas con algún videojuego o algo con lo que te puedas entretener?] Pues en mi árbol. Tengo un árbol bien grandote y ahí hay como una rueda y es donde me puedo colgar y ahí me desestreso. (Ernesto, 15 años, 19/10/2018)

Se observa que en la estructura recreativa, los hombres al convivir con sus amigos, compañeros, hermanos y padres han incorporado como principales pasatiempos utilizar su *smartphone* para juegos y redes sociales (*Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp* e *Instagram*), además de salir a la calle y jugar futbol para socializar con sus pares, pues en ambos testimonios dicho deporte fue referido e incluso, ha sido enseñado por sus padres desde

pequeños. Al crecer e interactuar principalmente con sus amigos y compañeros han aprendido a utilizar el teléfono celular para comunicarse, entretenerse y divertirse y al hacerlo, mantienen y reproducen dicha estructura.

Para entender porque realizan esas y no otras actividades, se recurre a estudiar la categoría de parentesco, que engloba su entorno geográfico y la procedencia socioeconómica de su familia, en una alcaldía que tienen una oferta cultural reducida (cines, teatros, museos, etc.), por lo cual se entiende que los jóvenes realicen sus actividades al aire libre, en deportivos e incluso en el patio de su casa. En las familias estudiadas, quien sustenta económicamente el hogar cuenta con la secundaria como grado máximo de estudios, y se desempeña en oficios poco remunerados e inestables, lo que les impide enviar a sus hijos a actividades que impliquen algún costo económico. Respecto a sus posesiones, para algunos la llegada del *smartphone* es reciente y al no compartirlo, como en el caso de la computadora, su uso toma una forma válida para pasar el tiempo libre, ya que no implica grandes gastos al necesitar únicamente la red, la cual pueden tener en casa o con vecinos, lo mismo sucede al realizar otras actividades como comprar películas o salir a jugar fútbol. Lo anterior es consistente con sus cualidades personales, pues al ser hombres se considera normal que salgan de casa para pasar el tiempo, lo que remite a una racionalidad basada en el entretenimiento, la socialización y la diversión con sus pares.

En el caso de las mujeres de 14 y 15 años, se reconoce que realizan diversas actividades en su tiempo libre en las que el uso del *smartphone* no es tan frecuente:

Pues como en toda la semana vengo a la escuela y hago mis tareas como se debe, ya nada más en las tardes ensayo la guitarra con una de mis primas y ya el sábado y el domingo, pues estoy aprendiendo a cantar y voy a mis partidos de fútbol, esos son normalmente en las noches, cuando ya terminé todo. Aunque mis papás no me apoyen tanto en eso, bueno no es que no me apoyen sino que se preocupan porque ya me han lastimado y a veces los partidos son a las siete y media y el deportivo queda un poco lejos de mi casa, por eso pues se preocupan y a veces no me dejan ir a jugar. (Lizbeth, 14 años, 18/09/2018)

Leer, puedo leer de todo, mientras que a mí me interese, porque si es de la escuela, como que no. Ahorita estoy leyendo el "Corredor del laberinto" y me gusta comprarlos como para tener el recuerdo de que yo leí esos libros [Y ¿qué más haces?] Pues cuando estoy en mi casa, me gusta ver películas, ahí las tengo con mis libros. Y cuando voy así en la calle, pues me gusta estar viendo [risas] Y cuando así me aburro y estoy en un lugar tranquilo, a veces me pongo a pensar o me pongo a ver redes sociales [¿Cuáles tienes?] Las cotidianas que

usan los adolescentes de ahorita como *Facebook*, *Instagram*, *Messenger* y *WhatsApp*. (Paulina, 15 años, 18/09/2018)

Se muestra cómo, en la estructura recreativa, para las mujeres es normal realizar menos actividades al aire libre, dado que se concentran en interacciones con padres, madres, hermanas, primas y amigas. Además, existe una resistencia por parte de los padres a permitirles salir, por lo cual lo válido e incorporado por todos los agentes es que las chicas permanezcan en el interior del hogar. Así, sus pasatiempos favoritos son aprender a tocar la guitarra, leer, ver películas, estar en redes sociales, esto último es en particular necesario para pertenecer y comunicarse con su grupo de pares. Todo esto remite a un sentido compartido centrado en la comunicación, la diversión y la socialización.

Estas maneras de pasar el tiempo libre para hombres y mujeres de 14 a 15 son parte de la estructura recreativa típica para los jóvenes, pues también se presentaron en quienes tienen de 17 a 18 años. Cabe mencionar que, si bien, en el primer grupo de jóvenes entrevistados que son menores de edad sólo una trabaja, en el segundo grupo que ya se acerca a la mayoría de edad, sólo uno no trabaja, mientras el resto apoyan al negocio familiar o bien se ocupan informalmente en restaurantes o en eventos sociales. Esto se menciona pues para ellos resulta escaso el tiempo libre, sin embargo, se mantiene la estructura recreativa ya descrita:

En los fines de semana yo hago un deporte, no sé si conozca, pero es el *parkour* [Y eso ¿cómo es?] Es hacer trucos en el aire y todo eso, y también practico fútbol... Aunque ahorita creo que lo más importante para mí es pasar tiempo con mis papás, como ya no están juntos, pues los visito igual, aunque si me cuesta trabajo estar moviéndome de casa a casa. (Hugo, 17 años, 05/11/2018)

Me gusta mucho leer y el baile. De hecho, *YouTube* lo uso mucho para el baile, ahí estoy aprendiendo con las coreografías que suben de música urbana, reguetón, bachata y todo eso. Bueno, a mí me gusta de todo, pero en el canal que sigo pues esa música hay y la practico. Y para leer tengo *Wattpad*, donde normalmente leo las *fanfiction*. (Cassandra, 18 años, 05/11/2018)

Tras cumplir con sus responsabilidades escolares, familiares y laborales, los jóvenes han aprendido a aprovechar su limitado tiempo libre con actividades divididas por su sexo, ya que los hombres realizan actividades en la calle, mientras que, las mujeres en la casa. En tales pasatiempos, al contrario de los jóvenes de 14 y 15 años, los hombres de 17 y 18 son quienes ocupan menos el *smartphone*, mientras las mujeres lo emplean más. Cabe agregar que tales pasatiempos han sido aprendidos al interactuar con sus pares: practicar deportes

como *parkour* para los hombres o bien, interesarse en géneros literarios específicos como las *fanfiction* para las mujeres.

Para comprender tales pasatiempos, se estudia el parentesco de los jóvenes de 17 y 18 años. Si bien la escolaridad máxima alcanzada por sus padres es la secundaria y por sus madres es el bachillerato y la carrera técnica, y ambos aportan al ingreso familiar, no les resulta posible pagarles a sus hijos actividades para su tiempo libre, incluso la mayoría de dichos jóvenes trabajan para aportar al gasto en el hogar. Así, Casandra opta por aprender a bailar a través de *YouTube* y Hugo a practicar *parkour* en las calles. Tales actividades no son azarosas, pues responden a su *status*, como ya se explicó arriba.

Lo anterior deja ver patrones de comportamiento enraizados en sus vidas, diferenciados por su sexo, de modo que cualquier actividad que no cumpla con tales roles implica preocupación. Recordemos el caso de Lizbeth, a quien le gusta jugar fútbol, pero sus padres no aceptan dicha actividad, por lo que en ocasiones no la dejan ir a sus partidos. Cabe destacar que, en todos los casos, el *smartphone* se ha introducido en sus pasatiempos siguiendo una lógica de entretenimiento, socialización y comunicación. Asimismo, la figura de los padres se torna poco relevante al configurar tales hobbies, siendo sustituida por los pares, por ejemplo, las lecturas (*fanfiction*) para las mujeres y los deportes extremos (*parkour*) para los hombres.

Se prestó atención, también, a conocer las prácticas de lectura de los jóvenes en Milpa Alta, y explorar sus preferencias por leer en físico o en pantalla (computadora o *smartphone*). Para los jóvenes de 14 y 15 años se identificó que, si bien la lectura fue mencionada principalmente por las mujeres, también es una práctica que tienen los hombres:

[Y sobre la lectura, ¿qué me dices?] Pues si leo, ahorita comencé “El principio del placer”, ese lo compré en tercero de secundaria porque nos dejaron ir a una feria del libro y sí me está gustando [Y ¿prefieres leer en libro físico o en celular?] Me gusta leer más en hoja normal, porque en el teléfono como que es más complicado por las letras chiquitas. De hecho, una vez intenté leer así “Moby Dick” pero salí de mi cuarto y como que me ardieron mis ojos [¿Te lo dejaron de tarea?] No, fue por interés mío [Y ¿sobre leer en la computadora?] Pues igual, como que no me acomodo porque tiene mucho brillo y siento que me gasta mi vista. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

Sólo leo cada vez que me da curiosidad un libro. Ahorita acabé el de “Buenas noches Laika” y estoy leyendo “El gran Gatsby” [Y ¿quién te los recomendó?] ¡Ah! Es que cuando iba en la secundaria, la escritora de “Buenas noches Laika” fue y nos dio una conferencia y un autógrafo y de ahí me dio curiosidad de leer

ese libro. Y el otro, igual fue a la secundaria una organización que vendía libros para jóvenes y compré uno [Y te gusta leer ¿en físico o en pantalla?] En físico [¿Por qué?] Porque uso lentes y la pantalla siento que me daña la vista y en físico es como más práctico, más fácil. (Lizbeth, 14 años, 18/09/2018)

Los jóvenes han aprendido de manera reciente a mantener una relación con la lectura. Tanto Pablo como Lizbeth reconocen no tener arraigado dicho hábito desde pequeños ni convivir con amigos lectores, por lo que les resulta una actividad nueva promovida en la escuela secundaria a través de tareas (asistir a la feria del libro) y actividades extraescolares (asistir a la presentación de un libro o a la venta de libros juveniles). Si bien, los jóvenes son quienes eligen los libros de acuerdo con sus intereses, tal elección, al haber sido mediada por la escuela, no se restringe a la literatura juvenil, pues recordemos que en ambos casos hablaron tanto de libros clásicos (ejemplo “Moby Dick”), como de libros mexicanos contemporáneos (ejemplo “Buenas noches Laika”). Respecto al momento de elegir en qué leer, los jóvenes toman distancia del artefacto preferido por la institución escolar pero restringido en casa: la computadora, y optan por leer en libros físicos o bien en el teléfono celular, cuya alternativa no les resulta muy cómoda.

Para comprender tales acciones, se estudia su *status*. Los jóvenes de 14 y 15 años comparten características socioeconómicas similares de parentesco, por lo que sus referentes lectores provienen de la escuela o agentes relacionados con ésta y no de la familia, dado el tiempo que los padres pueden destinarles para la formación de dicho hábito al considerar su escolaridad, ocupación y prioridades en el gasto familiar. Respecto a sus posesiones, se subraya que los jóvenes prefieran leer en libros físicos, porque la computadora es compartida con hermanos o no cuentan con dicho artefacto, y el teléfono celular, al ser reciente su llegada, apenas aprenden a usarlo y sus amigos no practican esta actividad, salvo por motivos escolares. De este modo, en la estructura recreativa los jóvenes de 14 a 15 han integrado la lectura de manera azarosa dada su interacción con docentes y otro tipo de agentes (escritores, vendedores, etc.), con ello, mantienen una relación con los libros poco frecuente, algo mantenido y reproducido por ellos, sus amigos, familia y profesores.

Esto tiene un matiz diferente al hablar de los jóvenes de 17 a 18, para quienes existen condiciones sociales menos homogéneas, por las cuales el *smartphone* desempeña un lugar más o menos importante en su relación con la lectura:

[Y sobre la lectura, ¿qué me dices?] Pues, antes tenía *Wattpad* en mi celular, pero la tuve que eliminar para descargar unas aplicaciones para mi clase y pues

ya no leo, pero antes sí leía un poquito [Y ¿qué leías?] Estaba leyendo la de “*After*”. También leía unas como novelas, pero estaban medio raras porque eran de chavos que se querían suicidar y cosas así, o sea, primero sí me llamaban la atención, pero después me dejaron de interesar porque decía: ¡Ay! Esto ya no tiene nada de sentido.¹⁷ (Renata, 17 años, 16/10/2018)

No me gusta así mucho leer, pero acabo de agarrar un libro que es como de medicina artesanal o algo así y me gusta. Como mi mamá está enferma, leo como remedios o técnicas para curar. Ya leí un libro que se llama, bueno es de digitopuntura que son para aliviar enfermedades con puntos del cuerpo y así, como de ese tipo me llama la atención, pero casi no leo [Y eso que lees, ¿lo has buscado también en Internet?] Pues no, por el motivo de que casi no leo y a parte no me gusta leer en computadora [¿Por qué?] No sé, como que la luz como que no, como que me da sueño (Marcos, 17 años, 15/10/2018)

Para comprender la relación que los jóvenes de 17 a 18 han incorporado respecto la lectura, el *smartphone*, la computadora y la red, se estudian sus características de parentesco y posesiones. Destaca el caso de Renata, pues sus padres al contar con negocios familiares permiten que ella tenga computadora e Internet en casa, así como *smartphone* y datos móviles, por lo que acostumbraba a leer en *Wattpad*. En el caso de Marcos, sus padres se ocupan en oficios, por lo que él no tiene teléfono celular, y en casa cuenta con equipo de cómputo y red que comparte con sus hermanos, por lo que prefiere los libros físicos. Todo esto se relaciona con los géneros por lo que se interesan y los medios en los cuales leen, pues Renata para su entretenimiento opta por las *fanfiction* sugerencia de sus amigas, que lee en su teléfono, mientras que Marcos se inclina por la medicina alternativa en libros físicos, resultado de querer aliviar los problemas de salud de su mamá.

Se deja ver una estructura recreativa en la cual los jóvenes de 17 a 18, al convivir con sus familias y sus pares han aprendido a relacionarse con la lectura a través de libros físicos y el *smartphone*, sin que medie en tal relación la escuela, a diferencia de lo que ocurrió en los jóvenes de 14 a 15. Por tanto, Renata y Marcos optan por diversos géneros acordes a sus necesidades e intereses lo que remite a un sentido compartido en el que apremia el entretenimiento y la resolución de sus problemas.

¹⁷ El tema del suicidio no es azaroso, pues es uno de los principales problemas que aquejan a los jóvenes en Milpa Alta (López, 2017). Según el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), dicha alcaldía junto con Iztapalapa y Xochimilco, presentan más suicidios de jóvenes (15 a 29 años) en la capital del país (López, 2017). Dada la gravedad del problema, en el 2017 se inauguró en Milpa Alta el segundo “Hospital de las Emociones”, el primero está ubicado en Venustiano Carranza, en ambos se atiende la ansiedad, la depresión, las adicciones, el acoso escolar, entre otros problemas (Instituto de la Juventud de la Ciudad de México, 2019).

6.1.3 El artefacto preferido de los jóvenes en Milpa Alta

En los jóvenes entrevistados en el medio semi-rural adquirió singular importancia el *smartphone*. Los de 14 a 15 reconocieron usarlo sobre todo para comunicarse, cumplir con sus deberes escolares y entretenerse:

[Y ¿qué haces en el celular?] Pues comunicarme con mis papás, con mi hermano o con mis amigos por *WhatsApp* o *Messenger*, igual luego me pongo a investigar para la tarea o los libros que me gustaría leer. También veo *Facebook*, *Instagram* y ya [Y ahí ¿qué es lo que ves?] En *Facebook* ahorita son los memes, me hacen reír mucho, pero después de estar viendo todos los memes, como que igual me aburro y ya me meto a *Instagram* a ver frases o imágenes, porque ahí sigo a mis amigos y podríamos decir que a gente famosa como a autores, actores o *YouTubers*. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Tomarme fotos, muchas fotos [Y ¿las subes a *Facebook*?] No, no me gusta porque como que siento raro [Y ¿qué haces en *Facebook*?] Hago amigos, bueno en sí no hago amigos, platico con mis compañeros de la secundaria y veo los memes [Y ¿qué más haces en el celular?] Jugar y acabo de sacar *Instagram* [Y ¿eso?] Pues es que la mayoría de aquí en el grupo tiene *Instagram* y yo quería ver de qué trataba [Y ¿de qué trata?] Es de que tu sigas personas y, este, vas ganando seguidores [Y ¿qué te pareció?] Si me gustó [¿Por qué?] Porque ahí sigo a varios blogueros y *YouTubers*. (Ernesto, 15 años, 19/10/2018)

Se observa cómo los jóvenes, al interactuar de manera habitual con sus pares y familia, han aprendido a usar su *smartphone* en particular para platicar vía *WhatsApp* y *Messenger*, buscar información en Internet, ver memes en *Facebook* y videos o frases de *YouTubers* en *Instagram*. Para comprender tales comportamientos, resulta pertinente estudiar su *status*.

Al respecto, si bien los participantes de 14 a 15 realizan actividades similares en el *smartphone*, se mantienen diferencias por sexo, por ejemplo, los hombres juegan y las mujeres buscan lecturas de su interés en Internet. Ello expresa la flexibilidad interpretativa del artefacto. Al hablar de sus posesiones, cuenten o no con computadora en casa, los jóvenes optan por pasar más tiempo en su teléfono móvil, lo que da lugar a usos diversos que van desde cuestiones escolares hasta recreativas. Se destaca que las mujeres disponen de teléfono desde la secundaria, quizá por las restricciones que tienen para salir y la seguridad que les podría proveer dicho artefacto en la calle, desde el punto de vista de sus papás, mientras que para los hombres su posesión es reciente, por lo que apenas aprenden a utilizarlo. Esto lo ejemplifica Ernesto, cuyos usos están centrados en aspectos propios del artefacto como sacar fotos, pero al interactuar con otros apenas incorpora usos

relacionados con la red. Por último, se habla de la autoridad, ya que los jóvenes han integrado diferentes acciones en torno al *smartphone* al convivir habitualmente con sus pares, quienes son sus referentes sobre las TIC, y con ello aprende no sólo a quién seguir en Internet, por ejemplo, *YouTubers*, sino en qué red social hacerlo, como *Instagram*, red necesaria para interactuar con sus compañeros y amigos.

Todo lo mencionado forma parte de la estructura recreativa, ya que los jóvenes al convivir con sus amigos, compañeros y novias han incorporado como normal usar el *smartphone* para buscar información en la red y consultar sus redes sociales preferidas (*WhatsApp*, *Messenger*, *Facebook* e *Instagram*) y al aprenderlo, contribuyen a reproducir dicha estructura. Esto remite a un sentido compartido de comunicación, al cumplir el deber escolar, su entretenimiento y socialización. Se dice que tales formas de comportarse son parte de la estructura recreativa porque también se presentaron en los jóvenes de 17 a 18, aunque con matices, pues se intensifica el uso de las redes sociales:

[Y ¿qué haces en el celular?] Me la paso en las redes sociales, o sea, creo que hay personas que sí tienen un determinado tiempo para estar en las redes sociales, pero en mi caso yo sí puedo estar, por ejemplo, si quiero todo el día ¿no? Pero yo también estoy consciente que tengo cosas que hacer. Entonces, si me la paso yo creo que más en *Facebook* y *WhatsApp* [Y ¿qué haces ahí?] En *WhatsApp* platico con mi novia, varios amigos y mis papás. Y en *Facebook*, pues a veces nada más me meto para enterarme de cosas ¿no? Y desaburrirme un poco. (Hugo, 17 años, 05/11/2018)

Veo las redes sociales [Y ¿qué ves en cada una?] En *Facebook* pues nada, publicaciones o cosas así. Ahí me distraigo un buen todo el día, sólo en mi curso [para ingresar a la universidad] no porque me quitan el teléfono. Y en *Messenger* pues es para platicar con mi novio o con mis amigas, pero muy rara la vez, o cuando tengo así dudas de mi tarea, pues mensajeo a un niño de mi salón. En *Instagram* son videos, lo que tu sigues es lo que puedes ver, entonces como a mí me gusta mucho pintarme las uñas, los videos que veo son de uñas postizas, de cortes de pelo, de maquillaje y todo eso. Y en *WhatsApp*, pues nada más hablo con mi papá, casi no lo ocupo. (Renata, 17 años, 15/10/2018)

Tales testimonios ilustran que los jóvenes de 17 a 18, al interactuar con sus amigos, novias, compañeros y padres, han aprendido a destinar gran parte de su tiempo al *smartphone*, principalmente para consultar *Facebook*, *Messenger*, *Instagram* y *WhatsApp*. Así, su racionalidad gira en torno a la comunicación con sus pares, familia, y al entretenimiento. Todo esto, se comprende al prestar atención a su *status*.

Al hablar de su parentesco, destaca otra vez el caso de Renata, cuya familia tiene negocios que le ofrecen la estabilidad económica para contar con un plan de Internet móvil y, por si fuera poco, fue la única de los entrevistados que asiste a un curso para ingresar a la universidad. Esto se menciona pues su uso del *smartphone* refleja una disponibilidad de Internet que no está presente para el resto de los participantes, quienes no cuentan con dicho plan de datos móviles, ni mucho menos con el mencionado curso de preparación para la universidad. Respecto a sus cualidades personales, se mantienen las diferencias en el uso del *smartphone* marcadas por su sexo, sobre todo al hablar de los contenidos de los videos que prefieren: para las mujeres temas de maquillaje, peinados, etc.; para los hombres, videojuegos, música, etc. Sobre sus posesiones, además de que no todos los jóvenes contaban con Internet móvil, hubo uno que ni siquiera tenía teléfono celular, como se verá más adelante. Por último, sobre la autoridad, sus principales referentes de aprendizaje de dicho artefacto fueron los amigos, novias y compañeros, quienes moldearon formas aceptadas de uso de la red a través de *Facebook* e *Instagram*:

[Y ¿qué haces en el celular?] Pues leo en *Wattpad*, platico y subo imágenes en *WhatsApp* y veo frases inspiradoras en *Instagram*. Este, en *Facebook* no hago nada, antes si subía mucho lo que estaba haciendo, pero me dejó de interesar y ahora normalmente nada más ando ahí como fantasmita reaccionando a lo que comparten los demás [Y eso ¿por qué pasó?] Es que como mi mamá también tiene *Face* no le gustaba que estuviera en fiestas, o sea, no soy de muchas, pero si cuando iba, pues ponía las fotos y se veía que estaba bebiendo y se molestaba, entonces dejé de subir cosas. (Casandra, 18 años, 09/11/2018)

Cuando tenía celular lo usaba para comunicarme con mi mamá o con mis amigos por *WhatsApp* o *Messenger*, para ver *Facebook*, para escuchar música o para cuando se me olvidaba una tarea [Y ahora, ¿eso lo haces en la computadora?] Pues sí, ahora uso más *Facebook* y *Messenger*, sólo esas dos [Y ¿qué haces?] En *Messenger* lo que hago es como contactar a mis amigos, porque en el día como estoy trabajando, pues hasta en la noche que llego a mi casa, pues me pongo a ver qué hay de tarea o ver cómo les fue en el día y así. Y en *Facebook* es para ver los memes, todo esos que dan un buen de risa, es como una distracción, porque en sí que publiquen algo bueno como va a haber un evento de arte o va a haber un evento cultural, una función, una exposición, pues casi no. (Marcos, 17 años, 15/10/2018)

Tales testimonios muestran cómo la llegada de la familia a los espacios de socialización en la red de los jóvenes, o la falta del *smartphone*, pueden restringir prácticas antes habituales, pero también posibilitan moldear otras, válidas para seguir interactuando con su grupo de pares, que les permiten mantener la comunicación y el entretenimiento a través de las redes

sociales más populares. Se destaca que ven a *Facebook* como un medio idóneo para la diversión y evasión después de una pesada jornada escolar y laboral, pues reconocen que, salvo los memes, no hay nada más que suscite su interés en ésta.

