

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales

Posgrado Integral en Ciencias Sociales



La dependencia de Internet asociada a la confianza y sociabilidad de los estudiantes de secundarias en el uso de los dispositivos móviles.

Presenta:

Carlos René Contreras Cázarez

Para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

Hermosillo, Sonora, México.

Junio, 2017

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Dedicatoria

A la memoria de mi padre...

Raúl Contreras, por su incansable lucha.

A Martha Cázarez, por ser simplemente mi madre.

A los hermanos que me regalaron... Aimé, Raúl y Andrés.

A mis compañeras y amigas: Diana Moreno Carillo y Reyna Campa Álvarez, por ser cómplices académicas y en la investigación. Sin su compañía esta lucha hubiese sido monótona y la investigación incompleta.

A ustedes les dedico este trabajo de investigación.

Agradecimientos

Desde estas líneas quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que de alguna manera han hecho posible la realización de esta tesis doctoral.

A mi director y asesor de tesis, Dr. Gustavo Adolfo León Duarte, quien con su apoyo invaluable y esmero, dirigió este trabajo de investigación. Su asesoramiento fue en todo momento permanente. Su atención y consejo está reflejado en cada apartado de esta tesis.

A mis lectores y asesores, que con sus aportaciones y recomendaciones contribuyeron de manera significativa en la conformación de este trabajo.

A los colaboradores de tesis doctorales y estudios de investigación, con especial énfasis a la Dra. Dora Caudillo Ruíz, quien con sus avances de investigación y conocimientos en el tema, su aportación ha sido inestimable. Y a todos aquellos investigadores que con su quehacer investigativo enriquecen y hacen posibles trabajos como éste.

A los involucrados del estudio: estudiantes de los tres grados de secundarias públicas de la localidad, docentes y directivos, por su accesibilidad, disponibilidad y apoyo incondicional.

Finalmente, a Conacyt, por darme la oportunidad de ser becario.

Resumen

El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar la dependencia de Internet asociada a la confianza y sociabilidad de los estudiantes de secundarias en el uso de los dispositivos móviles en la Región de Hermosillo, Sonora, México. El estudio también busca identificar factores y/o categorías de análisis asociadas a los riesgos, su reacción ante el mismo y los hábitos y medidas de seguridad que adoptan los jóvenes y sus padres en la adopción de los dispositivos móviles y uso de Internet.

Por medio de asociación de constructos e indicadores, el estudio presenta la validación y confiabilidad, así como la relación entre factores en el uso y dependencia de Internet en los jóvenes de secundaria, siendo éstos los sujetos del estudio. Así mismo, la tesis exhibe un modelo inclusivo de perspectiva interdisciplinaria para conformar el modelo teórico a partir de los resultados obtenidos. Con un abordaje de corte mixto, tanto cuantitativo y cualitativo el estudio ofrece un mayor entendimiento y mediante el empleo del enfoque multimétodo se intenta lograr de manera conjunta la integración de los resultados de la investigación.

De igual forma, se presentan los hallazgos de ambas metodologías por medio de una triangulación teórica-metodológica, al mismo tiempo que se identificaron nuevos factores y/o categorías de análisis asociadas a la dependencia de Internet en jóvenes de secundaria.

Abstract

The main objective of this PhD work is to analyze the dependence associated with the trust and sociability of the high school young students in the use of the Internet in the mobile devices in the Region of Hermosillo, Sonora, Mexico. The study also seeks to identify the analytical factors and / or categories associated with the risks, their reaction to it and the habits and safety measures they adopt young students and their parents in the adoption of mobile devices and Internet use.

Through the association of constructs and indicators, the study presents the validation and reliability, as well as the relationship between the factors in the use and dependence of Internet in high school young students of Hermosillo, Sonora, Mexico, being the subjects of the study. Likewise, the thesis presents an inclusive model of interdisciplinary perspective to form the theoretical model based on the results obtained. With a mixed approach, both quantitative and qualitative, the study offers a greater understanding and, through the use of the multi-method approach, it is finally tried of integration of research results.

Likewise, the findings of the two methodologies are presented through a theoretical-methodological demonstration, while new factors and / or categories associated with Internet dependence in high school students are identified.

La dependencia de Internet asociada a la confianza y sociabilidad de los estudiantes de secundarias en el uso de los dispositivos móviles.