Tales usos del *smartphone* mantienen la estructura recreativa ya descrita, pues los jóvenes de 14 y 15 años, así como los de 17 y 18 años en Milpa Alta han integrado platicar con sus amigos, compañeros, novias y padres por *Messenger* y *WhatsApp*, enterarse de novedades de sus pares, pero principalmente divertirse con los memes en *Facebook*, ver videos y seguir a *YouTubers* en *Instagram*, leer en *Wattpad*, así como buscar información en Internet para tareas y lecturas para distraerse. Todo esto remite a una racionalidad de comunicación, entretenimiento, diversión, evasión, recreación y cumplimiento del deber escolar en torno al *smartphone*, lo que deja ver su flexibilidad interpretativa.

6.1.4 Consumo y producción de contenido en Internet

Interesó también conocer el contenido que los jóvenes consumen o producen en la red. Cabe mencionar que en todos los participantes entrevistados en Milpa Alta se encontraron pautas de consumo muy parecidas sin importar su sexo y edad centradas en ver memes en *Facebook* o videos en *YouTube*, sin interés o conocimientos sobre cómo hacerlos:

[Y ¿qué tipo de contenido subes a Internet?] Subía, ya no, pero antes sí subía memes, pero ahorita con eso de las tareas, pues casi ya no me da mucho tiempo [Y esos memes ¿los hacías?] No, pues yo nada más me metía a *Facebook* y como los veía, pues no más los compartía [Y ¿qué es lo que consumes o creas en Internet?] Pues casi todo lo consumo, porque yo no he podido crear un meme o algo así [Y eso ¿por qué?] Pues porque no me llama la atención y pues no sé cómo se hacen [risas]. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

[Y sobre esos memes, ¿has llegado a creado alguno?] No [¿Por qué?] Porque no, no me interesa eso de crear mi propio meme [Y con eso que ves a los *YouTubers* ¿has subido algún video?] No, pero a veces como que sí me gustaría, pero también como que no, por eso de estar sola con una cámara enfrente y ver que no hay ninguna persona que se esté riendo por lo que digo [Entonces, ¿te gustaría hacerlo?] Sí, pero poquito [Y ¿de qué hablarías?] De todo, de lo que me ha pasado, haría reír a las personas porque pues eso es lo que me gusta [Y ¿sabrías cómo grabar o editar y todo eso?] Eh, no [risas]. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Se observa que en la estructura recreativa los jóvenes han aprendido que basta con ver lo que sus pares hacen y compartirlo, es decir, contenidos basados en memes y videos graciosos. Cabe agregar que, si bien, los jóvenes señalan que su falta de producción en

Internet se debe a su total desinterés, también se sustenta en que desconocen cómo realizar tal contenido original, lo que es visto como algo ajeno y difícil. Por tanto, los jóvenes reconocen que, de crear contenido en Internet, éste sería similar al que consumen, es decir: memes y videos chistosos. Para comprender tales prácticas, se estudia su *status*.

Recordemos que la mayoría de sus padres cuentan con una formación escolar y laboral alejada de las tecnologías digitales, lo que les impide orientar a sus hijos para la producción original en la red. Respecto a sus posesiones, por un lado, no todos los jóvenes disponen de la computadora e Internet en el hogar y aún en caso de tenerla, la comparten con sus hermanos, por lo que no es posible que dediquen mucho tiempo a aprender cómo crear contenido con tales artefactos. Por otro lado, no todos tienen *smartphone* y, de contar con éste, su falta de interés los lleva a no experimentar y adquirir el conocimiento necesario para producir en la red. Al hablar de sus logros, los jóvenes reconocieron que sus aprendizajes sobre las TIC se han desarrollado principalmente en compañía de sus pares e incluso, el personal del ciber, agentes que no promueven la producción en Internet. Al referirse a la escuela, los jóvenes describieron tareas y trabajos que no los invitaron a crear algún tipo de contenido, más allá de procesar textos para subirlos a plataformas como *Edmodo*, por ejemplo. Y, por último, sobre la autoridad, al ser sus hermanos, amigos, primos, etc., sus principales referentes de aprendizaje en torno a las TIC, los jóvenes han aprendido a repetir lo que ellos hacen, limitándose a compartir lo que es popular. Todo esto remite a una lógica de consumo basada en el entretenimiento, la evasión y la diversión.

Tal comportamiento es estructural porque, si bien se identificó a un joven que sí producía contenido en Internet en Milpa Alta, es una excepción que confirma la regla. Dicho en otras palabras: conocer a Hugo permitió explorar esas condiciones que validan la manera de relacionarse con la red cimentada en el consumo, además de las razones por las cuales, de incursionar en la creación de contenidos resulta fácil dejar esta práctica:

Antes en *Instagram* hacía videos en *Musical.ly*¹⁸ y empecé a tener más y más seguidores y si me gustaba, pero desde que tengo novia, pues lo dejé [¿Por qué?] Por el tiempo, como que ya no tengo el tiempo para hacer videos [Y ¿cómo aprendiste?] Pues me empezó a gustar eso de los *YouTubers* y me apoyé en *YouTube*. Es que yo no sabía nada, pero investigué en Internet y ahí te van enseñando paso a paso y no me costó tanto, creo que fue en un día que

¹⁸ *Musical.ly* fue una red social china lanzada en 2014, la cual permitía crear videos cortos de canto y baile que podían ser compartidos en otras redes sociales (Paresh, 2018). Tres años después fue comprada por *Bytedance*, que en el 2018 la fusionó con su gran competidora china, *Tiktok*, creada en 2016 (Paresh, 2018).

en la aplicación me adapté y fue como pues aprendí casi luego, luego, yo solito [Y eso ¿hace cuánto tiempo fue?] Como un año yo creo, pero desde hace como cuatro o cinco meses ya no subo videos por mi novia [Y ¿eso?] Pues no es que me lo prohíba, pero es dedicarle tiempo ¿no? O sea, porque antes en mis tiempos libres me gustaba hacer eso y ahorita a lo mejor acabo mi tarea y ella me dice: hay que salir un rato o venme a ver. Y ya, como que eso lo dejé aparte y preferí ponerle un poco más de tiempo a ella. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

El testimonio de Hugo ilustra por qué resulta común que los jóvenes de 14 a 18 años sólo consuman contenidos y no los produzcan en la red. Pues la estructura recreativa, al convivir con sus pares, los han acostumbrado a que aprovechen su tiempo para entablar relaciones más significativas propias a su edad, como el noviazgo. Por ello, se entiende que Hugo, como el resto de sus compañeros, prefiera salir con la novia a entretenerse en casa produciendo videos.

Tales maneras de relacionarse con los otros y con los artefactos han sido integradas por los jóvenes dadas las dificultades de acceso a la red, la computadora y el *smartphone*, así como, el uso y la formación en TIC que han recibido en el medio semi-rural de la Ciudad de México. En esto último pues hay que considerar, como lo señala Hugo, que la realización de tales videos no es tan complicada como parece, pues en Internet se encuentran las instrucciones para elaborarlos -tutoriales de *YouTube*-. De modo que no sólo se habla de tener acceso a los artefactos sino también de saber dónde buscar en la red para aprender a usarlos. Esto, como se verá más adelante, es algo fundamental en la vida cotidiana de los jóvenes, en especial para resolver problemas prácticos de manera inmediata.

Para estudiar a detalle el comportamiento de quién produce contenido en la red, se recurre a analizar su *status*. En el caso de Hugo, al hablar de su parentesco, éste no es diferente al del resto de sus compañeros ni sus posesiones, pero sí sus usos. Lo anterior se vincula con el poder, entendido como la capacidad de otros de permitir o no ciertas conductas. Hugo, al ser el hermano mayor, asigna los horarios para utilizar la computadora e Internet en casa, lo que le posibilita contar con más tiempo para experimentar en la red y crear contenidos. Respecto a sus autoridades, destaca en Hugo la influencia que ejercieron los *YouTubers*, figuras que al admirarlas lo impulsaron a elaborar su propio contenido y subirlo a la red, contenido similar al que él veía. Dado que nadie más a su alrededor (familia, amigos, profesores, etc.) lo impulsaron a producir contenido en Internet, se puede pensar que la principal motivación de hacerlo provino del mismo *YouTube*.

Relacionado con los contenidos que los jóvenes ven en Internet en Milpa Alta, principalmente en *Facebook* e *Instagram*, interesó indagar acerca de la información que buscan en la red. Se identificó que los jóvenes de 14 a 15 años optan por buscar tutoriales en *YouTube*:

[Y ¿qué buscas en Internet?] Yo para poder entender matemáticas busco tutoriales, ahí es donde yo utilizo los videos, solamente veo los tutoriales y voy aprendiendo poco a poco [Y eso de ver tutoriales, ¿alguien te lo dijo?] Sí, mi mamá [Y a ella, ¿cómo se le ocurrió?] Por mi prima Ángeles, como estudia, pues a veces nos avisa o nos apoya y nos da consejos de cómo hacerle para entenderle en algunas cosas. (Ernesto, 15 años, 19/10/2018)

¡Ah! Pues los acordes para tocar la guitarra los tengo en físico, en hojas que imprimí, pero cuando me quiero aprender una canción busco tutoriales en Internet, de cómo son los acordes o cómo suena la melodía o algo así [Y ¿cómo llegaste a los tutoriales?] Fue porque mi amigo que también está aprendiendo junto conmigo, me decía: Me aprendí esta canción. Y yo le dije: ¡Ah! Pásame los acordes o las melodías. Y me dijo: Búscalo en *YouTube*, está el tutorial. Y ya fue que lo busqué y dije: ¡Ah!, si es cierto. Y ya luego encontré muchos, muchos, muchos. (Lizbeth, 14 años, 05/10/2018)

Lo anterior ejemplifica cómo los jóvenes, al convivir con sus pares han aprendido a buscar en la red respuestas a diversas inquietudes de su interés, tanto escolares como recreativas. De esta manera, se han acostumbrado a consultar los tutoriales de *YouTube* lo cual, se puede comprender por su *status*. Al hablar del parentesco, se entiende que los jóvenes no acudan a sus padres para resolver sus dudas escolares o recreativas, pues la mayoría de ellos trabaja en oficios ajenos al uso de las TIC, por lo que en muchas ocasiones tampoco son ellos quienes los acercan a dichas tecnologías y, mucho menos, los acompañan. Sobre sus cualidades personales, se reconoce que la inclinación por la búsqueda de videos no tiene diferencia por sexo cuando gira en torno a la escuela, pues todos apuntaron a buscar tutoriales sobre temas de matemáticas principalmente. Sin embargo, cuando se tratan de búsquedas recreativas, las diferencias si se presentan. Por ejemplo: Lizbeth que se interesó por practicar la guitarra, mientras que Pablo optó por mejorar sus mazos de *Clash Royal*. Respecto a sus posesiones, todos los jóvenes reconocieron realizar tales búsquedas en su teléfono celular, lo cual, se comprende por compartir el equipo de cómputo con sus hermanos. Por último, sobre sus logros y autoridad, al aprender a relacionarse con los artefactos gracias a sus pares, sus búsquedas estuvieron ancladas por tales referentes de aprendizaje, los amigos para Lizbeth, y su prima para Ernesto, quienes los invitaron a recurrir a los tutoriales dados sus peculiares intereses

De esta manera, al interactuar con sus amigos, novias, compañeros, hermanos y primos, los jóvenes han moldeado formas aceptadas de comportarse en torno a la red, como buscar información para resolver fácil y rápido cualquier tipo de problemas. Al hacerlo, contribuyen al mantenimiento y reproducción de la estructura recreativa. Lo anterior remite a una lógica basada en el entretenimiento, la diversión y el aprendizaje en diversos ámbitos, apoyados de los videos en el *smartphone*. Se dice que forma parte de la estructura recreativa, pues también se identificaron tales comportamientos en los jóvenes de 17 y 18 años:

[Y ¿qué buscas en Internet?] Pues como no está en las capacidades de mis papás mandarme a un curso [para ingresar a la universidad], estudio en casa y busco videos de temas que no entiendo. De hecho, utilizo mucho *YouTube* para las matemáticas, porque hay muchas cosas que no me quedan claras en la escuela [Y para cosas que no sean de la escuela ¿buscas algo?] Sí. Busco videos para aprender danza [Y para eso, ¿tienes *YouTubers* favoritos?] Sí, para la danza estoy suscrita a *FitDance* que es como una academia de baile virtual y hay muchas coreografías. Y para las matemáticas tengo a “Julio profe” y *Math2me*. Actualmente me gusta más *Math2me* porque se enfoca más en nuestro temario y no sé, como que verlo en *YouTube* se me hace más fácil porque como no tengo que estar rápido apuntándolo todo como que ya le presto más atención. (Casandra, 18 años, 05/11/2018)

Tal testimonio representa lo expresado por el resto de los participantes de 17 a 18 años, para quienes resulta normal buscar en Internet, por un lado, cuestiones escolares desde la preparación para su examen de admisión a la universidad hasta temas que se les dificultan para aprobar sus materias, específicamente matemáticas, cuyos videos les posibilitan experimentar una dinámica de trabajo diferente a la de la escuela, al poderlos ver las veces que sean necesarias e incluso, elegir al profesor/*YouTuber* que mejor les parezca. Pero también, por otro lado, resulta normal buscar cuestiones recreativas sobre sus aficiones, tales como la danza o el *parkour*, a través de tutoriales con los cuales buscan mejorar su práctica. Esto resulta similar a lo señalado por los jóvenes de 14 a 15 años, por lo que se sostiene que en la estructura recreativa los jóvenes entrevistados han incorporado al *smartphone* para buscar en la red diversas cuestiones, acercándose a temas viejos de otra manera (matemáticas) y a otros totalmente nuevos (coreografías, juegos, *parkour*, etc.).

6.1.5 Aprendizaje, familia y restricciones de las TIC

Vinculado con el apoyo que Internet ofrece a los jóvenes de Milpa Alta, interesó conocer a sus principales referentes de aprendizaje en torno a las tecnologías digitales que identifican

en su medio más inmediato: la familia. Los jóvenes de 14 a 15, señalaron a sus hermanos mayores y primos:

[Y en tu familia, ¿quién consideras que sabe más sobre Internet, la computadora y el teléfono celular?] Primero mi hermano porque le enseñó mi primo y también tiene más años en la escuela por lo que le han enseñado más como utilizar todo eso y ha investigado más. Y mi hermana le seguiría después porque nada más le han enseñado en la escuela y no es como que mucho tiempo [Y ¿tus papás?] Pues a mi papá no le gusta, pero cuando tiene tiempo se mete a *Facebook*, nada más. Y a mi mamá como que sí le gusta más, también tiene *Facebook*. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Mi prima Mónica y su esposo y después, mi prima Ángeles [¿Alguien más?] Ya nadie [¿Ni tu mamá o tu hermana?] No, mi mamá no y mi hermana está muy chiquita todavía [Y tú ¿le has enseñado?] Sí, la utilización de *Word*, que como cambiar de fuente, de tamaño de letra, poner un margen y ya, es lo único, es lo que más utilizan para llevar una investigación. (Ernesto, 15 años, 19/10/2018)

Tales testimonios muestran los usos de los artefactos que la familia refuerza vinculados con su *status*. Esto pues, sus padres no cuentan con la escolaridad, ocupación o el tiempo para relacionarse con las tecnologías digitales, pero sus hermanos o primas mayores, sí. Respecto a sus cualidades personales, resulta una tenencia que los jóvenes vean como guía a sus hermanos mayores, independientemente del sexo y, en caso de que ellos sean los mayores, se apoyen en otros miembros de la familia. Sobre las posesiones, recordemos que en el hogar la computadora es compartida, y en todos los casos son los hermanos mayores quienes distribuyen el tiempo para usarla, por lo que ellos disponen más de ésta y les imprimen más usos. Lo anterior es parte de la estructura recreativa, pues tales formas aceptadas de comportamiento en la familia en relación con las TIC también se identifican en los jóvenes de 17 a 18:

[Y en tu familia, ¿quién consideras que sabe más sobre Internet, la computadora y el teléfono celular?] Mi hermano, mi hermano tiene más conocimientos [Y ¿luego?] Luego yo y después sería mi papá y al último mi mamá, porque no le llama la atención y no tiene la necesidad. Bueno, yo creo ¿no? Que no tiene la necesidad, porque no nos ha dicho que le expliquemos o le ayudemos a usar la computadora. (Renata, 17 años, 16/10/2018)

Pues creo que yo soy el que más sabe porque soy el mayor de mis hermanos y les enseño [Y después de ti ¿quién?] Creo que después sigue mi hermano el mediano y después el chiquito y ya luego, mi mamá y al último mi papá [Y ¿eso?] Es que mi papá, como mi abuelito, solo acabó la secundaria y se fue a trabajar al campo y yo creo que dice: ¿Para qué voy a querer la computadora? No voy a quererla para saber cómo sembrar. Y nada más para la computadora me dice:

Descárgame mi música para que no me aburra en el campo. O me dice: A ver, ya se me descompuso esta pieza, busca una empresa para repararla. O las direcciones, me dice: Ponme aquí cómo llegar. Como no sabe de *Google Maps*, pues le digo: Mira, aquí va a estar el mapa y va a estar la dirección y cómo llegar y cuánto tiempo. Y ya, yo le explico todo eso. (Marcos, 17 años, 16/10/2018)

Estos testimonios dejan ver como en Milpa Alta los hermanos mayores se mantienen como aquellos que tienen más saberes y habilidades sobre las tecnologías digitales y se relega a los padres e incluso, se supone que no tienen la necesidad de usarlas. Al indagar un poco más sobre tal apreciación, podría pensarse que carece de sustento, ya que como lo relata Marcos, las tecnologías digitales no le ayudan a su papá a sembrar, conocimiento que tiene de sobra dada su experiencia, pero sí le ayudan en otros aspectos, por ejemplo, para comparar precios de maquinaria.

Lo expuesto hasta ahora, arroja luz para entender que los jóvenes acudan a resolver sus dudas a Internet, pues sus principales referentes de aprendizaje no se encuentran disponibles en casa todo el tiempo, pues al ser mayores trabajan, por lo que si bien, son su primera opción resulta ser la menos frecuente y optan por la red, en específico por los tutoriales de *YouTube*.

Para terminar, se indagó sobre las restricciones que existen en casa en el medio semi-rural para utilizar el *smartphone*, ya que como se ha señalado, es el artefacto con el que pasan más tiempo los jóvenes de 14 a 18 años. Al respecto, se reconoció que, al contar las familias con *status* similares, los padres se esfuerzan por regular el uso de dicho artefacto dado el temor de que sus hijos descuiden la escuela, lo que trae consigo una apreciación negativa de éste:

[Y ¿tienes un horario o restricción para que puedas usar el celular en tu casa?]
Pues mi mamá me cuida de que primero haga mi tarea y luego, esté con mi teléfono. Es que puedo hacer las dos cosas, pero a mi mamá no le gusta porque dice que me distraigo mucho [Y ¿te distraes?]
Sí [risas] [Y ¿qué te distrae?]
Pues estar chateando con mis amigas o amigos. (Pablo, 15 años, 18/09/2018)

Pues no, pero mi mamá si se enoja de que ocupo mucho mi celular, de que no lo dejo para nada, pero como que no tengo restricción del uso del teléfono [Y has notado ¿cuándo se empieza a enojar?]
Pues cuando estoy con ella y me llega a ver que estoy en el teléfono es cuando más se enoja y me regaña. Me dice que todo el día estoy en el teléfono y cosas así, como luego hago mi tarea y tengo mi música o tengo la información aquí y ve que lo estoy viendo, me dice: ¡Ni para tu tarea dejas de ver tu teléfono! Y aunque ella se da cuenta de que sí hago mi tarea, de todos modos, se enoja [risas]. (Renata, 17 años, 16/10/2018)

Lo anterior ilustra cómo los jóvenes al interactuar con sus padres han aprendido a priorizar la elaboración de sus tareas y deberes en casa antes de pasar tiempo en el teléfono celular. Sin embargo, esto no puede ser cumplido tal cual, pues recordemos que dicho artefacto también lo usan para cuestiones escolares, por lo que los padres, al reducir la relación que sus hijos mantienen con el *smartphone* como de entretenimiento, lo estigmatizan. Esto es relevante sobre todo en el medio semi-rural, donde los jóvenes no tienen una computadora personal en casa, pero sí un teléfono inteligente. A esto, se suman las dificultades que se les presentan para usar la red de su *smartphone* en la calle o en la escuela (como se verá más adelante). Cabe agregar que, si bien existen esfuerzos de autorregulación por parte de los mismos jóvenes, estos no son habituales.

Como se ha mencionado, el *status* de los jóvenes permite entender el hecho que destinen gran parte de su tiempo en el teléfono celular. Esto no sólo para cuestiones escolares sino también en su tiempo libre, bajo una racionalidad guiada por el entretenimiento, la comunicación, la diversión, la evasión, el aprendizaje y la resolución de problemas. Todo esto, permite ver la flexibilidad interpretativa de dicho artefacto.

6.2 Dentro del plantel educativo en el entorno semi-rural

6.2.1 Internet vía computadora en el COLBACH de Milpa Alta

Al hablar de lo que sucede en el bachillerato, hay que recordar que los jóvenes en Milpa Alta acuden a aulas provisionales desde agosto de 2018, a causa de los daños que sufrió su plantel tras el sismo del 19 de septiembre de 2017 (19S). Al indagar sobre los espacios con los que cuentan para usar el equipo de cómputo y la red, se encontró que sólo un mes después de iniciar el ciclo escolar 2018-2019 llegó tal equipo y únicamente ahí utilizaban la red *Wifi* en el plantel.

Sobre su uso fuera del horario escolar, los estudiantes de recién ingreso podían usar las salas de cómputo entre su salida y el inicio del turno vespertino, es decir, de 13:00 a 14:00 horas. También, el profesor-jefe de materia de TIC les informó que podían imprimir en ésta con su “fichero”, cuyas fichas equivalían a una impresión, cada una:

[Y aquí en la escuela, ¿conoces algún espacio donde puedas utilizar la computadora e Internet fuera de clases?] Sí, si no terminas el trabajo de TIC lo puedes hacer en el aula de computación [Y ¿te has quedado?] No, nunca. Es que bueno, la mayoría del trabajo lo traigo impreso o si no lo termino, mejor lo hago en mi casa porque yo siento que se vaya a descomponer algo y me vayan

a echar la culpa [Y ¿sabes de alguien que haya usado esa aula?] Es que como fue un aviso nada más, no he visto a nadie que lo use, todos se van a la hora de la salida. (Ernesto, 15 años, 18/09/2018)

Pues nos dijeron que terminando la jornada de clases podíamos pedir permiso para quedarnos de 1 a 2 para terminar algún trabajo y para sacar impresiones [Y ¿has usado esos servicios o has visto que alguien los use?] Pues yo no y hasta ahorita tampoco he visto a nadie usarlos. (Lizbeth, 14 años, 05/10/2018)

Se observa la tendencia de los jóvenes de primer semestre a no utilizar tales espacios, cuenten o no con computadora e Internet en casa. Tal comportamiento se puede entender tanto por factores internos como externos al plantel. Ambos serán analizados a partir de la categoría de *status*, para comprender las características familiares y escolares de los jóvenes.