Índice

| Contenido | Pág. |
|---|-------------|
| Agradecimientos | 6 |
| Resumen..... | 7 |
| Abstract..... | 8 |
| | |
| CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN | 14 |
| 1.1 Antecedentes..... | 17 |
| 1.2 Problemática..... | 20 |
| 1.3 Objetivos..... | 24 |
| 1.4 Hipótesis del estudio..... | 25 |
| 1.5 Justificación del estudio..... | 26 |
| | |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL | 29 |
| Figura 1. Modelo Teórico-Conceptual del estudio..... | 29 |
| 2.1.1 Contexto familiar..... | 30 |
| 2.1.2 Contexto escolar..... | 30 |
| 2.1.3 Contexto personal..... | 31 |
| 2.2. Interacción e interactividad..... | 31 |
| 2.3.1 Comunicación de las emociones..... | 36 |
| 2.3.2 El papel de las emociones y la confianza..... | 40 |
| 2.3.3 Interacción social y emociones a partir de la Interculturalidad..... | 41 |
| 2.3.4. Las emociones como constructoras de identidades..... | 42 |
| 2.4.1 Socialización e Identidad..... | 44 |
| 2.4.2 Identidad personal del adolescente de secundaria..... | 48 |
| 2.4.3 Identidad social a la identidad colectiva..... | 50 |
| 2.4.4 Identidad cultural en el proceso socializador..... | 52 |
| 2.5.1 Competencias emotivas desde la interculturalidad..... | 53 |
| 2.5.2 Competencias educativas..... | 54 |
| 2.5.3 Competencia social del joven de secundaria..... | 60 |
| 2.6. Consumo: Acceso y uso..... | 62 |
| | |
| CAPÍTULO III. MARCO EMPÍRICO DE LAS INVESTIGACIONES | 68 |
| 3.1 Usos y consumos..... | 68 |
| Figura 2. Países con Internet en los hogares..... | 72 |
| 3.2 Dependencia de Internet..... | 73 |
| 3.3 Estudios y prevalencias de sociabilidad por dispositivos móviles en jóvenes.... | 78 |

| | |
|---|----|
| 3.4 Prevalencia de jóvenes conectados en estudios de socialización: Europa, Asia, Latinoamérica y África. | 82 |
|---|----|

CAPÍTULO IV PERSPECTIVA DEL ESTUDIO 85

| | |
|--|----|
| 4.1 La interdisciplinariedad en el estudio de la comunicación mediada por la Tecnología Digital Inteligente en la GI | 85 |
| 4.2 Diseño e implementación. Un Modelo Inclusivo en las relaciones interactivas. | 86 |
| 4.3 Integración de la perspectiva interdisciplinar en el Estudio de Internet en jóvenes de secundaria mediada por las Tecnologías Digitales. | 88 |
| 4.4 La interdisciplinariedad en la búsqueda de generación de conocimiento más explicativo y socialmente útil. | 89 |

CAPÍTULO V. MÉTODO CUANTITATIVO 93

| | |
|---|-----|
| Figura 3. Modelo Multi-método (EMM) de la Investigación..... | 93 |
| 5.1 Enfoque de la investigación..... | 94 |
| 5.2 Tipo de investigación..... | 96 |
| 5.3 Participantes y muestra..... | 97 |
| 5.4 Fase cuantitativa (Cuestionario)..... | 98 |
| 5.5 Conceptualización de los constructos..... | 98 |
| Cuadro 1. Constructo, variable –indicador..... | 101 |
| 5.6 Procedimiento y análisis de los datos..... | 104 |
| 5.7 Validez y Confiabilidad..... | 105 |
| 5.8 Relación entre factores del Modelo Inclusivo..... | 107 |
| Tabla 1. Comparación del Modelo inclusivo y restringido..... | 109 |
| Figura 4. Modelo Inclusivo Interdisciplinar de Dependencia de Internet..... | 110 |