Al hablar de los factores externos al plantel, por un lado, Lizbeth y Pablo, quienes poseen dichas tecnologías, viven muy cerca del plantel, y la escolaridad de sus progenitores es la educación secundaria. En cuanto a sus ocupaciones, las madres son amas de casa y los padres se desempeñan en oficios. Los hermanos, mayores de edad y que viven con ellos, también trabajan y aportan al ingreso familiar. Tales características de parentesco se mencionan porque arrojan elementos para entender su posesión de la computadora e Internet en el hogar, misma que comparten con sus hermanos mayores, por lo que no acuden al préstamo de dicho equipo en el plantel. Por el otro, Ernesto y Paulina, no poseen tales artefactos en el hogar, además, ambos viven en alcaldías que se encuentran lejos del COLBACH como Tláhuac y Xochimilco. Sus progenitores tienen como escolaridad máxima la secundaria y trabajan en oficios. Al tener hermanos menores, los jóvenes entrevistados cuidan de ellos. Todo esto, permite entender que no tengan computadora e Internet en casa y, se entiende que antes de quedarse a pedir prestado el equipo en el bachillerato prefieran acudir a su préstamo con familiares, o bien, a su renta en el ciber más cerca de su casa.

Sobre los factores internos al plantel, el hecho de que los estudiantes de recién ingreso no utilicen el equipo de cómputo en el bachillerato puede responder al reducido tiempo que disponen para usarlo (una hora), la continua supervisión del profesor-jefe de materia (quien casi siempre se encuentra en la sala), así como el carácter provisional de las instalaciones de su escuela. Respecto a esto último, las aulas prefabricadas se instalaron al fondo de un deportivo, de modo que, para llegar al plantel los jóvenes caminan aproximadamente 10 minutos entre un campo de fútbol y grandes extensiones de milpa, tramo en general desierto. Si se piensa que ellos no pueden salir sino hasta terminar su horario, quedarse

más tiempo en el plantel significaría caminar solos por dicho tramo hasta llegar a la avenida donde esperan el transporte público, mismo que demora, por lo que no es una opción atractiva.

Al hablar de los estudiantes de quinto semestre, el panorama fue distinto pues no ubican espacios dentro del plantel provisional donde puedan usar las computadoras e Internet. Para ellos, que tienen más experiencia en el bachillerato, resultan evidentes las diferencias entre lo que podían hacer antes y después del 19S:

[Y aquí en el plantel, ¿tienen Internet?] No, aquí no hay [Y ¿sabes si hay algún lugar en el que puedas usar las computadoras?] Creo que apenas regresó el aula de computadoras, pero pues no llevo esa materia y tampoco he preguntado si puedo usar una máquina [Y ¿hay donde imprimir?] Creo que sí, no sé, pero en el plantel en el que estábamos antes si había impresora, había máquinas y todo, allá estábamos bien. (Marcos, 17 años, 15/10/2018)

[Y ¿conoces algún lugar dentro de la escuela en el que puedas hacer uso de la computadora e Internet?] No, pero hubo un tiempo en el que te dejaban salir a la papelería, sólo dejabas tu credencial para poder salir por tu trabajo, pero no sé qué problema hubo y ya ahorita no te dejan salir. Bueno, tienes que pedirle permiso a un jefe de materias para que te pueda dejar salir a imprimir un trabajo o hacer una tarea. (Hugo, 17 años, 05/11/2018)

Tales testimonios ilustran cómo los jóvenes de quinto semestre no mantienen una relación con la computadora e Internet dentro del plantel. Sin embargo, esto no resultó problemático para ellos, pues disponen de dicho equipo en casa. Lo anterior se entiende ya que tienen un *status* similar entre sí. Los jóvenes provienen principalmente de Milpa Alta y Xochimilco. La escolaridad máxima alcanzada por los integrantes de su familia, en general, es de secundaria para los padres y educación media superior o carreras técnicas, para las madres. Ambos aportan al ingreso familiar. La mayoría de sus hermanos son menores de edad que acuden a la primaria, secundaria y al bachillerato. Todo lo anterior da pistas para entender el hecho que en sus hogares cuenten con el equipo de cómputo y la red, artefactos necesarios para las actividades escolares de sus hermanos, con quienes los comparten.

Lo expuesto hasta el momento revela la estructura de trabajo en clase, pues los estudiantes al interactuar con sus compañeros, profesores y jefes de materia, han aprendido a no utilizar los espacios disponibles en torno a la computadora e Internet dadas las condiciones del plantel en general y las salas de cómputo en particular. Lo anterior moldea una relación distante con la computadora e Internet fuera de clases en el plantel, algo común para los

jóvenes de primero y quinto semestre. Al ser aprendida tal relación, cada uno de los agentes sociales contribuye al mantenimiento y reproducción de dicha estructura.

Tales prácticas hechas costumbres remiten a una racionalidad basada en una forma pausada de relacionarse con los artefactos para hacer tareas y trabajos escolares. Esto dado que lo exigido por los profesores no se logra de prisa, en una hora sin acompañamiento de los pares y adultos, por lo que el espacio más adecuado para realizar tal trabajo escolar es el hogar, su préstamo en casa de familiares o bien, su renta en el ciber. Para conocer más sobre las características del trabajo esperado por los docentes y reconocido por los estudiantes, enseguida se habla a detalle de lo que sucede dentro del salón y su relación con las TIC.

6.2.2 Internet vía *smartphone* en clases de diversas asignaturas

Como ya se mencionó, en el plantel de Milpa Alta, los jóvenes no cuentan con una red *Wifi* a la que puedan conectarse vía teléfono celular. Por lo tanto, para tener Internet dentro del salón de clases necesitan forzosamente de datos móviles. En tales condiciones, interesa conocer sus prácticas, que se describen y luego se analizan.

En el aula de primer semestre resultó frecuente el uso de Internet vía teléfono móvil principalmente en la asignatura de “Lenguaje y comunicación”. Por tanto, su profesora les avisa con un día de anticipación si será necesario traer datos móviles para la clase. El tipo de actividades puestas en marcha, se ejemplifican a continuación:

[Y ¿usan el celular para la clase?] Pues, sólo en algunas materias como en “Lenguaje” [Y ¿para qué?] La última vez teníamos que buscar varias, se podría decir fuentes de libros, revistas y periódicos y hacerlo en APA. Teníamos que encontrar ciertos requerimientos para tomarla como una fuente de consulta y con base en eso, la maestra dijo si estaba bien o mal [Y ¿qué te pareció esa manera de trabajar?] No me gustó casi nada porque utilizamos datos. Siento que mejor lo hubiera dejado de tarea [¿Por qué?] Es que dejó muy poco tiempo y pues tuvimos que hacerlo rápido. (Pablo, 15 años, 18/09/2018)

Se muestra cómo, en la interacción habitual con la docente, los estudiantes han aprendido a trabajar de manera guiada, pausada y reflexiva, lo cual se modifica con la introducción del *smartphone*. El uso de datos móviles en el aula remite a una relación distinta de trabajo marcada por la rapidez, lo cual se entiende no sólo por la escasez de Internet, sino también por el tipo de detalle que exige el trabajo propuesto.

Frente a tales condiciones materiales, en los salones de clases se encontró que es poco habitual que los profesores y estudiantes usen Internet, por lo que moldean otro tipo de comportamientos válidos en torno al teléfono celular:

[Y ¿usan el celular para la clase?] Pues no en todas, por ejemplo, hace unas semanas la maestra de “Lenguaje” nos pidió de tarea que descargáramos unos cuentos de *Edmodo* para que aquí los fuéramos leyendo. Eso me gustó, porque no los fui a imprimir [Y recuerdas alguna otra materia en la que utilicen el celular] Pues otra sería “Física” para hacer los despejes, cuando son operaciones muy largas sacamos el celular para la calculadora. (Paulina, 15 años, 18/09/2018)

La otra vez en “Filosofía” tuvimos que leer un archivo y el maestro nos lo pasó y ahí estuvimos trabajando en la clase [Y ¿cómo se los pasó?] Esa vez fue por *Bluetooth*, una compañera me lo pasó a mí y yo lo pasé a otro compañero y así lo estuvimos pasando. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

Tales estrategias dejan ver cómo, estudiantes y profesores, han incorporado el *smartphone* en actividades que no requieren Internet. Todo esto deja ver la flexibilidad interpretativa del artefacto, lo cual se puede entender tanto por la falta de red *Wifi* en el plantel, como por las características sociales de los jóvenes de primer semestre, mismas que conforman su *status*.

Al respecto, la procedencia socioeconómica de la familia de los estudiantes es similar, pues recordemos que sus padres trabajan principalmente en oficios, asimismo, en la mayoría de los casos son los principales proveedores económicos de su hogar. Sobre sus posesiones, si bien los cuatro participantes de primer semestre cuentan con *smartphone* y red en casa, o pueden acudir con vecinos para obtenerla, ninguno tiene impresora ni dispone de un plan fijo de Internet para su teléfono celular, por lo que únicamente cuando lo necesitan acuden a “recargar tiempo aire”. Incluso, el *smartphone* es un artefacto nuevo para los dos hombres entrevistados, pues llegó con su ingreso al bachillerato. Por lo anterior, se entiende que prefieran usar la calculadora de su *smartphone*, descargar en casa los archivos y buscar la manera de compartirlos en el salón sin usar la red, antes que traer una calculadora científica, imprimir tales archivos o hacer una “recarga”, por el gasto que tales acciones implicarían.

Estas maneras de relacionarse con el *smartphone* en clase, forman patrones de comportamiento que han sido aprendidos por los estudiantes y docentes en su convivencia cotidiana en el aula, contribuyendo ambos en su reproducción. Algo que también encontramos en los jóvenes de quinto semestre:

[Y ¿usan el celular para la clase?] Sí, en “Salud Humana” porque luego nos manda correos que tenemos que imprimir o llevar el documento. Entonces, puedes sacar tu celular para ver el documento y aquí estar leyendo. También lo utilizamos mucho en mate, yo la verdad lo utilizo porque no traigo calculadora y pues ahí en el celular como que puedo sacar las cosas más rápido. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

Este testimonio deja ver lo similar de los usos del *smartphone* entre los jóvenes de primero y quinto semestre. Tales comportamientos, de igual manera, se explican tanto por las limitaciones existentes en el plantel, como por el *status* de los estudiantes de quinto semestre. Si bien se presentan más casos en los que, tanto el padre como la madre, contribuyen económicamente al gasto familiar, todos coinciden en dedicarse a oficios. Asimismo, sobre sus posesiones, todos los estudiantes entrevistados en quinto semestre cuentan con Internet en casa, pero no con impresora y sólo uno de ellos no tiene *smartphone*. La situación de este último joven muestra de manera contundente cómo ha sido integrado el teléfono celular en las actividades escolares y, con ello, los diversos problemas a los que se ha enfrentado al no contar con dicho artefacto:

[Y ¿usan el celular para la clase?] Sí, son como varias materias que nos mandan los videos al grupo de *WhatsApp*, porque como no tienen cañón, pues mejor los mandan. Y entonces, yo les digo a mis amigos: No pues, ¿me puedes enviar por favor el video por *Messenger*? Y así busqué la forma de no perderme sin el celular [Y ¿en qué materias has notado eso?] En “Finanzas” es donde dejan los videos y al principio ni me enteraba porque [el profesor] los subía en la noche y pedía un resumen y yo ni los veía y pues bueno, reprobé la materia. También en “Biología” hicieron un grupo de *WhatsApp*, entonces como yo no tenía, no me enteré de que teníamos que entregar el trabajo y me sacaron del equipo porque dijeron que no trabajé. Y pues ya, me junté con otro compañero y ya hicimos el trabajo, pero pues sí valió menos calificación. (Marcos, 17 años, 16/10/2018)

Se observan las formas establecidas de trabajo escolar en las cuales conviven profesores y estudiantes. En éstas, los docentes al no contar con Internet en el plantel, han aprendido a depender de los recursos de los jóvenes, compensando así las carencias materiales con las que trabajan, de modo que emplean principalmente su *smartphone* para compartirles videos y textos que no les resulta posible revisar en clase, así como informar sobre tareas y trabajos. Los estudiantes han integrado tal forma de trabajo usando canales de comunicación específicos con el docente (*Edmodo* y correo electrónico) y sus compañeros (*WhatsApp*), por lo que es fundamental contar con teléfono celular y red en casa para aprobar la materia. Todo esto remite a un sentido compartido por ambos agentes basado

en cumplir con lo que se les pide, sin importar los recursos que tienen disponibles, ya que se espera del profesor que desarrolle un trabajo en el aula sin Internet ni proyectores, y se espera de los estudiantes que realicen las tareas sin importar que tengan o no *smartphone* e Internet.

En esta situación, los grupos de *WhatsApp* cobran gran relevancia, ya que se utilizan frecuentemente fuera del plantel dadas las restricciones de conexión que existen dentro de éste. Para los jóvenes de primer semestre destacan dos tipos de grupos: unos creados a petición de profesores, donde se abordan cuestiones específicas de la asignatura; y otros creados por iniciativa de los estudiantes, donde se tratan aspectos diversos:

Estamos en un grupo de *WhatsApp*, el grupo 107 y pues ahí, mandan mensajes preguntando que dejaron de tarea [Y, ¿quién creó ese grupo?] La maestra de TIC [Y ¿qué hacen ahí?] Es para dudas, como ahí está la maestra pues nada más escribimos nuestras dudas, porque sí nos dijo que no quería que mandáramos cadenas o cosas así [risas] Pero tenemos otro en el que estamos nada más nosotros y ahí sí, ya después de que preguntan la tarea y explican, empiezan los memes [risas]. (Pablo, 15 años, 18/09/2018)

[Y ¿qué diferencias ves entre el primer grupo con profesores y el segundo sin profesores?] Pues hay más actividad en el de sin profesores, porque pues ahí mandan de cualquier duda y en el otro, pues sólo es de TIC y si la maestra no nos contesta, se contestan ellos mismos y pues ya. Yo no interactúo tanto, yo nada más noto los mensajes del de la maestra y mando más en el otro, en el que tenemos nosotros. (Lizbeth, 14 años, 18/09/2018)

Cabe destacar que resultó una tendencia que los estudiantes de primer semestre mencionaran sobre todo el grupo de *WhatsApp* de la profesora de TIC. Esto se puede entender por las peculiares condiciones de trabajo que dicha docente se encontró para enseñar su materia, pues recordemos que tardó cerca de un mes en llegar el equipo de cómputo al plantel provisional, periodo en que la actividad escolar no cesó, por lo que la profesora planteó la creación de dicho grupo para apoyar a los estudiantes en la realización de sus tareas mediadas por las tecnologías digitales fuera de la escuela.

Lo anterior devela patrones sistemáticos de comportamiento de trabajo escolar: por un lado, los docentes integran el *smartphone* en sus prácticas para que los jóvenes continúen en casa con lo que no es posible realizar en el plantel dadas las adversas condiciones que se presentan en éste; por otro, los estudiantes moldean el uso de dicho artefacto para sus tareas y trabajos escolares, formando redes de apoyo para resolver sus problemas y con

ello, acudan tanto con la profesora como con sus compañeros. Sobre las maneras cómo los mismos estudiantes se apoyan vía *WhatsApp*, el siguiente testimonio resulta ilustrativo:

En el grupo de *WhatsApp* de la profesora solamente se pregunta sobre su materia, cosas sobre el *WordArt*, cómo hago una proyección, cómo se inserta una imagen y todo eso [Y ¿cómo le hacen para explicar esas cosas?] Pues, mandan fotos o hacen un video y lo suben al grupo explicando cómo se inserta alguna cosa que ellos quieran [Me podrías mencionar un ejemplo] Sí, me acuerdo que nos dejaron un cuadro FODA y teníamos que meter el *WordArt* y yo no sabía cómo insertar y cambiar los tipos de fuentes y varios preguntaron ahí y pues subieron un video en el que explicaron todo eso [Y ese video ¿fue hecho por tus compañeros, por la maestra o lo tomaron de *YouTube*?] No, lo subieron mis compañeros, ellos lo hicieron. (Ernesto, 15 años, 19/10/2018)

Tal manera de apoyarse entre los compañeros muestra las formas aceptadas de convivencia a través de *WhatsApp*, las cuales han aprendido día a día al interactuar en dicho medio. Asimismo, esto se puede entender no sólo por las restricciones materiales presentes en la escuela: la falta de espacios donde puedan ayudarse a realizar sus tareas, la necesidad de apoyarse a distancia; sino también por las características sociales de los estudiantes, que los han llevado a aprendizajes sobre las tecnologías digitales fuera de la escuela y lejos de los adultos. Para estudiar esto a detalle, se analizan su *status* (logros y autoridad).

Para la mayoría de los jóvenes, la escuela no ha sido promotora de sus aprendizajes sobre las TIC, pues de los cuatro participantes provenientes de la escuela pública sólo una reconoció haber contado con la materia de computación en primaria y secundaria. El resto señaló que, si bien, en la secundaria contaron con el taller de computación, dado su carácter opcional, en realidad sus primeras enseñanzas formales sobre la computadora e Internet fueron al llegar al bachillerato. En tal situación, su aprendizaje sobre dichas tecnologías se ha realizado fuera de la escuela, apoyado por sus hermanos mayores con quienes comparten los artefactos en casa. En caso de ser ellos los mayores y no tener dicho equipo, aprendieron con sus primos o bien, con el personal del cibercafé. De tal manera que, sus referentes legítimos de aprendizaje de las tecnologías digitales han sido sus pares, siendo poco frecuente la figura del docente. Es así como al ingresar al bachillerato, esa forma aprendida de relacionarse con las TIC y con los otros se mantiene, pues acuden principalmente por ayuda con sus compañeros.

Al hablar de los jóvenes de quinto semestre, los grupos de *WhatsApp* se utilizan junto con los de *Facebook*, pero resultan más populares los primeros. Cabe agregar que, no tienen grupos con docentes, por lo que éstos los usan principalmente para comunicarse con sus compañeros, compartirse información y organizarse para hacer tareas y trabajos en equipo:

En *WhatsApp* tengo grupos de química, de salud humana, de la práctica. Tengo varios ahí [Y ¿qué hacen?] ¡Ah! pues nos contactamos entre todos, por ejemplo, si hacemos una práctica aquí en la escuela, pues ahí nos repartimos bien el trabajo, que a ti te toca la introducción, que a ti te toca imprimir, que nos tienes que mandar la conclusión, o sea, todo eso [Y ¿tienes grupos con profesores?] No, es que hay como un jefe de grupo al que el maestro le manda la tarea y esa persona se encarga de mandársela a todo el grupo [Y ¿por qué mandarla y no darla en clase?] Porque la maestra nos manda como trabajos en *Word* para poder consultarlo después, o sea, que le demos una repasada en la casa y ya nada más lleguemos a clase y lo consultemos entre todos. (Hugo, 17 años, 05/11/2018)

Lo anterior muestra como persiste un sistema de trabajo escolar donde los docentes, al no poder realizar todas las actividades en el salón de clases, acostumbran a apoyarse en el *smartphone*. Los estudiantes, por su parte, incorporan dicho artefacto para organizarse y entregar la actividad solicitada. Esta estructura se mantiene al indagar sobre las plataformas educativas en las que estudiantes y docentes se apoyan vía *smartphone*. Al respecto, tanto en primero como en quinto semestre resultó frecuente *Edmodo*. Si bien ésta, al igual que *WhatsApp*, se usó principalmente fuera de la clase, *Edmodo* resultó una herramienta nueva para los estudiantes, algo nuevo en su socialización al ingresar al bachillerato:

[Y ¿me podrías decir si usan alguna plataforma educativa, blog o página web de apoyo para las clases?] Sí, con la de “Lenguaje” tenemos una aplicación que se llama *Edmodo* [Y ¿ya la conocías?] No, la verdad [Y ¿qué te pareció?] No me gusta, porque los formatos de las tareas que ella sube no los agarra mi celular. Bueno, ya después yo encontré que tengo que meterme a *Crome* y ahí buscar *Edmodo* para que me deje descargarlos. (Ernesto, 15 años, 18/09/2018)

Sí, *Edmodo*, es donde casi todos los maestros suben las tareas y todo eso [Y antes ¿conocías esa aplicación?] Sí, desde primer semestre la estuvimos manejando en TIC y ya después fueron diferentes maestros los que la fueron ocupando: la maestra de inglés, la de literatura, pero siempre hemos ocupado esa plataforma [Y ¿qué te parece?] Pues bien, porque los trabajos que no llegamos a entregar a tiempo, pues nos dan chance de mandarlo por *Edmodo*. Entonces, pues ya es mucho más fácil. (Renata, 17 años, 15/10/2018)

Se observa el contraste entre la experiencia de los jóvenes de primer semestre, para quienes *Edmodo* es totalmente nuevo, por lo que se han enfrentado a problemas al

aprender a usarla y han resuelto éstos sin que intervenga mucho la figura del docente, y la de los jóvenes de quinto semestre, para quienes ya resulta normal su uso, pues la han incorporado desde hace tiempo como parte de su trabajo escolar. Cabe destacar que, los estudiantes de quinto semestre también se han enfrentado a dificultades debido a las diferentes funciones de *Edmodo* que han puesto en marcha sus profesores, principalmente para los exámenes. Enseguida, se presentan dos testimonios que ejemplifican cómo ha sido experimentada tal estrategia por los estudiantes:

Edmodo, la usamos en TAP [Taller de Análisis y Producción de Textos], pero antes la hemos usado para otras materias [Y ¿qué hacen ahí?] Pues nos mandan recados, tareas o exámenes [¿Cómo que exámenes?] Ajá, exámenes en línea, en casa. A mí me gusta, porque puedo ver mi cuaderno o rápido lo busco y pues sí, es más fácil. (Casandra, 18 años, 09/11/2018)

Pues yo creo que *Edmodo* [Y ¿en qué materias lo usan?] Ese sí es para todas, en todos los semestres nos lo han pedido [Y ahí, ¿qué hacen?] Pues de todo [¿De todo?] Sí, hasta exámenes, pero luego si nos dejan muy poco tiempo y cuesta trabajo [Y ¿cómo es? ¿se tienen que conectar a cierta hora?] Sí. Me acuerdo que una vez como todos protestaron, la maestra no quiso ningún horario que le dijimos y lo puso casi, casi saliendo, de 3 a 4. Y yo no me acordaba la verdad, porque como que saliendo te pierdes. Entonces, de repente me acordé y me empecé a presionar, porque dije: ¡Ya va a ser el examen! Y pues tuve que irme a un café internet para hacerlo. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

Tales testimonios ilustran las diferentes maneras en que es vivida la aplicación de exámenes por *Edmodo*. Al respecto, si bien los jóvenes han aprendido a valorar las ventajas de hacer un examen en casa, por ejemplo, al considerar la ayuda que les ofrece Internet o incluso, mencionaron que otras personas pueden hacer la prueba por ellos. Al no contar con dicho equipo en el hogar o vivir lejos del plantel, el hacer un examen en línea trae consigo más inconvenientes que sólo demostrar los conocimientos adquiridos de la materia.

Lo anterior, se puede estudiar a detalle considerando el *status* de los jóvenes. Respecto del parentesco: la mayoría de los estudiantes de quinto semestre viven en Milpa Alta y Xochimilco, de modo que para llegar al plantel invierten entre 40 minutos a una hora en el transporte público. A esto se suman sus posesiones: si bien todos cuentan con computadora e Internet en el hogar, la cual comparten con sus hermanos, no todos tienen *smartphone* y quienes sí, no disponen de datos móviles en todo momento. Con tales condiciones, se pueden entender las distintas experiencias de los jóvenes al presentar un examen en línea fuera de la escuela.

Por último, interesó conocer las restricciones que existen en el aula para usar el *smartphone*. Como ya se expuso, al no existir una red *Wifi* en el plantel, el uso de Internet a través del teléfono celular es difícil y poco frecuente para los jóvenes que no cuentan con datos móviles, pero tal artefacto es utilizado incluso sin hacer uso de la red. Por tanto, interesa estudiar las formas aceptadas que toma tal artefacto en clase:

[Y dentro del salón, ¿está permitido el uso de celular?] Mmm... Es que los maestros dicen que ellos no te lo pueden quitar, porque ya es de nosotros si queremos aprender o no (Pablo, 15 años, 18/09/2018)

Dependiendo, hay algunos maestros que sí como que se enojan, pero hay algunos maestros que no, porque dicen que ya es tu problema si pones atención o no. (Renata, 17 años, 16/10/2018)

Lo anterior ejemplifica lo frecuente que resulta para los agentes sociales, de primero y quinto semestre, que, por un lado, el profesor deje a criterio del estudiante el uso del *smartphone*, responsabilizándolo de aprender o no, y por el otro, los jóvenes incorporen tales reglas ambiguas sobre su uso en el aula. Esto no resulta menor si recordamos que, para los estudiantes de primer semestre, por lo menos para dos de los cuatro participantes, el *smartphone* es nuevo, por lo que se socializan apenas en su uso.

Se reconocen tendencias, en torno al uso del *smartphone*, que se mantienen en el aula de primero y quinto semestre, por lo que se habla de la estructura del trabajo escolar. Al respecto, se destaca lo frecuente del uso de dicho artefacto sin red dentro del salón, como resultado de las precarias condiciones del plantel. La convivencia cotidiana en el salón de clases ha dado lugar a que, por un lado, los profesores aprendan a delegar actividades que no pueden llevarlas a cabo en el salón ante la falta de *Wifi* y proyectores, por lo que usan *WhatsApp*, *Facebook* y *Edmodo*, y por el otro, los estudiantes han aprendido a intensificar el uso de su *smartphone* para cuestiones escolares. Todo esto remite a un sentido compartido por ambos agentes centrado en cumplir con lo que se les pide, a pesar de sus adversas condiciones (materiales e inmateriales) de las que disponen.

6.2.3 Internet vía *smartphone* en el Taller de Análisis y Producción de Textos I

Expuesto el acceso y uso del *smartphone* en diversas materias en el COLBACH de Milpa Alta, se enfatiza el curso que promueve explícitamente las TIC en su programa de estudios: el Taller de Análisis y Producción de Textos I (TAP I). Se sigue la estructura de apartados anteriores. La asignatura de TAP I se imparte dos veces por semana, con un total de tres

horas. Es costumbre que la clase inicie 10 minutos después de la hora en punto, aunque la clase observada inició 20 minutos más tarde.

Al ingresar, la docente rápidamente dio las indicaciones en un entorno ruidoso, por lo que fueron los mismos jóvenes quienes comenzaron a pedir a sus compañeros que guardaran silencio. La profesora mencionó que únicamente harían el “punteo” de su ensayo final, por lo que escribió en el pizarrón la información que debía contener su texto: “nombre, grupo, tema, título atractivo, punteo e índice (párrafo por párrafo)”. Agregó que el trabajo a entregar no debía ser sólo informativo, sino que tenía que incluir su postura. Para elaborarlo, les recomendó sacar una especie de cuadernillo (fotocopias), pues ahí se encontraban las principales características. Entre éstas, enfatizó que prestaran atención a cuestiones de forma como el tipo de letra, el interlineado y la extensión, mientras que, al hablar del contenido, mencionó que sus argumentos debían estar bien organizados, para lo cual les iba a proporcionar su índice. Para terminar, preguntó si había dudas y como nadie respondió, la docente comentó que podían comenzar y advirtió que, sólo tras sellar su “punteo” podían desarrollar su escrito. Tras decir esto, el bullicio se reanuda.

Lo descrito muestra las formas de trabajo aceptadas en el aula, donde el papel de la profesora es ofrecer instrucciones ambiguas y breves, pues no especificó qué entendía por “punteo”, a pesar de ser la principal actividad a realizar; y el papel de los estudiantes es esperar la llegada de la profesora el tiempo que sea necesario sin recibir alguna explicación al respecto, conformarse con instrucciones rápidas y generales, no externar dudas, así como crear el ambiente adecuado para la clase, pues ellos mismos invitaron a sus compañeros a guardar silencio. Todo lo anterior remite a una lógica sustentada en la simulación del trabajo: cumplir por cumplir, con lo poco que se espera de ambos agentes.

Al seguir con la descripción de la clase observada, ante el ruido que reinaba en el salón, una estudiante gritó antes de comenzar con su escrito: “¿Puede ser de cualquier tema?” A lo que la profesora respondió que podía utilizar, de preferencia, el tema que presentaron en el debate, pero que, si querían abordar otro, podían hacerlo. En ese momento, dos jóvenes se acercaron a la docente para entregarle su escrito, el cual tras ser leído fue sellado. Luego, la profesora se puso de pie frente a su escritorio y comenzó a revisar su teléfono celular, mientras los estudiantes platicaban, se peinaban, cantaban, silbaban e incluso, se pusieron de pie para visitar a sus compañeros que se encontraban en el extremo opuesto del salón. La profesora al darse cuenta de eso no dijo ni hizo nada.

Pocos minutos después, una persona de la coordinación escolar ingresó al salón y solicitó que salieran dos estudiantes, a quienes les explicó que era para su registro a las becas “Benito Juárez”.¹⁹ Luego, se dirigió a la profesora para mencionarle que interrumpiría algunas veces la clase, pues requería de la participación de los estudiantes. La docente sólo movió la cabeza para señalar que estaba de acuerdo y la puerta quedó abierta, por lo que al ruido propio del salón ahora se sumaba el que provenía de afuera.

La profesora comenzó a caminar por los estrechos pasillos del aula, al mismo tiempo que revisaba de reojo lo escrito por los estudiantes, por lo que inmediatamente aclaró: “Por punteo me refiero a lo que quieren abordar en su ensayo, eso les dará orden para empezar a redactar”. Y regresó a su escritorio para iniciar con el registro de la asistencia. En ese momento, algunos estudiantes se colocaron sus audífonos y revisaron su teléfono celular en cuyas pantallas se podía ver cómo alternaban la revisión de un documento en *Word*, quizá era la investigación realizada para el debate que fue referida por la profesora, con sus chats de *Messenger* y *WhatsApp*. También, algunos comenzaron a salirse del salón y otros sólo se quedaron en el marco de la puerta. Nuevamente, la profesora no hizo ni dijo nada al respecto.

Al terminar de tomar la asistencia, la docente comenzó a caminar otra vez por los pasillos del salón y al percatarse que los estudiantes no estaban trabajando, se dirigió al pizarrón y escribió “Tesis”. De modo que, además del “punteo”, los jóvenes tendrían que entregar la “tesis”. Algunos estudiantes se quejaron por este nuevo requisito, pero la profesora ignoró tales quejas y se situó al fondo del salón. Una joven le preguntó por la cantidad de párrafos que tenía que entregar y la docente le respondió que aproximadamente diez, porque el trabajo final era de máximo dos cuartillas. Otra estudiante preguntó: “¿Cómo se desarrolla un argumento?” Ante lo cual, la profesora se interesó por su tema y al escuchar que era sobre el maltrato a los animales, le comentó que el argumento no consiste en decir solamente “no estoy de acuerdo con el maltrato” sino de explicar por qué. Tras despejar así esa duda, la profesora comenzó a caminar hacia su escritorio, mientras veía lo realizado

¹⁹ Dicha beca tiene como principal objetivo promover la permanencia escolar en el nivel medio superior y con ello, “evitar la deserción escolar por falta de recursos económicos, cubrir gastos para necesidades básicas y escolares y, mejorar sus condiciones de vida” (Gobierno de México, 2020). Las becas están dirigidas a todo estudiante de Instituciones Públicas de la EMS, con prioridad a la población indígena, quienes se encuentran en situación de pobreza o en condiciones de vulnerabilidad (Gobierno de México, 2020). El apoyo es de \$800 pesos mensuales que es entregado de manera bimestral, sumando \$1,600 pesos (Gobierno de la Ciudad de México, 2020). Esto durante cinco bimestres por un máximo de tres años, siempre y cuando el becario se mantenga matriculado y vigente en una institución pública de la EMS (Gobierno de la Ciudad de México, 2020).

por los jóvenes, por lo que al llegar al pizarrón agregó: “Al principio de su texto también quiero un contexto”.

La docente siguió caminando y varios estudiantes la detuvieron en su recorrido para que les sellara su actividad. En menos de cinco minutos, se formó una gran fila, en la cual los jóvenes platicaban y revisaban sus teléfonos mientras esperaban. En ese momento, la mayoría de los estudiantes en el aula, escribían, pero también había varias mesas vacías, tanto de quienes habían sido llamados para su registro a la beca, como de quienes habían aprovechado la situación para salirse y no trabajar en la actividad. Uno de los jóvenes que escribía, de repente se cambió de lugar para preguntarle a su compañera por su tema, a lo que ella le respondió que era la “misoginia”. Al no saber él de qué se trataba, ella le explicó que era como el “feminicidio”. Luego, él le preguntó: “¿La tesis es donde se escribe si se está a favor o en contra?” Y ella le contestó: “Ajá, la tesis es tu opinión. Tu postura sobre el tema”. Las preguntas terminaron porque la persona que estaba sentada en ese lugar había regresado y el joven tuvo que volver a su asiento.

En ese momento, los estudiantes escribían, platicaban, portaban sus audífonos, entraban y salían del salón, etc., mientras que otros seguían formados para esperar la revisión de su escrito por parte de la profesora, pues la fila avanzaba lento ya que éste era revisado minuciosamente. Una vez que obtenían el sello, los jóvenes regresaban a sus lugares para platicar con sus compañeros, revisar su teléfono celular, pedir permiso para ir al baño o simplemente salir sin permiso del salón. Esto ocurría a media hora de que terminara la clase. Poco a poco, la fila frente al pizarrón disminuyó, lo cual trajo consigo que los jóvenes no tuvieran con quien platicar y sacaran su teléfono celular.

Algunos estudiantes que se encontraban sentados ahora dormían, se maquillaban, jugaban con una pelota, platicaban, salían, estaban de pie y revisaban su *smartphone*. Una vez que la fila frente al escritorio se acabó, la profesora señaló que al tener su “punteo” sellado sólo debían desarrollarlo, por lo que esperaba sus ensayos el viernes. Dado que el personal de la coordinación llamaba a los estudiantes cada vez más rápido, se dejaba ver un entorno caótico en el salón. Diez minutos antes de concluir la clase, la profesora dio por terminada la sesión, mientras que los estudiantes seguían dormidos, revisaban su celular, comían, jugaban, entraban y salían del salón.

Lo mencionado hasta el momento ilustra la estructura de trabajo en clase, en la cual la docente ha aprendido a ofrecer instrucciones que no son precisas, tales como hacer un

“punteo” o la “tesis”, y tener que especificarlas en el transcurso de la clase. Los estudiantes han aprendido a comenzar los trabajos sin tener claro lo que se espera de ellos, y acudir frecuentemente con la profesora para ser corregidos, así como a sus compañeros para despejar sus dudas. Todo lo anterior remite a una racionalidad centrada en la simulación, lo cual ilustra el hecho de que, si bien la docente leyó detenidamente lo entregado por los jóvenes para otorgarles su respectivo sello, al tardarse tanto tiempo en revisarlo, restó tiempo a la clase que pudo haber sido empleado para explicar el tema y así contribuir más a la formación de los estudiantes.

Además de tales papeles que han sido incorporados por los agentes sociales dentro del salón, también se identifica como parte de dicha estructura el ambiente relajado en el que se trabaja, aparentemente sin reglas. Esto dado que el uso del *smartphone* fue libre, ya que tanto la docente como los estudiantes estuvieron pendientes de ese artefacto, algo más frecuente por parte de los jóvenes quienes chatearon, escucharon música, leyeron, etc. Todo ello a pesar de que el plantel no cuenta con una red *Wifi* y la actividad propuesta por la profesora no involucró de manera directa al teléfono celular. Tales formas de relacionarse con el *smartphone* no fueron sancionadas, como tampoco lo fueron comer, dormir, silbar, jugar, maquillarse, salir del salón, etc. Para un grupo de estudiantes fue similar su comportamiento con o sin profesor.

Se considera sistemática la intervención de la coordinación escolar en el trabajo del aula. Tal intervención se expresa de diferentes maneras pues, como se verá más adelante, en el primer semestre fue con la implementación del programa “Construye T”, mientras que, en el quinto semestre se mostró con el registro a la beca “Benito Juárez”. Esto último trajo consigo que la atención de los estudiantes se dispersara aún más dentro del salón y dejó ver la relación entre la administración escolar y los docentes, pues prácticamente se impuso tal registro sobre el tiempo de la clase y, con ello, resultó evidente el valor de las tareas administrativas frente a las tareas educativas. Al respecto, si bien resulta loable que dicha beca se dirija a los jóvenes de la EMS en condiciones de vulnerabilidad social, el hecho que la administración escolar organizara su registro en horario escolar convirtió el aula en un espacio difícil para el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que los situó en una posición de desventaja al no aprovechar el tiempo en el aula para su formación, añadiéndose una desventaja más a las que se pretenden combatir con la entrega de la beca.

Por último, como parte de las formas establecidas de trabajo en la clase, además de los papeles integrados por los agentes dentro de la escuela, se reconocen dos roles diferentes en los estudiantes: por un lado, aquellos interesados en cumplir con lo encomendado por la docente; por el otro, aquellos que no se preocuparon por desarrollar tal actividad. El papel del primer grupo de estudiantes se mostró inmediatamente al iniciar la clase, pues fueron quienes pusieron orden en el salón ante la falta de iniciativa de la profesora. Asimismo, a dicho grupo la docente atribuyó toda la responsabilidad de los errores del trabajo, cuando en parte eran consecuencia de las escuetas instrucciones que había dado. De este modo, se reconoce un sentido compartido por los agentes escolares basado en instrucciones y explicaciones confusas por parte de la profesora, las cuales dieron como resultado que el trabajo girara únicamente en torno al cumplimiento de la actividad y no en un aprendizaje significativo para los estudiantes. Lo anterior provocó frustraciones a los jóvenes, y dificultades para terminar con lo solicitado, lo cual resolvieron con persistencia, al entregar un escrito al que se le encontraban más y más defectos. En esta dinámica, la aprobación de la docente se entendía como el cumplimiento de un requisito, sin que esto implicara una formación cabal sobre cómo hacer un ensayo. Esto resultó evidente cuando un estudiante le preguntó a su compañera por su tema, el cual era la misoginia, y al tratar de explicarlo ella lo definió como feminicidio, lo que denotó una falta de claridad y delimitación en su tema e incluso, de un esfuerzo por separar las causas de las consecuencias, que deja ver la superficialidad con la que se estaba realizando la actividad, al escribir más opiniones que argumentos y con ello, el tipo de formación adquirida en clase.

Sobre el papel del segundo grupo de estudiantes, es decir, de quienes desde el inicio de la clase no se interesaron por entregar lo exigido por la docente, ella toleró en todo momento que platicaran, comieran, escucharan música, jugaran, durmieran, se peinaran y maquillaran, etc. A esto se sumó la petición de la coordinación escolar de realizar el registro de la beca, lo cual fue aprovechado por este grupo para entrar y salir del aula sin ser sancionados. Dicho esto, se identificó una racionalidad cimentada en la indiferencia de la profesora, y algunos estudiantes, por cumplir con la actividad propuesta, lo que permitió que unos jóvenes, de acuerdo con su motivación intrínseca, se entregaran a tal actividad, y otros sin tal motivación, sencillamente fortalecieran su vínculo con sus compañeros al pasar el tiempo de la clase de la mejor manera posible, sin hacer caso a la docente.

Todo lo anterior, deja ver la estructura de trabajo en el salón de clases generada por las instrucciones (ambiguas y breves), el rol de la docente (dar indicaciones, registrar la

asistencia y señalar los errores de los estudiantes), el rol de los estudiantes dividido en quienes siguieron la clase (acataron instrucciones, pusieron orden en el salón, externaron dudas, se conformaron con explicaciones escuetas, corrigieron sus errores y entregaron el trabajo) y quienes no (pasaron el tiempo con sus pares), ambiente en el salón (relajado), así como el papel de la coordinación escolar (como organizador del tiempo en el aula). Cabe mencionar que, si bien el *smartphone* tuvo un lugar importante en el aula, no fue aprovechado para cuestiones escolares sino recreativas. Esto resulta coherente con la racionalidad que predominó en el salón basada en la simulación, la indiferencia y el cumplir por cumplir, que otorga más atención al producto (entrega del trabajo) que al proceso educativo (formación para la elaboración de un ensayo).

6.2.4 Estrategias de búsqueda y selección de información en Internet para otras asignaturas y tareas escolares

En este apartado se presta atención a cómo los estudiantes en Milpa Alta han construido sus estrategias para buscar y seleccionar información en Internet, dado que la entrega de “investigaciones” es la tarea más solicitada en el bachillerato. Enseguida se describen sus prácticas, después se analizan.

En primer semestre, los estudiantes señalaron que la búsqueda de información para sus tareas fue recurrente en las materias de “Lenguaje y comunicación”, “Introducción a la filosofía”, “Ciencias sociales I” y “Apreciación artística I”. En todos los casos, los trabajos fueron entregados escritos a mano. Para buscar, los jóvenes se interesaron solamente por encontrar lo pedido por sus profesores, sin prestar atención a las características de los sitios consultados:

[Y ¿cómo realizas esas búsquedas para tus tareas?] Pues para “Filosofía” sólo lo *googleo* y ya me aparecen varias fuentes y consulto casi todas para recabar más información [¿Cuántas son todas?] Bueno, normalmente como tres o cuatro fuentes de información de lo primero que me arroja y ya de ahí, pues ya escribo lo que se me hace más importante de esas páginas y ya es como hago mi tarea. (Lizbeth, 14 años, 05/10/2018)

Me meto primero a *Google* y escribo lo que estoy buscando, así como el maestro lo pidió y si no encuentro una fuente que se vea confiable, intento cambiarle el título. Y ya voy checando página por página y voy viendo cuál es la que tiene más información. Y como me meto en varias páginas, pues veo si coinciden y si tienen la misma información, ya empiezo a copiar [Y ¿cuántas

páginas revisas?] Como unas cinco... Ajá, máximo cinco o hasta donde veo que la información ya se repite mucho. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Se observa la formación que los estudiantes han recibido para buscar y, con ello se dejan ver los roles establecidos en clase. Los docentes han normalizado en su comportamiento el hecho de solicitar a los jóvenes información, pero sin delimitar sus búsquedas ni orientarlos para identificar sitios webs confiables. Los estudiantes ven a *Google* como el único buscador al que pueden acudir para anotar exactamente lo que les pide el docente, modificar tal búsqueda si lo arrojado no les convence, elegir los primeros resultados y quedarse con la información que más se repita. Lo anterior es la práctica legítima para los profesores y los estudiantes, que les permite realizar el trabajo escolar apoyado de Internet, por lo que, al actuar así, mantienen y reproducen esa estructura de acción. Esto remite a un sentido compartido de dicho trabajo basado en la simulación, como ya se ha mencionado.

Para los jóvenes de quinto semestre, esas formas aceptadas de buscar información en Internet se mantienen, sin importar que las materias cambien, pues ahora las “investigaciones” son frecuentes en “Biología II”, “Salud humana I”, “Química del carbono”, “Proyectos de gestión social” y “Taller de Análisis y Producción de Textos I”:

[Y ¿cómo haces las búsquedas para tus tareas?] Pues busco en *Google*, pongo células y ya me sale un montón de información y ya abro la primera que me sale y ya, según yo con mis conocimientos que tengo, veo si es la correcta o no [Y ¿cuántas páginas revisas?] Pues como tres o cuatro, las primeras que me aparecen y voy viendo los títulos de las páginas y si no es lo que yo pido, mejor ya pongo en el buscador como palabras clave. (Renata, 17 años, 15/10/2018)

Lo último ha sido lo de día de muertos, investigar todo lo que pasó, por qué se llama así y todo eso. Y pues siempre lo busco en *Explorer* y le pongo por ejemplo “por qué se llama día de muertos” ¿no? Y ya de ahí, voy leyendo y solo agarro lo más importante, que es lo que me piden. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

Tales testimonios son muestra de que una forma de actuar sistemática: los docentes dejan tareas que implican búsquedas generales con nulo sentido crítico; los estudiantes acostumbran consultar los primeros resultados y hacer una lectura rápida para identificar lo que se les pide. Esta forma de actuar implica formas aceptadas que han sido incorporadas al interactuar de manera habitual en el aula, las cuales dejan ver lo poco que los docentes esperan del trabajo de los estudiantes y, por ende, lo poco que ellos se esfuerzan al realizarlo.

Para explicar tales prácticas se recurre al análisis de sus autoridades y logros, como parte de su *status*. Las autoridades, referentes de aprendizaje en torno a las TIC, de los estudiantes de primero y quinto semestre son agentes no escolares: sus hermanos, primos, papás, tíos e incluso, agentes ajenos a la familia. De esta manera, se puede decir que sus logros, es decir: sus conocimientos y destrezas sobre las tecnologías digitales, y sus estrategias para buscar información en Internet, se han desarrollado fuera de la escuela. Esto dado que la asignatura de computación sólo ha estado presente en la trayectoria escolar de dos de los ocho entrevistados. Y aún en esos casos, sus estrategias para buscar información en la red no son muy diferentes de las que han adquirido sus compañeros ante el papel predominante que ha desempeñado la familia y sus pares.

Cabe destacar que, si bien al ingresar al bachillerato existen esfuerzos de algunos docentes por ofrecer una guía a los estudiantes para realizar sus búsquedas y seleccionar la información de Internet, como por ejemplo al solicitarles citar en formato APA, al tratarse de un esfuerzo aislado que no se mantiene con el paso del tiempo, carece de influencia real:

[Y ¿cómo le haces para seleccionar las páginas para tu investigación?] Pues veo si puedo hacer el formato APA que nos enseñó la de “Lenguaje” [Me podrías platicar más cómo haces eso] Si, en las páginas que yo elijo, busco el nombre del autor, la fecha en que se publicó, el nombre del texto y la editorial [Y ¿dónde lo encuentras?] Hasta abajo, ahí tiene que decir [Y ¿si no viene?] Busco otra porque entonces no es confiable. (Ernesto, 15 años, 18/09/2018)

Pues voy viendo en diferentes páginas y si veo lo mismo, pues como que te vas dando una idea de que eso si es cierto, por eso yo creo que, para creer bien una información, para ver que sí es cierto, tienes que leer mucho [Y entonces, ¿cuántas páginas consultas?] Máximo cuatro o cinco páginas, de las primeras. Y veo lo que se repite y voy cortando la información importante para los profesores o para comentar en clase y lo voy pegando y cuando termino, leo todo lo que pegué y si veo que no tiene coincidencia, pues lo voy quitando y vuelvo a leer todo y así le hago. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

Los testimonios anteriores ejemplifican la estructura de trabajo escolar donde el comportamiento aceptado por los docentes radica en asignar tareas que implican la búsqueda de información en la red, sin que esto traiga consigo una formación cabal al respecto y en caso de haberla, no existe un esfuerzo colectivo por sostenerla. Mientras que, para los estudiantes, el trabajo consiste en cumplir con las tareas que se les exigen y, si involucra la búsqueda de información en la red, seguir con el procedimiento marcado por la docente, en caso de que no existir alguno, entonces recurrir a lo ya conocido como consultar los primeros resultados arrojados por el buscador y elegir aquella información que más se

repita, y armar sus textos a partir de lo que creen que es lo cierto, lo más popular. Además, no se promueve una formación diferente para analizar la información a la que tienen con los medios impresos, a pesar de las particularidades de los medios digitales. Dicho esto, ambos agentes escolares actúan bajo una misma lógica, propia de la racionalidad y estructura de acción en la cual operan: unos cumplen con lo “aprendido” y otros evalúan de acuerdo con lo “enseñado”, esto sin que exista un convencimiento verdadero sobre la importancia del trabajo en el aula.