CAPÍTULO VI. MÉTODO CUALITATIVO 111

| | |
|---|-----|
| 6.1 Paradigma del estudio..... | 111 |
| 6.2 Enfoque del estudio..... | 112 |
| 6.3 Aproximación metodológica a los Estudios Multimétodos..... | 113 |
| Cuadro 2. Conceptualización de categorías del estudio..... | 116 |
| 6.4 Método..... | 116 |
| 6.5 Revisión documental..... | 117 |
| 6.6 Técnica de obtención de información..... | 119 |
| 6.6.1 Grupo Focal..... | 119 |
| 6.7 Realización del Grupo Focal..... | 120 |
| Figura 5. Localización geográfica de las Escuelas Secundarias Públicas..... | 122 |
| 6.8 Selección de los participantes y muestra..... | 122 |
| 6.9 Obtención de la información..... | 123 |
| Cuadros 3. Periodos de obtención de la información..... | 123 |
| 6.10 Procesamiento de la información y Análisis de los datos..... | 124 |
| 6.11 Limitaciones del método y estudio. | 126 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO | 127 |
| 7.1 Equipamiento: Acceso y Uso de Internet..... | 127 |
| 7.2 Lugar donde suelen usar Internet..... | 131 |
| 7.2.1 Tiempo que utilizan Internet de lunes a viernes..... | 133 |
| 7.2.2 Tiempo que utilizan Internet los fines de semana..... | 134 |
| 7.3 Preferencias de servicios y contenidos de los jóvenes de secundaria..... | 135 |
| 7.4 Preferencias en dispositivos tecnológicos de los jóvenes de secundaria..... | 139 |
| 7.5 Dependencia de Internet..... | 141 |
| 7.6 Problemas de salud relacionados a los dispositivos móviles e Internet..... | 144 |
| 7.7 Socialización y Confianza de los jóvenes con sus padres..... | 148 |
| 7.8 Habilidades digitales de los profesores desde la percepción del joven..... | 158 |
| 7.8.1 Habilidades digitales del joven de secundaria..... | 161 |
| 7.8.2 Búsqueda de información en Internet por los estudiantes..... | 162 |
| 7.8.3 Análisis de la información..... | 165 |
| 7.8.4 Referenciar la información..... | 167 |
| 7.8.5 Prácticas frecuentes y otros hábitos de los estudiantes..... | 169 |
| 7.8.6 Uso de Software y creadores de contenidos..... | 170 |
| 7.8.7 Habilidades digitales del docente para la solución de problemas..... | 173 |
| | |
| CAPÍTULO VIII. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO | 176 |
| Figura 6. Red General de la Dependencia de Internet..... | 176 |
| 8.1 Introducción..... | 177 |
| Figura 7. Red Dependencia de Internet (restringido)..... | 180 |
| 8.2 La dependencia y uso de Internet: Acceso, Equipamiento y tiempo de uso..... | 181 |
| Figura 8. Red de Uso de Internet..... | 184 |
| 8.3 Las preferencias de uso de Internet asociada a una Dependencia..... | 185 |
| 8.4 Las emociones de los estudiantes según el tipo de contenidos y riesgos..... | 187 |
| Figura 9. Red de Confianza..... | 189 |
| 8.5 La confianza asociada a la socialización de los estudiantes..... | 190 |
| 8.6 Motivos de discusión entre padres e hijos..... | 191 |
| 8.7 El celular condicionado para realizar otras actividades en el hogar..... | 192 |
| 8.8 Acuerdos entre padres e hijos en el uso o dependencia de Internet..... | 195 |
| Figura 10. Red de Socialización primaria..... | 199 |
| 8.8.1 Confianza asociada a la sociabilidad de los jóvenes en el uso de Internet..... | 200 |
| | |
| CAPÍTULO IX. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA A LOS DATOS | 205 |
| 9.1 Dependencia y uso de Internet..... | 206 |
| 9.1.1 Dispositivo móvil de preferencia en los jóvenes..... | 209 |
| 9.1.2 Preferencias de servicios y contenidos..... | 210 |

| | |
|---|-----|
| 9.2 Confianza y socialización a partir del uso de Internet..... | 211 |
| 9.2.1 El dispositivo móvil como medida de control..... | 215 |
| 9.3 Socialización e interacción en jóvenes..... | 216 |

| | |
|--------------------------|------------|
| CONCLUSIONES..... | 218 |
|--------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 224 |
|--------------------------|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| ANEXOS..... | 241 |
|--------------------|------------|

Índice de cuadros

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Constructo, variable –indicador..... | 101 |
| Cuadro 2. Conceptualización de categorías del estudio..... | 116 |
| Cuadro 3. Periodos de obtención de la información..... | 123 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Comparación del modelo inclusivo y restringido..... | 109 |
|--|-----|

Índice de figuras.