Interesó también conocer si es habitual que los profesores revisen las fuentes de información de las “investigaciones” de los estudiantes. Para los jóvenes de primer semestre se encontró que esto sólo es frecuente por parte de la profesora de “Lenguaje y comunicación”. Sin embargo, los criterios de búsqueda de información en la red que ella promueve, propios de su materia, no se mantienen a lo largo del tiempo por la falta de atención que el colectivo docente presta a los aspectos formativos que escapan de su asignatura, y que son los que podrían contribuir de verdad a la formación integral del estudiante:

[Y tus profesores ¿revisan la fuente de tu información?] La única que la revisa es la maestra de “Lenguaje”, porque es la que nos está pidiendo a fuerza el formato APA y todo eso, pero en las demás materias, pues no [Y ese formato APA, ¿lo utilizas también para tareas de otras materias?] No, en las demás agarro la forma que si se repite mucho la información, esa es y la copio. (Paulina, 15 años, 26/10/2018)

Se observa cómo los estudiantes han aprendido a seguir las instrucciones dictadas por los docentes, sin importar que éstas atenten al desarrollo de aprendizajes sustanciales o que se contradigan con lo dicho por otros, ya que, dada su ambigüedad, para los jóvenes no tienen un significado duradero, salvo cumplir con lo solicitado. Por lo tanto, en el momento en que pueden dejar de seguir tales indicaciones, lo hacen y optan por sus propias maneras de actuar, regidas por la rapidez y facilidad, algo compartido con sus pares. Por su parte, los profesores han aprendido a impartir solamente el contenido específico de su materia, sin que eso involucre promover otro tipo de formación general en los jóvenes como que aprendan a buscar, seleccionar, citar y referir información de Internet para realizar una investigación.

Tales roles de los estudiantes y docentes conforman patrones de comportamiento escolar aceptados y aprendidos, que resultan de convivir de manera habitual en el aula, por lo que todos los agentes contribuyen por igual en su mantenimiento y reproducción. Esto es un

comportamiento sistemático, pues también está presente en los jóvenes de quinto semestre, pues para ello la revisión de sus fuentes de información no es una práctica ni cotidiana ni relevante para sus profesores:

[Y tus profesores ¿revisan la fuente de tu información?] No, sólo nos piden la información y pues ya [Y ¿les recomiendan paginas donde buscarla?] No [O ¿les prohíben páginas en donde buscarla?] Eso sí, sólo una maestra, la de TAP [Taller de Análisis y Producción de Textos]. Ella nos dice que no busquemos en *Wikipedia* y *Yahoo!* y también nos pide la fuente APA y eso [Y les ha dicho ¿por qué esas páginas no?] Que porque no son informaciones confiables y cosas así [Y eso ¿lo sigues para las demás materias?] No, sólo para esa materia [¿Por qué?] Pues como así lo pide, es como nada más con ella, porque otros maestros pues nada más nos piden investigación y ya. (Renata, 17 años, 15/10/2018)

Se ilustra lo poco común que es que los profesores revisen las fuentes de información, algo importante sólo para las materias “TAP” (quinto semestre) y “Lenguaje y comunicación” (primer semestre), impartidas por la misma docente. De este modo, resulta un rasgo estructural que los profesores no se interesen por revisar las tareas y mucho menos, validar la información que extraen de la red, pues sólo se preocupan por la formación que incumbe a su asignatura. Los estudiantes, por su parte, acostumbran a seguir instrucciones al realizar sus tareas, sin que tenga mucho sentido para ellos citar o no en APA. Tales formas de comportarse se presentan por igual en primero y quinto semestre. Asimismo, resulta un comportamiento sistemático que los docentes no orienten a los jóvenes sobre el tipo de sitios web a consultar y, en su lugar, sólo les prohíban algunos sitios:

[Y los profesores, ¿les recomiendan alguna página de Internet para hacer las tareas?] No [O ¿les prohíben que se metan a algún sitio de Internet?] Pues apenas ahorita la maestra de “Lenguaje” nos dijo que páginas como *Monografías.com* y *Wikipedia* no son permitidas, porque tienen información falsa y no hay que creerle. (Pablo, 15 años, 28/09/2018)

No. Nada más la de “Lenguaje” nos dijo: Las que a mí no me parecen confiables es *Wikipedia*, *Yahoo!* y el Rincón del Vago. Entonces, tengo que buscar una que no sea ninguna de esas [Y ¿descartas *Wikipedia* para todas tus tareas?] No, normalmente si voy a esa fuente de consulta porque pues yo desde siempre la he ocupado. Nada más es en “Lenguaje” donde no la ocupo, porque ahí no me permiten ocupar esa [Y tú, ¿qué opinas de *Wikipedia*?] Pues a mí sí me parece confiable, porque a veces trae muchísima mejor información que otras. (Lizbeth, 14 años, 05/10/2018)

Lo anterior ayuda a comprender por qué la instrucción de la profesora de no acudir a sitios web como *Wikipedia* o bien, citar en APA, no resulta una práctica significativa para los

estudiantes, pues no se les da argumentos, explicaciones claras al respecto, pues sólo se ofrecen orientaciones basadas en su parecer, lo cual no cobra mucho sentido para los jóvenes. Esto resulta claro con *Wikipedia*, pues los estudiantes saben que no es una fuente confiable para sus docentes, porque se los han dicho muchas veces, pero ninguno les ha explicado lo que hace confiable a un sitio web, por lo que ellos siguen consultándola al tener sus propios argumentos sobre su validez.

Para terminar, se indagó sobre la retroalimentación que reciben los estudiantes de sus tareas y sobre cómo forman sus criterios de búsqueda y selección de información en la red. Tanto en primero como en quinto semestre, los jóvenes reconocieron que sus profesores no revisan sus trabajos y no les ofrecen retroalimentación:

[Y una vez que entregas la tarea, ¿te dan algún tipo de retroalimentación?] A veces no, a veces uno se esfuerza y nada más para que lleguen y te firmen y ya. Pero también hay profesores que sí le dan importancia a lo que le entregas y con ellos, me pongo más las pilas, porque digo: Ahí sí me revisan todo, la verdad. Hasta las faltas de ortografía, pero como le comento, hay otros profesores que nada más le entregas y ya te ponen 10. (Hugo, 17 años, 13/11/2018)

Algunos sí, pero otros no y hasta me da coraje porque yo si me esfuerzo y hay compañeros que ni siquiera se ponen a investigar realmente y los profesores le ponen la misma calificación que a mí. Yo sé que no me debe importar, que yo sí aprendo y ellos no, pero digo: Si yo me tomé mi tiempo, pues que los profesores también se tomen su tiempo para leerlo y ver si tan siquiera tiene coherencia lo que les entregan, pero unos no, nada más es de: ¡Ah! Me trajo la información, tiene 10 y ya. (Casandra, 18 años, 09/11/2018)

Se observa cómo los docentes se distinguen por las prácticas que utilizan, totalmente distintas entre sí: por un lado, están los que no sólo exigen las tareas, sino además las revisan y ofrecen retroalimentación a los estudiantes; por el otro, los que piden tareas sin tomarse el tiempo de revisarlas, ya que basta que entreguen con lo solicitado para obtener una calificación aprobatoria. De parte de los estudiantes, han aprendido como formas válidas de comportamiento actuar de manera diferenciada con los docentes, saben con quien es necesario esforzarse y con quien no lo es, pues de hacerlo, solo derivará en disgustos y frustraciones. Lo anterior es parte de la estructura de trabajo en clase, ya que se presenta tanto en primero como en quinto semestre, aunque son los estudiantes de quinto semestre quienes lo distinguen con mayor claridad, dado el mayor tiempo de convivencia que tienen con sus profesores.

6.2.5 Internet vía computadora en clase de TIC I

Para terminar este capítulo, se aborda el acceso y uso de Internet vía computadora por los estudiantes en la clase de TIC en el COLBACH de Milpa Alta. Se expone al final porque se trata de una dinámica diferente a lo que se ha mostrado hasta el momento. Se procede como en apartados anteriores.

La clase de TIC I se imparte una vez por semana y tiene una duración de dos horas. En la sesión observada, los primeros 10 minutos se destinaron a esperar la llegada de los estudiantes, quienes al hacerlo se dirigieron de manera ordenada a sus lugares y encendieron inmediatamente la computadora que compartían por parejas. Trascurrido ese tiempo, la clase inició con la revisión de la tarea que consistió en elaborar un cuadro de sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) como parte del “Programa Construye T”.²⁰ Específicamente, la docente les pidió subir dicho cuadro a *Google Sites*.

Ante la falta de iniciativa por parte de los estudiantes para comentar su tarea, la profesora decidió seleccionarlos al azar a partir del número de monitor en el que se encontraban. A la primera pareja elegida les preguntó sobre sus metas, quienes coincidieron en que era terminar una carrera. Tras escuchar esto, la profesora les preguntó sobre sus debilidades para llegar a su meta, y mencionaron que eran todas sus distracciones, principalmente su teléfono celular. Luego, la profesora se dirigió a otras dos estudiantes y les preguntó por sus fortalezas. Una de ellas reconoció que no había hecho la tarea y la otra respondió que su fortaleza era su papá. Por último, la profesora se interesó por conocer sus amenazas y la estudiante elegida indicó dos: que llegara a faltar su papá porque era su principal apoyo económico y reprobar.

Hasta ese momento, la docente se había concentrado en escuchar las respuestas de los estudiantes sin emitir algún comentario, pero tras esta última respuesta, ella se dirigió al grupo y preguntó: A qué factor le dan más peso, ¿al factor económico o a reprobar? Sólo dos jóvenes contestaron voluntariamente y coincidieron en el económico, mientras que el

²⁰ El “Programa Construye T” forma parte de las estrategias gubernamentales para combatir el abandono escolar en la EMS. Dicho programa, impulsado por la SEP y el PNUD desde el ciclo escolar 2014-2015, se ha dirigido a todos los bachilleratos públicos del territorio nacional (SEP, 2018a). Su objetivo es “mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (SEP, 2019). Su implementación en el bachillerato observado consistió en las “fichas Construye T”, las cuales se trataron de una serie de preguntas encaminadas a promover el autoconocimiento de los estudiantes.

resto del grupo guardó silencio. La docente, contraria a la opinión de los jóvenes, argumentó que en ese mismo plantel había estudiantes que también trabajaban para enfrentar sus dificultades económicas, por lo que les recomendaba mejor prestar atención a no reprobar.

Dicho esto, la profesora continuó con la revisión de la tarea y se dirigió a otra pareja para preguntarles por las características personales que no les gustaría poseer. La joven elegida mencionó que no le gustaba aburrirse en la escuela y no cumplir con las tareas de ésta, el joven indicó que no le gustaba ser flojo y no hacer sus tareas. Tras escucharlos, la docente sólo enfatizó que como estudiantes debían cumplir con todos los deberes que implica el bachillerato, ya que están en un proceso de formación. Tras decir eso, dio por concluida la revisión de la tarea y les recordó que la evaluación de *Google Sites* sería considerada para su calificación final.

Lo expuesto hasta ahora permite reconocer formas establecidas en la clase, por las cuales la docente y los estudiantes han aprendido que los primeros 15 minutos giran en torno a actividades del Programa “Construye T”. De este modo, en su interacción habitual, el papel de la profesora consiste en cumplir con lo dictado por la administración escolar, pero también incentivar aprendizajes específicos sobre su asignatura, mientras que el papel de los estudiantes radica en compartir su tarea con el grupo y, ante la falta de iniciativa por participar, esperar a ser seleccionado al azar por la docente. Al incorporar dichos papeles, resultado de convivir de manera cotidiana en la sala de cómputo, contribuyen por igual al mantenimiento y reproducción de esa estructura. Esto remite a un sentido compartido en el que se espera, por un lado, que la docente proponga un trabajo planeado sobre TIC, y, por el otro, que los estudiantes creen un tipo de contenido que requiera de su reflexión (autoconocimiento) y habilidades específicas sobre la materia (archivo en *Google Sites*).

Al estudiar las reflexiones compartidas por los jóvenes, derivadas de la dinámica del programa “Construye T”, se dejó ver la importancia que tiene el padre para que ellos continúen o no sus estudios. Esto ya que, al hablar de sus fortalezas y amenazas, la figura del padre fue mencionada varias veces, por lo que se deja ver lo sistemático en el medio semi-rural que las madres sean amas de casa y no aporten al sustento económico, que el padre sea el único proveedor del hogar y, con ello, el principal responsable de costear su educación. También, la reflexión sobre sus características personales ilustra cómo al convivir con sus profesores y compañeros de manera habitual, los estudiantes han integrado como propias características negativas relacionadas con la escuela. Tal

apreciación desfavorecedora de su persona, en la que deslindan de toda responsabilidad a la escuela, los hace sentirse como los únicos culpables de su fracaso en el aula, algo promovido y aceptado por todos los agentes en la sala de cómputo.

Al terminar la revisión de la tarea, la profesora se interesó por indicar la actividad principal de la sesión. De modo que, a manera de introducción, preguntó si recordaban cómo crear tablas en *Word*. Ante esto, los jóvenes rápida y voluntariamente indicaron tres maneras: dibujarla, insertarla o convertir el texto en tabla y la tabla en texto. Tras escucharlos, la docente tomó asiento y con su computadora les mostró como realizar dicha tabla, procedimiento que fue proyectado para todo el grupo. Al terminarla, mencionó que ésta serviría para elaborar un menú, por lo que les pidió nombrar platillos. En ese momento, la mayoría de los jóvenes participaron y se podía ver en sus monitores que estaban realizando lo mismo que la profesora.

La elaboración de dicho menú dio lugar a diferentes dudas y todas fueron dirigidas a la docente, quien las respondió de forma precisa, rápida y dirigiéndose al grupo. Por mencionar un ejemplo, una joven preguntó: “¿cómo le hago para hacer la columna más chica?” Y la profesora indicó: “se posicionan en la orilla de la columna y arrastran el *mouse* hacia adentro para hacerla chica y hacia afuera para hacerla grande”. Además de dar tal instrucción, la docente la realizaba en su computadora por lo que al proyectarla todos se podían beneficiar de la explicación. De esta manera, también les enseñó a decorar su menú y tras no haber más dudas, comenzó a caminar por los pasillos de la sala para observar los monitores de los estudiantes. Esto le permitió atender preguntas más específicas, por ejemplo, un equipo le mencionó que no sabía eliminar columnas, por lo que ella se regresó a su lugar para mostrarles paso a paso cómo hacerlo. La profesora explicó cada una de las dudas con la misma precisión y paciencia, apoyándose de su computadora y el proyector.

Lo anterior muestra cómo la interacción habitual de la docente y los estudiantes en la sala de cómputo ha moldeado formas de comportamiento válidas, aprendidas y mantenidas por todos los agentes sociales. De este modo, se genera un sistema de trabajo en clase donde la docente parte de los saberes previos de los jóvenes, ofrece instrucciones precisas, explica los pasos a llevar a cabo, supervisa el desarrollo de la actividad, escucha y resuelve dudas, promueve la producción de contenido original; mientras que los estudiantes participan activamente en clase, expresan sus dudas, atienden indicaciones, prestan atención a las correcciones y crean dicho contenido propio. Todo esto, remite a una

racionalidad basada en la entrega de un trabajo genuino, guiado, pausado y adecuado para la docente y los estudiantes. Esto bajo una planeación cabal de la actividad, con objetivos precisos de aprendizaje y el desarrollo de un clima de confianza y tolerancia al error, vital para la promoción de habilidades, en este caso, el uso de *Word* para elaborar tablas.

Tras 50 minutos de clase, la profesora señaló que era momento de elaborar la “práctica”. Ésta, consistió en realizar una tabla en *Word* con sus metas a corto y largo plazo, su horario, así como sus calificaciones del primero, segundo y tercer parcial, la cual tendrían que subir al *Grupo Yahoo!* antes de terminar la sesión. Dicho “Grupo” se trata de un sitio web donde los estudiantes guardan sus prácticas y al hacerlo, queda registrado el correo electrónico de quien lo sube, el día y la hora. La docente aclaró que, si estaban trabajando en parejas, bastaba que sólo un integrante subiera el archivo.

Dicho esto, la profesora tomó asiento para apagar su computadora y el proyector y así, comenzar a registrar la asistencia. Al terminar, recorrió nuevamente la sala de cómputo y supervisó el trabajo de los estudiantes, por lo que en ningún momento dejó de prestar atención a lo que hacían ni de escuchar sus dudas. Por ejemplo, un equipo comentó que no le había quedado claro cuántas tablas tenía que subir al *Grupo Yahoo!* ante lo cual, la docente le aconsejó leer las instrucciones en el libro. De este modo, ante los problemas que se les presentaban a los estudiantes, ella ofreció, como alternativa a consultarla y a acudir con sus compañeros, la revisión del libro.

En el tiempo restante de la clase, los jóvenes se dedicaron a realizar su práctica, por lo que se podía ver en sus monitores cómo elegían el color y el tamaño de sus letras para su tabla o agregaban filas, pero también de vez en cuando, algunos alternaban su trabajo con revisar rápidamente *Facebook*. Diez minutos antes de que terminara la clase, la mayoría de los equipos avisaron que ya habían subido las tres tablas al *Grupo Yahoo!*, por lo que la profesora tomó nota, les permitió salir y dio por concluida la sesión.

Todo esto ilustra la forma en que se estructura el trabajo en la clase. En ésta resultó fundamental el rol de la profesora al ofrecer instrucciones claras, resolver dudas y supervisar a los jóvenes a lo largo de la actividad. El rol de los estudiantes consistió en seguir las instrucciones, externar sus dudas, mostrar en todo momento el avance de su trabajo y entregarlo en tiempo y forma. De esta manera, al interactuar habitualmente en la sala de cómputo, ambos agentes han incorporado como normal elaborar la práctica de

manera acompañada, por lo que se apoyan y confían en los demás para resolver sus problemas, aprendiendo ese comportamiento y reproduciéndolo.

En tales condiciones, se genera un sistema de trabajo escolar que involucra una adecuada distribución del tiempo (basado en tres momentos: la revisión de la tarea, los ejemplos previos a la práctica y el desarrollo de ésta), una cabal actividad propuesta (crear un trabajo mediado por la computadora e Internet cuyo contenido derive de su reflexión), el rol de la docente (planear la actividad, dictar instrucciones precisas y ofrecer orientación en el desarrollo de la misma), el rol de los estudiantes (escuchar instrucciones, participar, preguntar, mostrar avances y subir el trabajo final al sitio web), así como la interacción entre los agentes sociales en la sala de cómputo (basada en el apoyo y la confianza). Todo lo anterior, moldea formas de comportarse, pues se acepta crear contenido original y acudir a Internet sólo para consultar lo hecho en casa (*Google Sites*) o subir lo hecho en clase (*Grupo Yahoo!*).

Tal manera de trabajar remite a una racionalidad centrada en el proceso más que en el resultado: en la formación de habilidades a través de un trabajo pausado, pertinente y útil para los estudiantes más que solo la entrega de la práctica. Asimismo, las habilidades que se promueven no se restringen a las tecnologías digitales sino se combinan con otras como el desarrollo de habilidades socioemocionales con el programa “Construye T”. Se agrega que, ante tales circunstancias, la docente figuró como un referente legítimo de aprendizaje de las TIC, una autoridad, pues recuperó los saberes previos de los jóvenes, les ofreció guía durante la elaboración de la práctica y atendió sus inquietudes, por lo que acudieron a ella de manera recurrente para resolver los problemas que se les presentaban.

6.3 Caracterización del acceso y uso de TIC en el entorno semi-rural

A lo largo de este capítulo se enfatizó, primero, en la estructura recreativa, para después hablar de la estructura de trabajo escolar de los jóvenes del COLBACH en Milpa Alta. Respecto de la estructura recreativa, se encontró que en el medio semi-rural no es una regla contar con el equipo de cómputo en casa, por lo que los jóvenes optan por pedirlo prestado a primos o rentarlo en el ciber. Cabe agregar que, aun teniendo dicho artefacto en su hogar, ellos lo comparten con sus hermanos, y lo utilizan exclusivamente para tareas y trabajos escolares. Al tener mayor expansión el teléfono celular, los jóvenes integraron en dicho artefacto sus usos escolares y recreativos, lo que muestra la flexibilidad interpretativa de éste.

Al hablar de su tiempo libre en Milpa Alta, se reconoce una división por sexo, independientemente de sus responsabilidades escolares, familiares y laborales. En todos los casos, los hombres al convivir con sus amigos, compañeros y padres han incorporado como pasatiempo salir a la calle o practicar algún deporte, así como utilizar su *smartphone* para juegos y redes sociales (*Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp* e *Instagram*). Las mujeres, al interactuar con sus amigas, compañeras y madres ha aprendido a realizar menos actividades al aire libre y utilizar precisamente el *smartphone* para quedarse en casa y aprender sus aficiones en *YouTube*, leer en *Wattpad* y consultar redes sociales. En ambos casos, el sentido del teléfono celular gira en torno a la comunicación, el entretenimiento, la socialización y la diversión.

En lo que concierne a sus prácticas lectoras y su relación con las tecnologías digitales. Se identificó que los jóvenes han incorporado la lectura al convivir con docentes, vendedores de libros y amigos, por lo que la familia no ha desempeñado un papel relevante al respecto. Asimismo, se reconoce que los jóvenes de 14 a 15 años mantienen su preferencia por los libros físicos, ya que recién son socializados frente al teléfono celular. Los jóvenes de 17 a 18 años optan por leer tanto en libro físico como en el *smartphone*. En ambos casos, se alejan de leer para entretenerse en la computadora que, si bien es el artefacto predilecto de la institución escolar, no está presente en los hogares, en particular para los jóvenes de 14 a 15 años. Lo anterior, remite a una racionalidad en torno a la lectura vía *smartphone* anclada en la necesidad de informarse para resolver sus problemas más inmediatos y entretenerse.

Sobre los usos del *smartphone* por lo jóvenes de Milpa Alta, al interactuar con sus amigos, novias, compañeros, hermanos, padres, etc., han aprendido como válidos comportamientos como platicar por *WhatsApp* y *Messenger*, buscar en Internet información para tareas y futuras lecturas recreativas, reírse con los memes en *Facebook* y ver los videos o frases de *YouTubers* en *Instagram*. Todo esto se comprende a partir de su *status*, y remite a un sentido compartido basado en la comunicación, el cumplimiento del deber escolar, la socialización, el entretenimiento, la evasión, la recreación y la diversión.

Tales usos del teléfono celular nos llevaron a indagar sobre el contenido que crean o consumen en la red. Al respecto, en la estructura recreativa, los jóvenes de Milpa Alta han encarnado prácticas de consumo en Internet de lo popular y lo chistoso, como los memes en *Facebook* o los videos tendencia de *Youtubers*,. Los jóvenes reconocen que no producen en Internet porque no les interesa ni tienen el conocimiento para hacerlo. Si bien

se identificó el caso de Hugo, que sí creaba contenido en la red hasta hace unos meses atrás de la entrevista, también dejó ver las actividades que le resultan más significativas, como el noviazgo. A ello se suman sus características sociales particulares, su *status*, desarrolladas a lo largo del capítulo. Cabe agregar que, tales formas de comportarse están ancladas a un sentido compartido basado en el entretenimiento, la socialización, la evasión y la diversión.

También interesó explorar lo que los jóvenes en Milpa Alta buscan en la red, donde destacaron los tutoriales en *YouTube* para dar respuesta a una diversidad de problemas. Todo esto remitió a una racionalidad en torno al entrenamiento, la diversión y el aprendizaje en diversos ámbitos. Asimismo, se exploraron sus principales referentes de aprendizaje en torno a las TIC en su familia: sus hermanos mayores y sus primos. Y se abordaron las restricciones que los jóvenes enfrentan en el hogar para usar su *smartphone*, donde han aprendido a cumplir primero con sus responsabilidades escolares como condición para poder usar dicho artefacto. Al respecto, se reconoció que ante el continuo reproche de sus padres sobre el tiempo que pasan en su teléfono celular, parece que olvidan que al no tener computadora en casa o compartirla con sus hermanos, dicho teléfono les funciona a los jóvenes no sólo para distraerse con sus pares sino también para cumplir con las tareas exigidas en el bachillerato en un mundo atravesado por Internet.

Sobre la estructura de trabajo escolar en el COLBACH de Milpa Alta, resultó importante la interacción de docentes y estudiantes, en relación con la red a través de la computadora y el *smartphone*. Al estudiar sus acciones en las salas de cómputo, único lugar en el que cuentan con una red *Wifi* en todo el plantel, se reconocieron patrones de comportamiento escolar en los cuales los estudiantes de primero y quinto semestre no han incorporado el uso de dichas tecnologías fuera de clases, dadas las restricciones en los horarios, la vigilancia en la sala y la falta de acceso para todos. Esto remite a una lógica compartida por los agentes en la cual rige un ritmo de trabajo lento sobre el equipo de cómputo y la red, que no es posible realizar en las condiciones que ofrece el plantel.

Al hablar de lo realizado en el salón con el *smartphone* en diversas asignaturas, se identificó que éste es utilizado principalmente sin red. De este modo, los profesores han integrado el delegar el trabajo que no es posible realizar en la clase en dicho artefacto, apoyados principalmente de plataformas como *WhatsApp*, *Facebook* y *Edmodo*. Mientras que los estudiantes han aprendido a intensificar el uso del teléfono celular para realizar sus tareas, así como para organizarse al elaborar trabajos en equipo para aprobar la materia. Esto

remite a una racionalidad basada en cumplir con lo que se espera de ambos agentes, sin importar las condiciones que tengan para lograrlo. Asimismo, esto dejó ver la flexibilidad interpretativa de dicho artefacto: una herramienta vital para los jóvenes de bachillerato en su mundo recreativo y escolar.

Sobre el uso del *smartphone* en una asignatura en específico, es decir, en la clase de TAP, se mostró que éste no es utilizado en el proceso educativo. Se genera un sistema de trabajo en el cual el rol docente y el estudiantil están relacionados. El primero consiste en dictar instrucciones rápidas e imprecisas, registrar la asistencia y señalar los errores de los estudiantes. El segundo se divide en dos: aquellos interesados en cumplir con la actividad, acatar indicaciones, poner orden en la clase, externar dudas, conformarse con explicaciones superficiales, corregir sus errores y persistir en la entrega del trabajo; y aquellos que no se interesaron en cumplir con dicha actividad, por lo que pasaron el tiempo en compañía de sus pares en un ambiente de trabajo relajado, aparentemente sin reglas. A lo que se suma el papel de la coordinación escolar como organizadora del tiempo de clase. Lo anterior se cimienta en una racionalidad en la cual predomina la simulación, el cumplir por cumplir y la indiferencia, dando más énfasis a los resultados (entrega del trabajo) que al proceso educativo (formación del estudiante).

Respecto a las estrategias de búsqueda y selección de información en Internet, las formas establecidas en la clase muestran que los docentes han aprendido a solicitar “investigaciones” sin preocuparse por delimitar ni orientar sus búsquedas en la red y mucho menos la selección de su información. Todo esto es posible dado que no evalúan ni ofrecen retroalimentación de las tareas y trabajos de los jóvenes. Los estudiantes, por su parte, han integrado acudir casi exclusivamente a *Google*, consultar los primeros resultados y tomar como verdadera la información que más se repita. Si bien, existen esfuerzos de algunos docentes para que los jóvenes empleen el formato APA y dejen de acudir a sitios web prohibidos (*Wikipedia*, Rincón del vago, Monografías.com, etc.), resulta algo frecuente que no se les explique de manera precisa por qué hacerlo de esa manera. Por lo tanto, docentes y estudiantes comparten un sentido basado en el mínimo esfuerzo, la simulación y el nulo convencimiento sobre la importancia de las actividades desarrolladas en el aula para la formación de los jóvenes bachilleres.

Por último, se presenta como un caso excepcional: las prácticas de la profesora y los estudiantes en la clase de TIC de primer semestre en el medio semi-rural. En éste, se

reconoce un sistema de trabajo escolar en el cual se hace prácticamente lo contrario de lo ya mencionado. De este modo, se genera una dinámica en clase a partir de una adecuada distribución del tiempo de la clase dividido en tres momentos: revisión de tarea, ejercicios previos a la “práctica” y el desarrollo de ésta; un trabajo mediado por la computadora e Internet que involucra su reflexión; un rol de la docente basado en planear la actividad, recuperar los saberes previos de los estudiantes, ofrecer instrucciones claras, explicar los pasos para llevarla a cabo, escucharlos, resolver sus dudas, supervisar el trabajo y registrar asistencia; un rol de los estudiantes centrado en participar activamente en clase, seguir instrucciones, prestar atención, mostrar el avance de su trabajo y entregar lo solicitado en tiempo y forma; así como, una interacción entre sus compañeros y la docente basada en el apoyo y la confianza. Todo lo anterior, moldea maneras de comportarse en la sala de cómputo para ambos agentes, para los cuales resulta válido crear contenido original para la red y acudir a ésta sólo para consultar lo hecho en casa o bien, subir lo hecho en clase. Esto remite a un sentido compartido anclado en la entrega de un trabajo genuino, guiado, pausado, adecuado y útil, producto de la reflexión por parte de la docente y los estudiantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación interesó conocer el acceso y uso de las tecnologías digitales fuera y dentro de la escuela por parte de los estudiantes de nivel medio superior. En particular, se puso el acento en la construcción de sus saberes y destrezas en torno a Internet, al distinguir las circunstancias por las cuales recurren a la computadora o al *smartphone*, fuera y dentro de la escuela, en dos entornos geográficos y socioeconómicos diferentes en la Ciudad de México: urbano y semi-rural. Cabe destacar que la separación entre lo “dentro” y lo “fuera” del bachillerato se realizó únicamente con fines analíticos, pues en realidad se encuentran estrechamente vinculados.

Coherente con el orden que se siguió en la exposición de los hallazgos, primero se aborda el mundo recreativo de los jóvenes de bachillerato, para después hablar de su mundo escolar. Al respecto, se encontraron similitudes y diferencias en el entorno urbano y semi-rural que enseguida se enuncian. Sobre la estructura recreativa, si se sigue a Giddens (1984 y 1987), tanto en Coyoacán como en Milpa Alta los jóvenes de entre 14 a 19 años, al convivir con sus padres, hermanos, primos, compañeros, amigos y pareja incorporaron el equipo de cómputo casi exclusivamente para trabajos escolares, ya que al ser un bien escaso en casa ese fue el uso legitimado por la familia. Por su parte, en cuanto al *smartphone* al ser más personal e incluso, un regalo o un premio, su uso resultó más versátil y cubrió diferentes prácticas como hacer tareas, platicar, escuchar música, leer, ver videos, revisar redes sociales, entre otras. Se observa la flexibilidad interpretativa de este artefacto al ser una herramienta para aprender sobre sus pasatiempos y la escuela, comunicarse con su familia y pares, divertirse, socializar, entretenerse, etc., de acuerdo con Pinch y Bijker (1984).

Cabe mencionar que los usos más o menos intensivos de la computadora o del teléfono inteligente estuvieron marcados por el *status* de los jóvenes, integrado por las categorías de valuación diferencial retomadas de Parsons (1954), entre las que se encuentran el parentesco, las posesiones y las autoridades. De este modo, en Coyoacán se presentaron dos perfiles típicos al hablar de las características sociales de los jóvenes. Uno, en el que los padres contaron con educación media y superior con trabajos relacionados con las TIC e ingresos económicos estables, quienes dispusieron en casa de Internet, computadora y *smartphone*. Y otro, en el que los padres sólo alcanzaron la escolaridad máxima de primaria o secundaria con empleos sin relación con dichas tecnologías e ingresos inestables, quienes sólo tuvieron *smartphone* y, de contar con computadora, la compartieron con sus hermanos. Lo anterior, guardó relación con las restricciones en los usos de las TIC en casa,

pues los padres con mayor escolaridad tuvieron más influencia en sus hijos para delimitar horarios de uso del *smartphone*, configurar sus pasatiempos e incluso, moldear hábitos de estudio que aquellos padres con baja escolaridad.

En Milpa Alta, dado que el *status* de los jóvenes resultó más homogéneo, presentó gran cercanía con el segundo perfil de los padres ya señalado para el medio urbano. Lo anterior, pues en el medio semi-rural los padres de los jóvenes entrevistados tuvieron como máxima escolaridad la educación primaria y secundaria, con trabajos sin relación con las TIC e ingresos no fijos, lo que dio lugar a que intensificaran su uso del *smartphone*, al no contar con computadora o compartirla con otros miembros de la familia. Se destaca que, si bien los padres regularon el uso únicamente de este segundo artefacto, condenaron el tiempo que sus hijos pasaron en el teléfono inteligente sin considerar sus diferentes usos, limitando la flexibilidad interpretativa del artefacto puesta en marcha por los jóvenes, de tal modo que los padres sólo se guiaron por el prejuicio de que éste los distrajera de sus deberes escolares, familiares y laborales.

Al hablar de su tiempo libre, se prestó atención en cómo las tecnologías digitales se han introducido en el ocio de los jóvenes de Coyoacán y Milpa Alta. En ambos entornos, se reconoció que sus pasatiempos están condicionados por sus cualidades personales, principalmente el sexo, de acuerdo con una de las categorías de valuación diferencial de Parsons (1954). De este modo que, por ejemplo, las mujeres aprendieron hábitos de lectura y los hombres se centraron en los deportes, dado que el hogar resultó el espacio que “corresponde” a las primeras, y la calle el que “es propio” de los segundos. Esta tendencia fue más marcada en Milpa Alta que en Coyoacán, aunque en las dos alcaldías estuvo presente, lo que deja ver cómo tal estructura recreativa, de acuerdo con Giddens (1984 y 1987), es aprendida al interactuar habitualmente con sus pares y familia. Todos contribuyen al mantenimiento y reproducción de esta estructura.

En ese orden de ideas, al convivir con sus pares y con las tecnologías digitales en el medio urbano, los participantes reconocieron pasatiempos distintos por sexo, por ejemplo, las mujeres ver series juveniles en *Netflix*, y los hombres jugar videojuegos en *Xbox*. En éstos, de nuevo intervinieron sus características sociales expresadas en su *status*, en términos parsonianos, al remitir a su parentesco y posesiones, pues quienes contaron con padres con ingresos estables, pudieron tener una suscripción de paga para consultar contenidos audiovisuales en línea, o bien contar con consolas de videojuegos. De esta manera, los jóvenes en Coyoacán han incorporado la *tablet* y las consolas en su mundo recreativo para

explorar nuevas experiencias, alejándose del mundo adulto (profesores y padres) y acercándose a sus pares (amigos, hermanos, primos, etc.). Lo anterior está sustentado en sistemas de pretensión de validez compartidos intersubjetivamente que le dan significado y fundamento, en palabras de Habermas (1998), a una racionalidad basada en la diversión, la comunicación y el entretenimiento, misma que está legitimada por la novedad y el consumo de contenido en la red, y no en la creación a partir de ésta, más allá de reproducir lo aceptado por sus pares en redes sociales como *Instagram*.

Al hablar de los pasatiempos de los jóvenes en el medio semi-rural, se reconoció como tendencia que los hombres acostumbran a jugar fútbol, practicar *parkour*, salir con amigos, etc. Por su parte, las mujeres normalizan aprender a bailar en casa, cantar, tocar un instrumento, etc. Lo común en ambos sexos es integrar el uso de las redes sociales en sus ratos de ocio, sobre todo de *Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp*, *Instagram* y *YouTube*. Asimismo, a diferencia de los jóvenes en Coyoacán, en Milpa Alta cobran menos importancia artefactos como consolas de videojuegos o *tablets*, lo cual se puede comprender por su *status* expresado en su parentesco, es decir, en la escolaridad, ocupación e ingresos de sus padres y con ello, sus posesiones, pues recordemos que no todos los entrevistados en el medio semi-rural cuentan con computadora o *smartphone* y mucho menos con tales consolas o *tablets*.

En lo que concierne a los artefactos, se reconoce la importancia que el teléfono celular tiene para los jóvenes en Coyoacán y Milpa Alta, importancia centrada en las redes sociales ya mencionadas. Dicho esto, al interactuar con sus amigos, los jóvenes por igual han incorporado la capacidad de distinguir no sólo lo que se puede y no platicar en éste, sino también cómo expresarse, qué música escuchar, qué géneros leer, etc. Lo anterior revela una racionalidad anclada en cumplir con los requisitos para pertenecer al grupo de pares, por ejemplo, al reportar todo lo que se hace y con ello, también ver todo lo que otros hacen para permanecer en dicho grupo.

Respecto al consumo y la producción de contenido en la red, tanto en Coyoacán como en Milpa Alta, los jóvenes se limitaron a consumir principalmente contenido gracioso y popular en *Facebook*, *Instagram* y *YouTube*. Cabe subrayar el papel de esta última red, ya que en ambas alcaldías se reconoció la tendencia de que los jóvenes acuden a los tutoriales para despejar cualquier tipo de duda, lo que la convierte en una especie de “oráculo” actual. Ello ante la falta de referentes en casa que puedan orientarlos, dado su *status*, en particular la

formación escolar y ocupación de sus padres y hermanos. A lo que se suma la vergüenza de preguntar a sus pares e, incluso, la desatención de sus docentes.

Cabe mencionar que en cada alcaldía se identificó un caso de creadores de material para Internet, ambos hombres que cursaban el quinto semestre. En Coyoacán, Antonio de 16 años produjo *gameplays* para *YouTube*, mientras que en Milpa Alta, Hugo de 17 años, creó videos musicales en *Musical.ly* para compartir en *Instagram*. Siguiendo con las similitudes, ambos dejan ver cómo los *YouTubers* los invitan a imitarlos, algo posible gracias a los tutoriales. Sin embargo, éste no es el único motivo que los llevó a producir contenido en la red. En el caso de Antonio del medio urbano, se puede entender la creación de sus *gameplays* por la interacción de dos factores vinculados con su *status*: sus posesiones y logros. Al hablar del caso de Hugo del medio semi-rural, él mostró la estructura, en términos de Giddens, al aprender lo que resulta más popular a través de la convivencia con otros. Esto pues, la creación de contenido en Internet era una opción viable cuando no tenía novia, pero después, ante el poco tiempo libre que tenía, prefería dedicárselo a ella antes que a hacer tales videos. Todo lo anterior ilustra cómo, tanto en Coyoacán como en Milpa Alta, la producción de contenido en Internet no es una forma aceptada de interacción en el grupo de pares, ya que los jóvenes se ven sometidos a críticas y a falta de tiempo, que no saben cómo enfrentar debido a una inadecuada formación escolar y familiar.

También se exploró el tema de la lectura y su relación con las TIC en los jóvenes del medio urbano y semi-rural. En tales medios se reconoció que los jóvenes han integrado una división entre la computadora para lecturas escolares y el *smartphone* para lecturas personales o recreativas, algo más acentuado en Coyoacán que en Milpa Alta. Lo anterior, puede comprenderse dado el mayor *status* de los jóvenes en el medio urbano respecto del semi-rural, expresado en su parentesco, posesiones y logros. Por ejemplo, en la primera alcaldía, los jóvenes contaban con más frecuencia con computadora y *smartphone* en casa, mientras que en la segunda, la computadora era un bien escaso, por lo que la lectura recreativa, entre otros usos, se concentraba en el teléfono celular.

Tras reflexionar sobre el mundo recreativo de los jóvenes de Coyoacán y Milpa Alta, ahora se presta atención a su mundo escolar. Al hablar de la estructura de trabajo en clase, desde el punto de vista de Giddens (1984y 1987), se encontraron los siguientes patrones de comportamiento que han incorporado estudiantes y profesores en su interacción habitual. En el medio urbano, los estudiantes al realizar sus tareas dejaron ver la importancia de su *status*, específicamente de su parentesco más que de sus posesiones. Lo anterior pues, en

los casos revisados, si bien contaban con equipo de cómputo e Internet en el hogar, al carecer de referentes en su familia que tuvieran el tiempo y la formación para ayudarles, acudieron a buscar ayuda en sus pares en el bachillerato. Lo anterior, cambia en Milpa Alta, donde los estudiantes al interactuar con sus compañeros, amigos y docentes en relación con Internet vía la computadora, han normalizado no utilizar dichas tecnologías dentro del plantel. Ello responde a las restricciones presentes en las salas de cómputo, únicos espacios permitidos para usar las TIC fuera de clase.

Ahora, respecto del uso del *smartphone* en distintas asignaturas en el salón de clases en el bachillerato del medio urbano y semi-rural, en ambos, dicho artefacto se ha incorporado como necesario para estudiantes y docentes, por lo que la principal dificultad que enfrentan es tener acceso a Internet en el aula. Si bien, en Coyoacán existe una red *Wifi* en el plantel -aunque en Milpa Alta no-, es frecuente que su calidad de conexión no les permita llevar a cabo las actividades propuestas. Al respecto se encontró que, en el medio urbano, los usos escolares habituales del *smartphone* giran en torno a los grupos de *WhatsApp*, *Kahoot* y *Edmodo*. En lo que concierne a los usos escolares del teléfono inteligente en los salones de Milpa Alta, a diferencia de lo observado en Coyoacán, resulta frecuente que dicho artefacto sea utilizado sin Internet. Por tanto, es utilizado con mayor frecuencia fuera del aula para compensar las carencias del plantel, pues los docentes dejan de tarea todas esas actividades que no pueden poner en marcha en el salón, enviándolas por *WhatsApp*, *Facebook* y *Edmodo*. Asimismo, tanto en Coyoacán como en Milpa Alta, tal uso del teléfono celular en la clase, ante los diferentes *status* de los estudiantes, trajeron consigo distintas oportunidades para mejorar sus calificaciones. Lo anterior no es menor si se considera que con esto la escuela refuerza las desigualdades socioeconómicas de origen de los jóvenes al evaluar no sólo sus conocimientos sobre la materia, sino también los artefactos que poseen para demostrarlos fuera y dentro de dicha institución.

En ambos medios, urbano y semi-rural, se destaca que a pesar de la intensificación del *smartphone* y la computadora que promueven los docentes de bachillerato, la escuela no forma habilidades en torno a las TIC o, por lo menos, no lo hace de manera continua. De acuerdo con los estudiantes entrevistados, fueron muy pocos quienes tuvieron clases de computación en primaria y secundaria, por lo que tal formación llegó hasta el bachillerato con la asignatura de TIC. Asimismo, al hablar de la regulación que hacen los profesores del uso del teléfono móvil en el salón, ésta fue inexistente, responsabilizando totalmente a los jóvenes de su uso en el aula.

Ahora, respecto de lo que sucede en el interior del plantel, y del análisis de la clase de TAP, asignatura que promueve explícitamente las TIC en las actividades escolares, en Coyoacán, estudiantes y docentes se apoyaron en el *smartphone* para hacer sus “investigaciones” regidas por el “cortar y pegar” información de Internet. Lo anterior ilustró cómo tales búsquedas son parte de la estructura de trabajo en clase, dado que lo normal es que los docentes no enseñen lo que exigen y con ello, refuercen las diferencias acumuladas entre los estudiantes, es decir: entre quienes tienen una familia que los orienta al respecto y quienes no, o bien, entre quienes han contado con formación en TIC en niveles educativos previos y quienes no. De este modo, el bachillerato parece no nivelar tales diferencias, sino que las fortalece bajo una racionalidad basada en la facilidad, la rapidez y la simulación, participando por igual estudiantes y profesores. Todo esto muestra de manera contundente la importancia del acompañamiento docente para que los estudiantes aprendan a navegar en la red con criterios específicos y con orientaciones sobre cómo seleccionar información confiable, a partir de un saber diferente al que ponen en marcha de manera cotidiana para buscar contenido en Internet en su mundo recreativo.

Al hablar de la clase de TAP en Milpa Alta, la estructura de trabajo en el salón dejó ver que la profesora ha incorporado el rol de dar indicaciones ambiguas y trabajar sólo con aquellos estudiantes que saben regular su uso del *smartphone*, mientras ignora al resto, quienes se mantienen entretenidos con dicho artefacto y con la convivencia con sus pares. En la clase mencionada, ante los problemas de conectividad que tiene el plantel, el teléfono celular casi no fue necesario para cuestiones escolares, pero fue utilizado intensivamente por los jóvenes para cuestiones de comunicación y entretenimiento (*WhatsApp, Messenger, Facebook*, etc.). Dicho esto, la racionalidad que predominó fue la simulación por parte de ambos agentes escolares, ante la ausencia de una enseñanza cabal sobre el tema, lo que lleva a los estudiantes y docentes a conformarse con la entrega, sin calidad, del producto exigido.

Cabe agregar que, en ambas clases de TAP tanto en el medio urbano como en el semi-rural, se pudo ver lo que Parsons (1959) señaló sobre la identificación de los jóvenes en el aula con el mundo recreativo (informal), integrado por el grupo de pares con fines de entretenimiento, frente a los jóvenes que se identifican con el mundo escolar (formal), conformado por sus profesores que persiguen fines académicos. Al trasladar esa estructura analítica al escenario mexicano, se observó que la dinámica en clase, tanto en Coyoacán como en Milpa Alta, mostró la existencia de la estructura de trabajo escolar a partir de tales

identificaciones de los jóvenes, algo que Bartolucci (1986) documentó al observar un salón de clases en el nivel medio superior, a partir de lo cual señaló la construcción de redes entre los estudiantes, relacionadas con sus características como sujetos sociales, y que pueden ser favorecedoras o desfavorecedoras para su aprendizaje.

Siguiendo a Bartolucci (1986), en el primer caso, los estudiantes cuentan con una preparación escolar y un marco familiar semejante, lo que “repercute en la cristalización de redes de interacción académica con la suficiente consistencia como para aprovechar los conocimientos y aptitudes allí reunidas; además gozan de una comunicación fluida con el maestro, es decir, sacan partido de todas las fuentes de información e instrucción posibles” (p.6). Mientras que, en el segundo caso donde los jóvenes crean redes desfavorecedoras para su aprendizaje, sus experiencias sociales y escolares son más heterogéneas, por lo que sus motivaciones no son sólo académicas, sino que adquieren relevancia otras como “la popularidad en el plantel, la seguridad que demuestran ante sus pares, el desenvolvimiento en otros ambientes, o simplemente la amistad” (Trowbridge, 1972 en Bartolucci, 1986, p.5). Esto también se reconoció en este estudio, tanto en el medio urbano como en el semi-rural, ya que los estudiantes en la clase de TAP se dividieron en dos grupos: uno que prestó atención a la profesora y se apoyó en sus compañeros para entregar la actividad que fue exigida, contaran o no con *smartphone* para su desarrollo; y otro, que no se interesó por cumplir con lo solicitado y aprovechó el tiempo de clase sólo para convivir con sus pares.