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo Teórico-Conceptual del estudio..... | 29 |
| Figura 2. Países con Internet en los hogares..... | 72 |
| Figura 3. Modelo Multimétodo (EMM) de la Investigación..... | 93 |
| Figura 4. Modelo Inclusivo Dependencia de Internet..... | 110 |
| Figura 5. Localización geográfica de las Escuelas Secundarias Públicas..... | 122 |
| Figura 6. Red General de la Dependencia de Internet..... | 176 |
| Figura 7. Red Dependencia de Internet (restringido)..... | 180 |
| Figura 8. Red de Uso de Internet..... | 184 |
| Figura 9. Red de Confianza..... | 189 |
| Figura 10. Red de Socialización primaria..... | 199 |

Índice de gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Internet en el hogar..... | 128 |
| Gráfico 2. Lugar donde usan Internet los jóvenes de secundaria..... | 131 |
| Gráfico 3. Tiempo que le dedican a Internet entre semana..... | 133 |
| Gráfico 4. Tiempo que le dedican a Internet los fines de semana..... | 134 |
| Gráfico 5. Servicios que utilizan cuando usan Internet..... | 136 |
| Gráfico 6. Contenidos que visitan cuando usan Internet..... | 137 |
| Gráfico 7. Frecuencia con la que utilizan los dispositivos móviles..... | 139 |
| Gráfico 8. Dependencia de Internet por medio de dispositivos móviles..... | 143 |
| Gráfico 9. Dependencia de Internet por medio de dispositivos móviles (ext.)..... | 144 |
| Gráfico 10. Problemas de salud en jóvenes por el uso de dispositivos e Internet.... | 147 |
| Gráfico 11. Estoy contento con la familia que tengo..... | 148 |
| Gráfico 12. Comunicación entre padres e hijos..... | 149 |
| Gráfico 13. Tiempo de convivencia entre padres e hijos..... | 151 |
| Gráfico 14. Comunicación de calidad entre padres e hijos..... | 152 |
| Gráfico 15. Padres que escuchan cuando sus hijos tienen problemas..... | 154 |
| Gráfico 16. Jóvenes que cuentan sus problemas a sus padres..... | 155 |
| Gráfico 17. Estudiantes que se guardan sus problemas..... | 156 |
| Gráfico 18. Estudiantes que se guardan sus problemas por temor al regaño..... | 157 |
| Gráfico 19. Uso del Internet por parte del profesor en clase..... | 160 |
| Gráfico 20. Habilidades de los jóvenes en la búsqueda de información en Internet. | 163 |
| Gráfico 21. Habilidad del estudiante en la selección de Información en Internet... | 164 |
| Gráfico 22. Habilidad de los escolares en el análisis de la información..... | 166 |
| Gráfico 23. Habilidad del estudiante para referenciar la fuente de información..... | 168 |
| Gráfico 24. Prácticas recurrentes no deseadas por el estudiante de secundaria..... | 170 |
| Gráfico 25. Estudiantes que utilizan programas para exposiciones en clase..... | 171 |
| Gráfico 26. Espacio digital con fines académicos de los estudiantes..... | 172 |
| Gráfico 27. Profesores que piden a los alumnos utilizar algún tipo de programa.... | 172 |
| Gráfico 28. Apoyo virtual a los estudiantes por parte del profesor..... | 173 |
| Gráfico 29. Profesores con dudas en el uso de Internet..... | 174 |

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En la última década se ha visto un notable interés en el estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diferentes contextos. Es claro, por otra parte, que Internet está impactando en todos los aspectos de trabajo y aprendizaje de las comunidades, así como en la comunicación y recreación de las mismas. De la misma manera que se hace más que evidente que Internet y los dispositivos móviles están transformando la manera en que los ciudadanos interactúan y participan con los demás.

La revisión de la literatura ha señalado que numerosos factores influyen tanto en la introducción y la aceptación de las tecnologías de la información y comunicación en los entornos educativos: la cognición personal y profesional y la eficacia, la falta de conocimientos y habilidades, y la dinámica socio-económica desfavorable (Fanni et al, 2010; Van Zyl y Rega, 2011.) citados en Bladergroen M., Chigona W. (2012).

Otras investigaciones realizadas demuestran que el uso de las TIC es importante tanto para el desarrollo emocional y social de los jóvenes. Así el mundo virtual funciona como su “patio de recreo” para los problemas del desarrollo, tales como la auto-identidad y la sexualidad (Gross, 2004). De igual forma, otros estudios han señalado la importancia de los juegos en línea en los jóvenes, enfatizando que les proporcionan a éstos, fantasía, emoción, alivio mental, y escapar de la tristeza y la soledad (Chou y Tsai, 2007). Asimismo, aportaciones como las de Bachelder, Berry, Dimar, & Smith, (2006), destacan la relevancia de las TIC en jóvenes de secundaria para expresar sus puntos de vista y creencias de forma

anónima, incluso aquellos que son difíciles de expresar en otros contextos de sus vidas. De este modo, los mensajes de textos en los dispositivos tecnológicos para los jóvenes de secundaria, en particular - se dirige a su necesidad de reforzar su identidad social, a través de unirse a grupos de su vida cotidiana sin reglas formales. En tanto, otros estudios entorno al uso de las TIC en jóvenes entre 12 y 15 años, demuestran que les permite reforzar sus contactos y relaciones personales existentes y para hacer y compartir los planes a futuro; en tanto, jóvenes mayores de 18 años también utilizan las TIC para establecer nuevos planes, según los estudios presentados por Subrahmanyam y Greenfield en (2008).