Respecto de la reflexión sobre las estrategias de búsqueda y selección de la información en la red que pusieron en marcha los estudiantes en Coyoacán y en Milpa Alta, se reconoció que se mantiene una estructura -en el sentido de Giddens- de trabajo escolar que incorporan todos los agentes involucrados. En el medio urbano y semi-rural, tales estrategias se sustentan en el rol de la profesora, centrado exclusivamente en solicitar búsquedas sin preocuparse por delimitarlas, orientarlas ni mucho menos, retroalimentarlas. En el rol de los estudiantes, se trata de cumplir con la “investigación” haciendo el mínimo esfuerzo, optando así por los primeros resultados arrojados por *Google* para extraer únicamente lo que se les pide sin algún sentido crítico, sólo guiados bajo la pauta de tomar como verdadera la información que más se repite. Cabe aclarar que, en ambos planteles, los estudiantes se han percatado de la atención diferenciada que les ofrecen sus profesores, por lo que dedican más esfuerzo a las tareas de asignaturas que saben que serán leídas, y menos en otras que, de antemano, saben que no serán revisadas. Por tanto,

ambos agentes escolares comparten una racionalidad basada en el mínimo esfuerzo, en el cumplir por cumplir, la simulación y, con ello, el poco convencimiento sobre la importancia de las actividades desarrolladas en el aula.

Si bien, se destaca que en los planteles de Coyoacán y en Milpa Alta algunos docentes se esfuerzan para que los estudiantes mejoren sus estrategias de búsqueda y selección de información en la red, al pedirles que empleen el formato APA o prohibirles ciertos sitios web, también se reconoce que falta que les ofrezcan explicaciones contundentes sobre por qué citar o por qué no reconocer como veraz la información del Rincón del vago, por ejemplo. Frente a esto, sería necesario explicar en qué consiste la ética al investigar y lo que es el plagio, práctica a la que pueden incurrir al no referir adecuadamente el trabajo de otros, con lo que se aclararía la utilidad y el sentido del uso de citas en formato APA, o cualquier otro, así como los criterios para identificar un sitio web confiable y las razones por las cuales no resulta válido retomar la información de Monografias.com, por mencionar un ejemplo. Esto implicaría que todos los docentes leyeran, revisaran y ofrecieran retroalimentación a los trabajos de los estudiantes con miras a mejorar su formación, tanto en el medio urbano como semi-rural.

En ese sentido, tal esfuerzo de cambio no incumbiría sólo a los profesores de “Lenguaje y Comunicación”, de “TAP” y materias afines, sino a todo el colectivo docente, ya que sólo juntos podrían consolidar una formación en los estudiantes en torno a la búsqueda y selección de información en la red. Asimismo, esta formación contribuiría a disminuir el malestar de los jóvenes, pues sienten que su esfuerzo es ignorado al hacer “investigaciones” en las cuales consultan otras fuentes, no sólo en los primeros resultados de *Google*, pero en especial dotaría de un sentido renovado al quehacer en las aulas, lo que contribuiría a enriquecer el pensamiento crítico tanto de los estudiantes como de los docentes. No obstante, el hecho de que los profesores no se preocupen por la formación integral de los jóvenes, y que se concentren en impartir su asignatura, sin sostener los esfuerzos de sus colegas para que elaboren mejores “investigaciones”, es un fenómeno estructural.

Para terminar, se reflexiona sobre lo ocurrido en las salas de cómputo en el medio urbano y semi-rural. Al respecto, en Coyoacán, la estructura de trabajo en la clase de TIC I dejó ver los patrones de comportamiento ya aludidos, en los cuales la interacción entre la docente y los estudiantes está basada en que ella únicamente da instrucciones y espera la entrega del trabajo terminado, mientras que los segundos se encargan de realizarlo con el apoyo

de sus compañeros y la red. Tales condiciones, condujeron a la acción de “cortar y pegar” información de Internet, como una estrategia válida para elaborar sus trabajos escolares, por lo que resultó más importante el resultado que el proceso educativo. En contraste, en las salas de cómputo en Milpa Alta, las formas establecidas de trabajo en clase que se lograron identificar, consistieron en que la docente planeó cabalmente el tiempo disponible y la relación con los estudiantes, quienes participaron, expusieron sus dudas y prestaron atención. Asimismo, como parte de dicha forma de trabajo se habla de la intervención de la administración escolar, la cual la docente supo articular con la promoción de habilidades en torno a las TIC y, con ello, contribuyó al enriquecimiento de la formación de los estudiantes. Todo lo anterior, dio lugar a una racionalidad basada en la producción de contenido original para subirlo a la red, prestando más atención al proceso educativo que a los resultados.

Tal dinámica de trabajo en clase que se presentó en el medio semi-rural fue una rara excepción ante la tendencia observada en otras clases y planteles. Esto dado que la docente orientó en todo momento a los estudiantes tanto en la teoría como en la práctica, ofreciéndoles explicaciones basadas no sólo en su saber experto sino también apoyada en el libro, además de que recuperó los saberes previos de los estudiantes y promovió la cooperación en el grupo. Lo anterior, resulta distinto a la regla que rige al sistema educativo mexicano por la cual “los jóvenes se habitúan a realizar operaciones mentales que adquieren sentido en relación con la autoridad que éste [profesor] encarna, no en función de la autoridad impersonal de la razón y de la lógica” (Bartolucci y Bartolucci, 2013, p.944).

Tal escenario donde los estudiantes han aprendido que el docente es el único que valida el conocimiento resulta cuestionable si se habla de Internet y de las grandes cantidades de información a la que están expuestos en la red, por lo que resulta urgente “enseñar a evaluar críticamente la información y a construir una perspectiva propia para decidir cuál es relevante, cuál es apropiada, cuál es verdadera; a manejar la ambigüedad y la incertidumbre; y a reconocer un hipertexto con varios niveles de los que sólo se alcanza a ver una pequeña parte” (Schleicher, 2010 en Bartolucci y Bartolucci, 2013, p. 944). De lo contrario, los estudiantes se encontrarán con pocas herramientas para hacer frente a la búsqueda y selección de información en Internet, se encontrarán con un nulo sentido crítico guiado por la resolución inmediata de problemas prácticos en donde premia lo “útil” y lo “popular”, sea con propósitos escolares o recreativos, como ya se demostró que sucede.

A manera de cierre, se habla de las limitaciones y alcances de esta investigación. Respecto a las limitaciones se considera que, por la misma riqueza de la temática abordada, si bien

el objetivo fue conocer el mundo de los jóvenes de bachillerato desde su propia voz en interacción con sus pares, quizá faltó compararlo con otros semestres, turnos e incluso, alcaldías. Ante ello se reconoce que eso podría ser realizado en otros proyectos, como una invitación para continuar esfuerzos por conocer más sobre las diversas formas de ser joven en la EMS y entender las múltiples relaciones y sentidos que mantienen con los artefactos y con los otros en un mundo marcado por Internet.

Al hablar de los alcances, se sostiene que a lo largo de este trabajo se pudo dar cuenta de los contrastes en el acceso y uso de las TIC en dos medios geográficos disímiles en la Ciudad de México. Por un lado, sobre lo que sucede fuera de la escuela, por ejemplo, se reconoció que el *status* de los jóvenes es más homogéneo en Milpa Alta que en Coyoacán, lo que dio lugar, entre otras cosas, a que convivieran con menos artefactos en su hogar y pasaran más tiempo con el *smartphone*. Asimismo, la relación con sus padres, hermanos, primos, amigos, etc. fue más intensa en Milpa Alta con la respectiva interiorización de reglas que supone, pues recordemos las restricciones en las salidas de las mujeres para sus pasatiempos e incluso, para ir al ciber frente a la de los hombres. Por el otro, sobre lo que sucede dentro de la escuela, a manera de ejemplo, el entorno geográfico marco condiciones tecnológicas desfavorables, pues tras el sismo del 19 de septiembre de 2017, el plantel de Milpa Alta sufrió graves daños y sólo un año después, su población escolar y administrativa contó nuevamente con una sede independiente, mientras que, en Coyoacán tal sismo no fue mencionado por los entrevistados. Cabe agregar que, contrario a tales condiciones, se reconoce que el papel de la escuela en materia de TIC cobró un poco más de relevancia en el medio semi-rural que en el urbano de la Ciudad de México.

También, se considera que este trabajo subrayó la importancia, no sólo de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los jóvenes en la configuración de sus habilidades en torno a las TIC, sino principalmente de la dinámica desarrollada por el docente en el salón de clases y el sentido que comparten para no formar tales habilidades, independientemente del origen social de los estudiantes, tanto en Coyoacán como en Milpa Alta. Esto pues si bien, los jóvenes de bachillerato que tienen acceso a Internet vía computadora y *smartphone* pueden desarrollar conocimientos relevantes y adecuados para su mundo recreativo, sobre todo para convivir con sus compañeros, amigos, novias, hermanos, padres, jefes, etc. A la escuela le compete la responsabilidad de guiar y fortalecer una serie de conocimientos y habilidades críticas sobre la red, que son distintos (e incluso, contrarios) a los que logran alcanzar en interacción con sus pares (Dussel, 2012).

Lo anterior pone en cuestión el mito del “nativo digital”, es decir, de esos seres que sólo por su edad, su “generación”, se les atribuyen saberes y destrezas tecnológicas casi innatas, así como “el mito de la autodidaxia como modo de aprendizaje de la cultura digital” (Dussel, 2012, p.189). Bajo este último, se supone que la escuela no tiene mucho que aportar en torno a las tecnologías digitales, pues la población juvenil conoce y usa éstas mejor que cualquier adulto (Dussel, 2012).

Tales supuestos, como se demostró en este estudio, solo traen consigo el abandono de los jóvenes a las tecnologías digitales, con la consecuencia de que los *YouTubers* sean esa principal figura formativa, dado que la escuela no toma un verdadero rol formativo al respecto, pues se presenta como una institución que no contrarresta la disparidad en las habilidades sobre las TIC de los estudiantes, sino que refuerza sus desigualdades de origen. Así, esta institución hace realidad lo que ya vaticinaba Chartier (2011) al señalar que “un nuevo fracaso masivo profundizará la brecha entre los alumnos favorecidos, los que tienen el privilegio de haber sido precozmente introducidos por su familia, y los menos favorecidos, presos de los juegos de video repetitivos o de programas de escaso valor educativo” (p.162).

Además de contribuir a ofrecer evidencia empírica para cuestionar los mitos ya mencionados, se destaca como un alcance del presente trabajo el hecho de visibilizar la importancia del *smartphone* en la vida de los jóvenes, artefacto con el que logran articular lógicas no sólo de su mundo de pares, ancladas en la socialización, diversión, consumo, producción, comunicación, etc., sino también del mundo adulto que tienen que ver con la escuela y el trabajo. Dicho artefacto resulta vital para su mundo de vida, pues si bien no es el preferido de la institución educativa, puede ser utilizado con propósitos tanto escolares como recreativos. Todo esto, cómo se mostró, no es considerado por los padres, quienes principalmente en el medio semi-rural, condenan su uso intensivo a pesar de que ni ellos ni los docentes orientan hacia un uso autorregulado de este artefacto. Esto hace evidente la necesidad de una cabal formación escolar sobre las tecnologías digitales que abarque desde sus potencialidades hasta sus peligros y que tienda a evitar discursos centrados en las generaciones de “millennials”, “centennials”, etc., y, en su lugar, preste más atención al desarrollo de un pensamiento crítico resultado de reconocer los diferentes contextos en los que se desenvuelven, para así problematizar la relación de los jóvenes estudiantes con las TIC.

REFERENCIAS

- Aibar, E. (1996). La vida social de las máquinas: Orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 141-170.
- Alva, A. (2015). Los rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. LX (223), 265-285.
- Amador, R. (2003). La investigación en México y América Latina durante la década de 1992-2002. En López, Á. (coord.) *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 7. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos. Tomo II.* (pp. 215-241). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Arribas, A. e Islas, O. (2009). Niños y jóvenes mexicanos en Internet. *Razón y Palabra*. 14 (67). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/aarribas.html>
- Asociación de Internet.mx. (2019). *15° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018*. México. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/function/startdown/97/lang,es-es/?Itemid=>
- Bartolucci, J. (1986). Interacción social y aprendizaje en un salón de clase. *Cuadernos del Colegio*, 30, 2-7.
- Bartolucci, J. (2011). El análisis cualitativo. En *El desarrollo de la ciencia en México. De la antigua astronomía de posición a la astrofísica moderna* (pp. 54-62). Editorial Académica Española.
- Bartolucci, J. (2017). La ciencia como problema sociológico. *Sociológica*. 32 (92), 9-40, Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1177/1203>
- Bartolucci, J. (2020). Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): Las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México. [Manuscrito en proceso de publicación]
- Bartolucci J. y Bartolucci, E. (2013). La aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes en México. Las operaciones cognitivas empleadas en las respuestas de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XVIII (58), 925-948.
- Bringué, X. y Sábada C. (2009). La generación interactiva en México. Niños y adolescentes frente a las pantallas. *Razón y palabra*, 69, 1-31. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/Bringue.pdf>

- Chartier, A.M. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En Goldin, D., Kriscautzky M. y Perelman, F. (coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (pp. 157-182). México: Océano.
- Colegio de Bachilleres (COLBACH). (2019). *Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres*, XXXIX (Número especial). Ciudad de México, México. Recuperado de <https://gaceta.cbachilleres.edu.mx/2019/Bienvenida2019B.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Ciudad de México. México. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf
- Crovi, D. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica: la vida como hipertexto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).
- Cutcliffe, S. (2003). Contextualización social en la filosofía, la sociología y la historia de la ciencia y la tecnología. En *Ideas, máquinas y valores. Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad* (p.25-58). México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31 (88), 95-140, Recuperado de http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1145/pdf_11
- De Piero, J. L. (2014). El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 1, 79-86. Recuperado de <https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/4.pdf>
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (pp. 183-213). Argentina: Homo Sapiens y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Dussel, I. y Trujillo B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL (Número especial), 142-178.
- Edmodo (2020). *Conoce Edmodo*. Edmodo. Recuperado de <https://www.edmodo.com/>
- Fuentes, M., Yurén, T. y Elizondo A. (2008). Cibercafés populares: su potencialidad como dispositivos de autoformación. En T. Yurén y C. Romero (coord.), *La formación de*

los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela (pp.143-167). México: Editorial Juan Pablos.

Gallardo, E., L. Márquez, M. Bullen y J. Strijbos. (2016). Hablemos de aprendices digitales en la era digital. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8 (15), 148-182.

Gasca, M. (2010). Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato, *Memoria del Congreso Internacional Europa/América Latina, ATEL: Alfabetización mediática y culturas digitales*. Recuperado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/desarrollo_de_la_literacidad_critica_en_internet_en_estudiantes_mexicanos_de_bachillerato.pdf

Giddens, A. (1984). 1. Elementos de la teoría de la estructuración. En *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (pp.39-75). Argentina: Amorrortu Editores.

Giddens, A. (1987). Conclusiones: Algunas nuevas reglas del método sociológico. En *Las nuevas reglas del método sociológico* (pp. 159-166). Argentina: Amorrortu Editores.

Gobierno de la Ciudad de México. (2014a). *Atlas de peligros y riesgos de la Ciudad de México*. Coyoacán. Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano. Recuperado de: https://www.coyoacan.cdmx.gob.mx/pdf?file=AR_Coyoacan.pdf

Gobierno de la Ciudad de México. (2014b). *Atlas de peligros y riesgos de la Ciudad de México. Milpa Alta. México*. Recuperado de: http://www.atlas.cdmx.gob.mx/mapas/MR_Milpa_Alta.pdf

Gobierno de la Ciudad de México. (2020a). *Alcaldía Coyoacán*. México. Recuperado de <https://www.coyoacan.cdmx.gob.mx/quienes>

Gobierno de la Ciudad de México. (2020b). *Alcaldía Milpa Alta*. México. Recuperado de <http://www.milpa-alta.cdmx.gob.mx/datos.html>

Gobierno de México. (2018). *45 aniversario del Colegio de Bachilleres*. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/bachilleres/es/articulos/45-aniversario-del-colegio-de-bachilleres?idiom=es>

Gobierno de México. (2020). *Beca Benito Juárez para jóvenes de Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589>

Habermas, J. (1998). 1. Racionalidad: una determinación preliminar del concepto y 4. La problemática de la comprensión en las ciencias sociales. En *Teoría de la acción comunicativa* (pp. 24-69 y 147-196). España: Taurus.

- Hernández, J. y Reséndiz, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 421-444.
- Hernández, J. y Reséndiz N. (2020). Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato: entre metáforas y prácticas culturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 351-374.
- IBBY México y Banamex. (2015). *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura*. México. Con la colaboración de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Colegio de la Frontera Norte (COLEF), el Fondo de Cultura Económica (FCE), la UAM, la Universidad Iberoamericana (IBERO), la UNAM y el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ). Recuperado de: http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf
- IBBY México y Citibanamex. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. Con la colaboración del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Anáhuac, la Universidad de Guadalajara (UDG), la IBERO, la UNAM y el Grupo Bimbo. Recuperado de <https://www.ibbymexico.org.mx/que-hacemos/encuesta-nacional-sobre-consumo-de-medios-digitales-y-lectura/>
- Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE). (2019). *N.U.B.E. (Núcleo Urbano de Bienestar Emocional)*. Recuperado de: <https://www.injuve.cdmx.gob.mx/servicios/servicio/salud-emocional>
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), IIJ y UNAM. (2012a). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Metodología*. México. Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Metodologia_ENVAJ_2012.pdf
- IMJUVE, IIJ y UNAM. (2012b). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Resultados Generales*. México. Recuperado de: https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2009). Usuarios de tecnologías de la información, 2001 a 2009. En *Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH) 2009*. México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/modutih/2009/default.html#Tabulados>
- INEGI. (2015a). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Distrito Federal*. México. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825079741>

- INEGI. (2015b). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos.* México. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825078966>
- INEGI. (2016a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto.* México. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- INEGI. (2016b). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México 2015.* México. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=7028250821784>
- INEGI. (2018). *Tabla 1. Usuarios de Internet, según equipo principal utilizado para conectarse a Internet, 2015-2018.* México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Tabulados>
- INEGI. (2019a). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018.* México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/default.html#Tabulados>
- INEGI. (2019b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018.* México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Tabulados>
- INEGI. (2019c). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto). Datos nacionales.* México. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- INEGI. (2019d). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet (17 de mayo). Datos nacionales.* México. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf
- INEGI. (2020a). En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019. México. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- INEGI. (2020b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019.* México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). *Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular.* México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/333/P2A333.pdf>

- INEE. (2017b). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEE. (2017c). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Resultados nacionales. Educación media superior. Lenguaje y comunicación. México. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- INEE. (2018a). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/247/P1D247.pdf>
- INEE. (2018b). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>
- INEE. (2018c). ¿Qué es PISA? En *Curso en línea: Ponte a prueba con Pisa*. México. Recuperado de: http://www.mexicox.gob.mx/assets/courseware/v1/9a15256e6b7905faf8b8d39e1f504b64/asset-v1:INEE+PAPC18023X+2018_02+type@asset+block/pisa_en_mexico.pdf
- INEE. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). (2010). Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Distrito Federal. México. Recuperado de: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/>
- Kahoot! (2020). *What is Kahoot!?* Recuperado de <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>
- Kreimer, P. y Thomas H. (2004). "Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios sociales de ciencia y la tecnología en América Latina". En Kreimer, P., Thomas, H., Rossini, P. y Lalouf, A. (ed.) (2004). *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina* (p.11-89). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).
- Kriscautzky, M., y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educação E Pesquisa*, 40 (4), 913–934.
- López, G. (2017). Infografía. Suicidio, un problema en aumento. *Dfensor. Revista Mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, XV (9), pp. 22-25.

Recuperado de: https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_09_2017.pdf

- López, R. (2011). Nuevas tecnologías, nuevos actores en los espacios universitarios: impacto de las tecnologías en las prácticas cotidianas de los estudiantes. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1493.pdf
- Martos, E. (2006). *Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura*. *Revista OCNOS*. (2), pp. 63-77. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.04/200
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Mozilla Internet Citizen. (2017). *10 cosas fascinantes que aprendimos cuando le preguntamos al mundo: Y tú, ¿estás conectado?* Recuperado de: <https://medium.com/mozilla-internet-citizen/10-cosas-fascinantes-que-aprendimos-cuando-le-preguntamos-al-mundo-y-tú-estás-conectado-1feef03e4c0b>
- Orden jurídico del Gobierno de México. (2019). *Artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/6.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *México. Nota país. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018. Resultados*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Paresh, D. (2 de agosto de 2018). La china *Bytedance* se deshace de la marca *Musical.ly* a favor de *TikTok*. *Reuters*. Recuperado de <https://mx.reuters.com/article/musical-bytedance-musically-idLTAKBN1KN1V1-OUSLI>
- Parsons, T. (1954). IV. Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación social. En *Ensayos de teoría sociológica* (pp.62-91). Argentina: Paidós.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.
- Pinch, T. (1997). II. La construcción social de la tecnología: Una revisión. En Santos, M.J. y Díaz R. (coord.) (2015). *Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas* (pp. 19-37). México: FCE.
- Pinch, T. y Bijker, W. (1984). La construcción de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse

- mutuamente. En Thomas, H. y Buch, A. (coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos: Sociología de la tecnología*. (pp.19-62). Argentina: UNQ.
- Pogliaghi, L., L. Mata y J. Pérez. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM, Colección Escuela y Juventud. Seminario de Investigación en Juventud (SIJ).
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029>
- Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO). (2015). *Resultados de la Encuesta sobre hábitos de uso, gasto y satisfacción del servicio de Internet fijo y móvil*. Dirección General de Estudios sobre Consumo. México. Recuperado de: https://www.profeco.gob.mx/encuesta/mirador/2015/Encuesta_internet_fijo_y_movi_l.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local*. México. Recuperado de: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015--transformando-.html>
- Ramírez, E. (2012). La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Investigación bibliotecológica*, 26 (56), 43-69.
- Ramírez, J. (2001). Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 119-137.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a YouTube y viceversa. *Comunicación y sociedad*, 18, 135-171.
- Salado, L. y Ramírez, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX (24), 125-137, Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n24/2007-2872-ries-9-24-125.pdf>
- Schutz, A. (1974). 1. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana y 2. Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales. En *El problema de la realidad social* (pp.35-85). Argentina: Amorrortu Editores.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Programa @prende 2.0 Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. México. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PRENDE_2.0.pdf

SEP. (2018a). *México. Programa Construye T 2014-2018*. Recuperado de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0103.pdf

SEP. (2018b). Taller de Análisis y Producción de Textos I. Programa de asignatura. Plan 2018. Quinto semestre. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/RIEMS/Quinto_semestre/05_programa_tapt_1_b.pdf

SEP. (2018c). Tecnologías de la Información y la Comunicación I. Programa de Asignatura: Plan 2018. Primer semestre. Colegio de Bachilleres. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/RIEMS/Primer_semestre/09_programa_tic_1_a.pdf

SEP. (2019). *Programa Construye T*. Recuperado de <https://www.construyet.org.mx/ConstruyeT>

Suárez, M. (coord). (2015). *Jóvenes_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura*. México: UNAM, Seminario de Educación Superior; Porrúa. Recuperado de <https://ses.unam.mx/publicaciones/index.php?seccion=libro&id=44>

Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, A y S. Giorguli (coord.) *Los grandes problemas de México. Volumen 7*. (pp. 313-336). México: El Colegio de México (COLMEX).