Por otra parte, se ha expresado que las redes sociales y los blogs hacen que la información general sea accesible a los jóvenes; sin embargo, también, dichas informaciones los exponen a la discriminación y el odio, como el racismo y mensajes misóginos y cualquier mensaje de carácter discriminatorio (Subrahmanyam y Greenfield, 2008). De manera muy semejante, se encontró que las preferencias y las actividades en las TIC por los jóvenes de secundaria son diferentes en función del sexo (Chou y Tsai, 2007; Subrahmanyam y Greenfield, 2008) y la edad (Dolev-Cohen y Barak, 2013). Aunado a lo anterior, la evidencia empírica también nos demuestra que lo jóvenes estudiantes de secundaria de primer grado están más comprometidos con la mensajería instantánea y las tareas de la escuela, mediante dispositivos portátiles y tecnologías digitales; mientras que los usuarios de segundo y tercer grado escriben y utilizan más e-mails y en blogs, según el estudio de León D., Caudillo R., Contreras C., Moreno C., (2014); (Rafaeli et al, 2010; Subrahmanyam y Greenfield, 2008).

La revisión documental ha provisto al presente trabajo de otros estudios con aportaciones desde una perspectiva constructivista, donde numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997).

Las aportaciones para describir la incidencia de las TIC en la sociedad son notables, por tanto, es necesario abordar el análisis de este fenómeno a partir de distintos enfoques disciplinarios, así como diferentes teorías y modelos explicativos que ayuden a dar una visión más amplia de la problemática. Por tal motivo, el presente estudio tiene la intención de buscar la interacción de los diferentes campos a partir de las variables y/o categorías de estudio: Usos, Dependencia, Consumo, Socialización y Confianza.

Es precisamente, mediante la utilización de algunos modelos y teorías explicativas compartidos entre los diversos campos del conocimiento como la psicología, sociología, comunicación y educación, que se intentará lograr la cooperación e interacción de éstos en la investigación *La dependencia asociada a la confianza y sociabilidad en los estudiantes de secundarias en el uso de Internet en los dispositivos móviles.*

Con la inclusión de las distintas aportaciones y la commensurabilidad de las variables y/o categorías del estudio, el trabajo no sólo responde a la conceptualización de la perspectiva interdisciplinaria, sino que pretende, en otro sentido, matizar las posibilidades reales de analizar y explicar un fenómeno social complejo y multidimensional. En otras palabras, una problemática social compleja y de carácter multidimensional como nuestro objeto mismo, temática y problemática social abordada no puede ser trabajada si no se toma en cuenta, por ejemplo, variables psicológicas, sociológicas y culturales; al mismo tiempo que comunicativas y educativas. Esto obviamente exige algún grado de diálogo entre distintas disciplinas (León D., Caudillo R., et. al. 2014).

1.1 Antecedentes

Como se ha señalado en la parte introductoria de este estudio, el impacto de las TIC es un fenómeno que va estrechamente ligado a la emergencia de diversos modos de interacción, los cuales llegan a desafiar la función misma de las instituciones de educación, el cual incluye al alumno y su identidad.

Según el estudio de GEIC-AL presentado por León, Castillo y Oliveros (2010) el alumno es considerado el agente central de cualquier institución, por lo que es necesario la generación de políticas integrales para su formación en el sistema educativo, siendo una de ellas las recomendadas por organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes plantean a los Estados los

requerimientos, cambios y políticas que deben implementar para avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento y el papel que en dichos procesos deben cumplir los sistemas de educación.

En el caso de Internet, así como las múltiples pantallas (celular, videojuegos y televisión), especialistas y expertos como Arribas e Islas (2009, citados en León, Op. cit., 2010) indican que hoy en día Internet guarda una relación particularmente especial en los estratos sociales, que va más allá, incluso, del ámbito educativo: han supuesto una auténtica revolución en la manera de relacionarnos, comunicarnos y entretenernos, no sólo para los adultos sino también para los niños y jóvenes.