Thompson, J. (1988). La teoría de la estructuración: una valoración de las contribuciones de A. Giddens. *Sociológica*, 3 (7-8), 1-18. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1014/986>

Timasheff, N. (1961). Capítulo 14. Max Weber. En *La teoría sociológica* (pp. 213-237). México: FCE.

Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A y S. Giorguli (coord.) *Los grandes problemas de México. Volumen 7*. (pp. 271-311). México: COLMEX.

Wattpad. (2020). *We're Wattpad*. Wattpad. Recuperado <https://company.wattpad.com/>

Weber, M. (1964). I. Conceptos sociológicos fundamentales. En *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (p. 5-43). México: FCE.

- Weber, M. (1978). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social y Posibilidad objetiva y causación adecuada en la consideración causal de la historia. En *Ensayos sobre metodología sociológica* (pp. 52-101 y 150-174). Argentina: Amorrortu Editores.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.
- Winocur, R. (2007). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, 191-216. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=258
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI y UAM, Unidad Iztapalapa.
- Zorrilla, J. (2012) "Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima". *Perfiles Educativos*, XXXIV (Número Especial), 70-83.

ANEXOS

ANEXO I. Relación de temas, categorías e indicadores. Guion de entrevista

TEMA	CATEGORÍAS	INDICADORES
Datos de identificación	Cualidades personales (Parsons, 1954)	-Edad -Sexo
	Estructura de trabajo escolar (Giddens, 1987)	-Plantel -Semestre -Salida ocupacional
1. Antecedentes familiares	Parentesco (Parsons, 1954)	a) Lugar de nacimiento b) Integrantes del núcleo familiar c) Lugar de residencia d) Tipo de relación con cada uno de los integrantes e) Integrantes que aportan al gasto familiar f) Características laborales de los integrantes g) Características educativas de los integrantes
	1.1 Condiciones de origen	Estructura recreativa (Giddens, 1987) a) Espacios y bienes en el hogar para el estudio y el entretenimiento b) Actividades extracurriculares c) Actividades recreativas d) Transporte del que dispone para llegar a la escuela e) Tiempo que transcurre en el traslado de su lugar de residencia a la escuela
2. Condiciones escolares	Estructura de trabajo escolar (Giddens, 1987)	a) Hábitos de estudio b) Tipo de relación entre compañeros c) Tipo de relación con profesores d) Tecnologías digitales con las que cuenta la escuela e) Espacios con los que se cuenta para el uso de dichas tecnologías f) Asignaturas, condiciones de uso y tipo de actividades en las que se promueven las TIC g) Actividades extracurriculares que ofrezca la escuela

3. Acceso y uso de las tecnologías digitales fuera de la escuela	Posesiones (Parsons, 1954) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Artefactos con lo que se ha relacionado a lo largo del tiempo
3.1 Acceso	Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Principales actividades que realiza en cada dispositivo b) Organización del tiempo para usar los artefactos con propósitos recreativos
3.2 Uso	Logros (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998)	a) Creación y consumo de contenidos en la red b) Tipo de información que busca, selecciona y lee en Internet c) Criterios de búsqueda y selección de lectura en Internet
	Poder (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Restricciones o libertad en el tiempo de uso de los artefactos b) Personas con quienes: - Interactúa en la red - Comparte el contenido que consume y crea en Internet - Busca, selecciona o lee en Internet
	Autoridad (Parsons, 1954) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Problemas comunes al usar las tecnologías digitales y personas a las que acude para resolverlos b) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red y personas a las que acude para resolverlos
4. Acceso y uso de las tecnologías digitales dentro de la escuela	Posesiones (Parsons, 1954) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Artefactos con los que se ha relacionado a lo largo del tiempo: - En el interior de la escuela. - Para realizar sus tareas.

4.1 Acceso	Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Principales actividades mediadas por TIC que tienen: <ul style="list-style-type: none"> - Como escenario el interior de la escuela - Propósitos académicos, por instrucción del docente b) Organización del tiempo para usar los artefactos con propósitos escolares.
<hr/>		
4.2 Uso	Logros (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Creación y consumo de contenidos en la red con propósitos escolares b) Tipo de información que busca, selecciona y lee en Internet con propósitos académicos c) Criterios de búsqueda, selección y lectura en Internet con propósitos académicos
<hr/>		
	Poder (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Restricciones o libertad en el tiempo de uso de los artefactos dentro de la escuela b) Personas con quienes: <ul style="list-style-type: none"> - Interactúa en la red para propósitos escolares - Comparte el contenido que consume y crea en la red con propósitos escolares. - Busca, selecciona o lee en Internet con propósitos escolares
<hr/>		
	Autoridad (Parsons, 1954) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	a) Problemas comunes al usar las TIC con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos. b) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos

ANEXO II. Relación de temas, categorías e indicadores. Guion de observación

TEMA	CATEGORÍAS	INDICADORES
1. Condiciones escolares	Estructura de trabajo escolar (Giddens, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> a) Tipo de relación entre compañeros b) Tipo de relación con profesores c) Tecnologías digitales con las que cuenta la escuela d) Número de máquinas por estudiante y conexión a la red e) Organización física de salón
2. Acceso y uso de las tecnologías digitales dentro de la escuela	Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> a) Tipo de actividades que se promueven con las tecnologías digitales. b) Organización del tiempo para usar los artefactos.
	Logros (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> a) Creación y consumo de contenidos en la red. b) Información que busca, selección y lee en Internet. c) Criterios de búsqueda y selección de lectura en la red.
	2.2 Uso Poder (Parsons, 1954) Racionalidad (Habermas, 1998) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> a) Restricción o libertad en el tiempo de uso de los artefactos. b) Personas con quienes comparte el contenido que consumo y crea en la red. c) Personas con quienes busca, selecciona o lee en Internet.
	Autoridad (Parsons, 1954) Flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos (Pinch y Bijker, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> a) Problemas comunes al usar las tecnologías digitales y personas a las que acude para resolverlos. b) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red y personas a las que acude para resolverlos. c) Papel que desempeña el docente y los estudiantes en relación con las tecnologías digitales.

ANEXO III. Guion de entrevista

Datos de identificación

Nombre del entrevistado: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Plantel: _____

Semestre: _____

Salida ocupacional: _____

1. Antecedentes familiares

1.1 Condiciones de origen: Conocer el contexto geográfico y socioeconómico en el que ha crecido y se ha desarrollado el entrevistado.

1.1.1 Condiciones geográficas

- a) Lugar de nacimiento.
- b) Lugar de residencia.

1.1.2 Condiciones socioeconómicas

- a) Integrantes del núcleo familiar (número, edad y sexo).
- b) Tipo de relación que guarda con cada uno de los integrantes (razones).
- c) Integrantes que aportan al gasto familiar.
- d) Características laborales de los integrantes.
- e) Características educativas de los integrantes (grado máximo de estudios, escuela pública o privada, promedio alcanzado en niveles educativos previos, etc.).
- f) Espacios y bienes en el hogar para:
 - El estudio (libros, computadora, Internet, impresora, etc.).
 - El entretenimiento (Smart TV, consola de videojuegos, etc.)
- g) Actividades extracurriculares -académicas, culturales y deportivas- (tipo, lugar, etc.).
- h) Actividades recreativas (tipo, frecuencia, lugar, etc.).
- i) Hábitos de estudio (actividades, tiempo dedicado, lugar, etc.).

2. Condiciones escolares

2.1 Características materiales e inmateriales: Conocer el contexto material e inmaterial de la escuela en la que se ha desarrollado el entrevistado.

2.1.1 Condiciones geográficas

- a) Ubicación de la escuela
- b) Los servicios disponibles
- c) Transporte del que dispone para llegar a la escuela
- d) Tiempo que transcurre en el traslado de su lugar de residencia a la escuela

2.1.2 Condiciones sociales en el interior del aula (materiales e inmateriales)

- a) Tipo de relación entre compañeros.
- b) Tipo de relación con profesores (impartan o no impartan materias de TIC).
- c) Tecnologías digitales con las que cuenta la escuela (características).
- d) Espacios para el uso de dichas tecnologías (salones o laboratorios y número de máquinas por alumno).
- e) Asignatura y tipo de actividades en las que se promueven las tecnologías digitales.
- f) Actividades extracurriculares -académicas, culturales y deportivas- que ofrezca la escuela.

3. Acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono celular fuera del bachillerato

3.1 Acceso: Conocer la disponibilidad de las tecnologías digitales, en el pasado y en el presente, por parte del entrevistado y las circunstancias en las que ha desarrollado su contacto con éstas (por qué, propiedad, para qué, cuándo, dónde, con quiénes y cómo aprendió).

3.1.1 Condiciones materiales

- a) Artefactos con los que se ha relacionado a lo largo del tiempo.

3.2 Uso: Conocer cómo el entrevistado tras el uso de las tecnologías digitales, en el pasado y en el presente, ha construido de manera informal sus conocimientos y destrezas, enfatizando en cuáles, para qué, por qué, cuándo, dónde, con quiénes y cómo aprendió.

3.2.1 Experiencias de uso:

- c) Principales actividades que realiza en cada dispositivo.
- d) Creación y consumo de contenidos (texto, imágenes, audio o video) en la red.
- e) Tipo de información que busca, selecciona y lee en Internet.
- f) Criterios de búsqueda y selección de lectura en Internet.
- g) Organización del tiempo para usar los artefactos (itinerario en su tiempo libre).
- h) Restricciones o libertad en el tiempo de uso de los artefactos.
- i) Personas con quienes:
 - Interactúa en la red.
 - Comparte el contenido que consume y crea en Internet.
 - Busca, selecciona o lee en Internet.
- j) Problemas comunes que se le presentan al usar las tecnologías digitales y personas a las que acude para resolverlos.
- k) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red y personas a las que acude para resolverlos.

4. Acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono celular dentro del bachillerato

4.1 Acceso: Conocer la disponibilidad de las tecnologías digitales, en el pasado y en el presente, por parte del entrevistado y las circunstancias en las que ha desarrollado su contacto con éstas (por qué, propiedad, para qué, cuándo, dónde, con quiénes y cómo aprendió).

4.1.1 Condiciones materiales:

- e) Artefactos con los que se ha relacionado a lo largo del tiempo:
 - En el interior de la escuela (condiciones).
 - Para realizar sus tareas (tipo de tarea y asignatura).

4.2 Uso: Conocer cómo el entrevistado tras el uso de las tecnologías digitales, en el pasado y en el presente, ha construido de manera formal sus conocimientos y destrezas, enfatizando en cuáles, para qué, por qué, cuándo, dónde, con quiénes y cómo aprendió.

4.2.1 Experiencias de uso:

- c) Principales actividades mediadas por TIC que tienen:
 - Como escenario el interior de la escuela.
 - Propósitos académicos, por instrucción del docente (asignatura, tipo de tarea).
- d) Creación y consumo de contenidos (texto, audio, imagen o video) en la red con propósitos escolares (asignatura).
- e) Tipo de información que busca, selecciona y lee en Internet con propósitos académicos (asignatura y tipo de tarea o trabajo).
- f) Criterios de búsqueda, selección y lectura en Internet con propósitos académicos (asignaturas y tipo de tarea o trabajo).
- g) Organización del tiempo para usar los artefactos con propósitos escolares (itinerario cuando está dentro de la escuela o realiza tareas o trabajos escolares).
- h) Restricciones o libertad en el tiempo de uso de los artefactos dentro de la escuela (asignatura).
- i) Personas con quienes:
 - Interactúa en la red para propósitos escolares.
 - Comparte el contenido que consume y crea en la red con propósitos escolares.
 - Busca, selecciona o lee en Internet con propósitos escolares.
- j) Problemas comunes que se le presentan al usar las TIC con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos.
- k) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos.

Fecha de entrevista:

Lugar:

Duración:

Observaciones:

ANEXO IV. Guion de observación en el aula

Datos generales

Nombre de la materia: _____

Tema: _____

Semestre: _____

Plantel: _____

Horario: _____

1. Condiciones escolares

1.1 Características: Conocer el contexto social de la institución educativa en la que asiste el estudiante.

1.1.2 Condiciones sociales

- a) Tipo de relación entre compañeros.
- b) Tipo de relación entre docente y estudiantes.
- c) Tecnologías digitales con las que se cuenta en el salón de clases (características).

2. Acceso y uso de Internet vía computadora y teléfono celular

2.1 Acceso: Conocer la disponibilidad de las tecnologías digitales y las circunstancias en las que el estudiante desarrolla su contacto con éstas en el interior de la escuela.

2.1.1 Condiciones materiales

- a) Número de máquinas por estudiante y conexión a la red.
- b) Organización física del salón (esquema con número de estudiantes en el aula).

2.2 Uso: Conocer cómo el estudiante al usar las tecnologías digitales construye, de manera formal, sus conocimientos y destrezas en el interior de la escuela.

2.2.1 Experiencias de uso:

- a) Tipo de actividades que se promueven con las tecnologías digitales (dispositivo, temática y tipo de tarea/trabajo -instrucciones-).

- b) Creación y consumo de contenidos (texto, audio, imagen o video) en la red (dispositivo, temática y tipo de trabajo/tarea).
- c) Información que busca, selecciona y lee en Internet (dispositivo, temática y tipo de trabajo/tarea).
- d) Criterios de búsqueda, selección y lectura en Internet con propósitos académicos (tipo de tarea/trabajo).
- e) Organización del tiempo para usar los artefactos dentro del salón de clases.
- f) Restricciones o libertad en el tiempo de uso de los artefactos dentro del salón de clases.
- g) Personas con quienes comparte el contenido que consume y crea en la red.
- h) Personas con quienes busca, selecciona o lee en Internet con propósitos escolares.
- i) Problemas comunes que se le presentan al usar las TIC con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos.
- j) Problemas comunes al buscar, seleccionar y leer información en la red con propósitos escolares y personas a las que acude para resolverlos.
- k) Papel que desempeña el docente y los estudiantes en relación con las tecnologías digitales

Fecha de observación:

Lugar:

Duración:

Comentarios:

ANEXO V. Distribución de entrevistas y observaciones en el bachillerato semi-rural

PRIMER SEMESTRE

Entrevistas a estudiantes

Seudónimo	Día y hora	Duración
Paulina	18 de septiembre de 2018 de 7:00 a 8:00 horas	Aprox. 1 hora
	26 de octubre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
Pablo	18 de septiembre de 2018 de 8:00 a 9:00 horas	Aprox. 1 hora
	28 de septiembre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
Lizbeth	18 de septiembre de 2018 de 9:00 a 10:00 horas	Aprox. 1 hora
	5 de octubre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
Ernesto	18 de septiembre de 2018 de 10:00 a 11:00 horas	Aprox. 1 hora
	19 de octubre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora

Observación a clase

Asignatura	Día y hora	Duración
“Tecnologías de la información y la comunicación I”	13 de noviembre de 2018 de 7:00 a 9:00 horas	Aprox. 2 horas

QUINTO SEMESTRE

Entrevistas a estudiantes

Seudónimo	Día y hora	Duración
Renata	15 de octubre de 2018 de 9:00 a 10:00 horas	Aprox. 1 hora
	16 de octubre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
Marcos	15 de octubre de 2018 de 10:00 a 11:00 horas	Aprox. 1 hora
	16 de octubre de 2018 de 11:00 a 12:00 horas	Aprox. 1 hora
Casandra	5 de noviembre de 2018 de 9:00 a 10:00 horas	Aprox. 1 hora
	9 de noviembre de 2018 de 13:00 a 14:00 horas	Aprox. 1 hora
Hugo	5 de noviembre de 2018 de 10:00 a 11:00 horas	Aprox. 1 hora
	13 de noviembre de 2018 de 13:00 a 14:00 horas	Aprox. 1 hora

Observación a clase

Asignatura	Día y hora	Duración
“Taller de Análisis y Producción de Textos I”	26 de noviembre de 2018 de 9:00 a 11:00 horas	Aprox. 2 horas

ANEXO VI. Distribución de entrevistas y observaciones en el bachillerato urbano

PRIMER SEMESTRE Entrevistas a estudiantes

Seudónimo	Día y hora	Duración
Estrella	8 de noviembre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
	15 de noviembre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
Roberto	12 de noviembre de 2018 de 12:00 a 13:00 horas	Aprox. 1 hora
	28 de noviembre de 2018 de 11:00 a 12:00 horas	Aprox. 1 hora
Alejandra	12 de noviembre de 2018 de 11:00 a 12:00 horas	Aprox. 1 hora
	21 de noviembre de 2018 de 11:00 a 12:00 horas	Aprox. 1 hora
Martín	29 de noviembre de 2018 de 11:00 a 13:00 horas	Aprox. 2 horas

Observación a clase

Asignatura	Día y hora	Duración
"Tecnologías de la información y la comunicación I"	16 de octubre de 2018 de 7:00 a 9:00 horas	Aprox. 2 horas

QUINTO SEMESTRE Entrevistas a estudiantes

Seudónimo	Día y hora	Duración
Valeria	22 de octubre de 2018 de 13:00 a 15:00 horas	Aprox. 2 horas
Antonio	15 de noviembre de 2018 de 13:00 a 15:00 horas	Aprox. 2 horas
Laura	23 de octubre de 2018 de 13:00 a 15:00 horas	Aprox. 2 horas
Gonzalo	16 de noviembre de 2018 de 11:00 a 13:00 horas	Aprox. 2 horas

Observación a clase

Asignatura	Día y hora	Duración
"Taller de Análisis y Producción de Textos I"	10 de octubre de 2018 de 11:00 a 13:00 horas	Aprox. 2 horas

ANEXO VII. Categorías de valuación diferencial (*status*), de acuerdo con Parsons (1954)

Medio urbano (Coyoacán)

Seudónimo	Cualidades personales			Parentesco		Logros	Posesiones	Autoridad	Poder
	Edad	Sexo		Escolaridad	Ocupación				
Estrella (1er semestre)	15 años	Femenino	Padre	Licenciado en Sistemas	Trabaja en una empresa del ramo	Familia	Computadora en casa (compartida)	Padre	Padre
			Madre	Licenciada en Geografía	Profesora	Educación primaria (privada) y secundaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Docente de primaria	Pares <i>YouTubers</i>
Alejandra (1er semestre)	15 años	Femenino	Padre	Bachillerato	Personal administrativo del gobierno	Familia	Computadora en casa (compartida)	Hermano mayor	Pares
			Madre	Bachillerato	Personal administrativo del gobierno	Educación primaria (privada) y secundaria (pública)	<i>Smartphone</i> <i>Tablet</i>	Docente de primaria	<i>YouTubers</i>
Martín (1er semestre)	15 años	Masculino	Padre	-----	-----	Familia	<i>Smartphone</i>	Hermano mayor	Pares
			Madre	Secundaria trunca	Comerciante ambulante	Educación primaria y secundaria (pública)	<i>Tablet</i> Consola de videojuegos		<i>YouTubers</i>
Roberto (1er semestre)	15 años	Masculino	Padre	Primaria	Taxista	Familia	<i>Smartphone</i>	Pares	Pares
			Madre	Bachillerato	Ama de casa	Educación secundaria (pública) Ciber	Consola de videojuegos	Personal del ciber	<i>YouTubers</i>

Seudónimo	Cualidades personales			Parentesco		Logros	Posesiones	Autoridad	Poder
	Edad	Sexo		Escolaridad	Ocupación				
Valeria (5to semestre)	17 años	Femenino	Padre	Ingeniero civil	Trabaja en una empresa del ramo	Familia	Computadora en casa (personal)	Docente de primaria	Pares
			Madre	-----	-----	Educación primaria (pública)	<i>Smartphone</i>		<i>Tablet</i>
Laura (5to semestre)	18 años	Femenino	Padre	Primaria trunca	Repara artefactos	Familia	Computadora en casa (compartida)	Primos	Pares
			Madre	Secundaria	Limpieza y comerciante	Ciber	<i>Smartphone</i>	Personal del ciber	<i>YouTubers</i>
Antonio (5to semestre)	16 años	Masculino	Padre	Secundaria	Guardia de seguridad privada	Familia	Computadora en casa (compartida)	Hermana mayor	Hermana mayor
			Madre	Secundaria	Limpieza	Educación primaria y secundaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Docente de primaria	Pares
Gonzalo (5to semestre)	19 años	Masculino	Padre	Bachillerato	Contador y logística de eventos	Familia	Computadora en casa (personal)	Docente de secundaria	Pares
			Madre	Bachillerato trunco	Asistente en una empresa	Educación secundaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Personal del ciber	Personal del ciber

ANEXO VIII. Categorías de valuación diferencial (*status*), de acuerdo con Parsons (1954)

Medio semi-rural (Milpa Alta)

Seudónimo	Cualidades personales			Parentesco		Logros	Posesiones	Autoridad	Poder
	Edad	Sexo		Escolaridad	Ocupación				
Lizbeth (1er semestre)	14 años	Femenino	Padre	Secundaria	Comerciante	Familia	Computadora en casa (compartida)	Hermana mayor	Pares
			Madre	Secundaria	Ama de casa	Educación primaria y secundaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Docente de primaria y secundaria	<i>YouTubers</i>
Paulina (1er semestre)	15 años	Femenino	Padre	Bachillerato	Chofer	Familia	<i>Smartphone</i>	Hermano mayor	Hermano
			Madre	Secundaria	Comerciante			Primos	Primos
Pablo (1er semestre)	15 años	Masculino	Padre	Secundaria	Trabajador de la construcción	Familia	Computadora en casa (compartida)	Hermano mayor	Hermano
			Madre	Secundaria	Ama de casa	Ciber	<i>Smartphone</i>	Personal del ciber	Personal del ciber
Ernesto (1er semestre)	15 años	Masculino	Padre	_____	_____	Familia	<i>Smartphone</i>	Prima	Prima
			Madre	Secundaria trunca	No dijo				Pares
									<i>YouTubers</i>

Seudónimo	Cualidades personales			Parentesco		Logros	Posesiones	Autoridad	Poder
	Edad	Sexo		Escolaridad	Ocupación				
Renata (5to semestre)	17 años	Femenino	Padre	Bachillerato	Dueño de negocios	Familia	Computadora en casa (personal)	Docente de primaria	Pares
			Madre	Bachillerato	Dueña de negocios	Educación primaria y secundaria (privada)	<i>Smartphone</i>	<i>YouTube</i>	
Casandra (5to semestre)	18 años	Femenino	Padre	Secundaria	Trabaja en una fabrica	Familia	Computadora en casa (personal)	Madre	Pares
			Madre	Carrera técnica de secretaria	Ama de casa	Educación primaria y secundaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Primos	<i>YouTube</i>
Marcos (5to semestre)	17 años	Masculino	Padre	Secundaria	Campeño	Educación primaria (pública)	Computadora en casa (compartida)	Personal del ciber	Pares
			Madre	Bachillerato	Cocinera y cajera	Ciber	<i>YouTube</i>		
Hugo (5to semestre)	17 años	Masculino	Padre	Secundaria	Chofer	Familia	Computadora en casa (compartida)	Tía	Pares
			Madre	Carrera técnica de enfermera	Enfermera	Educación primaria (pública)	<i>Smartphone</i>	Docente de primaria	<i>YouTube</i>