Otros estudios revelan que los niños y jóvenes son capaces de realizar actividades simultáneas utilizando todas ellas, por lo que hay que reconocer la oportunidad que representa desde el ámbito de la enseñanza, pasando por las relaciones sociales y el entretenimiento. En el estudio de jóvenes e Internet, queda claro que deben considerarse otros factores que inciden directamente en la relación de Internet y su formación, como ya se ha señalado en otros contextos; los medios de comunicación por sí solos no tienen un impacto negativo o positivo en la construcción de los diferentes aspectos asociados a su identidad personal (Cavert y Kotler, 2003, Gross, 2004).

Es más bien la combinación de diversos factores familiares, grupos de amigos, personalidad, lugares de acceso, la experiencia de situaciones críticas, la escuela y el uso del tiempo libre, lo que lleva a que dichos medios participen de una u otra manera en el desarrollo (...) de los adolescentes. Este es el caso del estudio costarricense sobre los efectos de la televisión en la conducta agresiva o, también, de la auto-valoración de las competencias y el uso mediático de estos actores con Internet, donde la investigación indica que un tal efecto, no se da de manera directa sino que es producto del actuar combinado de los factores señalados anteriormente (Pérez, 2004)

Retomando el estudio de León, Castillo y Oliveros (2010) expresa que por otro lado, estos factores e impactos han llegado de manera desigual e irregular a todas las esferas de nuestras vidas. Además, el acceso a las mismas y su utilización no se han dado de forma igualitaria. Ello supone para las personas que no pueden acceder a las TIC ha incrementado las desigualdades y, consecuentemente, ha impactado en la exclusión social y cultural, produciéndose lo que se ha llamado brecha digital.

De acuerdo con el estudio 2010: *Hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas* (WIP, 2010), para muchos padres es temprano el uso de Internet entre sus hijos; para otros deben esperar a contar con una computadora y conexión, lo cual hace que el proceso de adopción de las TIC y particularmente, del uso del Internet, sea más lento. Respecto a la aportación por grupo de edad, los resultados a los que ha

llegado este estudio revela que el 61% de los usuarios tiene menos de 25 años o el 76% es menor a 32 años (León, Op. cit., 2010).

Según un estudio en Iberoamérica, los jóvenes de 15 y 16 años ven la televisión en mayor o menor medida todos los días. En general, la ven en familia, pero también solos y/o con amigos, sobre todo los fines de semana. (Bringué y Sábada: 2008) Además, En los últimos años, salvo en Gran Bretaña y los países escandinavos, se ha dado una tendencia a reducir sensiblemente la programación infantil, quedando arrinconada a algunas horas en torno al desayuno y a las mañanas de los sábados y domingos Garitoandia, Fernández y Oleaga, (2005. Citado en León et al. 2010).

1.2 Problemática

Se debe tener en cuenta que la educación es un proceso de interacción comunicativa; el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el/la niño/a y el/la profesor/a o de los iguales entre sí. La educación es una actividad que no puede darse al margen de unas relaciones interpersonales estructuradas, por lo que se habla de interacción educativa (Báez y Jiménez, 1994).

Ampliando más este punto de mira, se señala que en el contexto escolar no se ignoran y olvidan solamente las relaciones interpersonales, sino otros aspectos muy relevantes como personalidad, emociones y afectos, autoconcepto, incluidos en constructos denominados como competencia personal y social, dimensión socioafectiva (...) entre otros. (Goleman, 1996; Goñi, 1996).

Hoy en día las emociones se han convertido en uno de los ejes centrales para la comprensión de nuestra sociedad (Rodrigo, 2001:63). Maffesoli (1992, citado en Rodrigo, A., 2001) señala que está naciendo una nueva cultura del sentimiento. “Es una cultura de la representación que se fundamenta en la capacidad de seducir y emocionar y en la que, los medios de comunicación tienen un papel central”

Por su parte, los estudios de la comunicación, también han contribuido con el tema de las emociones Rodrigo (1993 b). Se han estudiado, de igual forma las emociones en la información (Lits, 1994), de la misma manera que Martín Barbero y Muñoz (1992) han estudiado las emociones en el ámbito del entretenimiento.

Por otra parte, no se debe perder de vista, que en contextos como el familiar, personal y social y cultural influyen de manera positiva y/o negativa en el joven de secundaria en el uso y/o aceptación de las tecnologías digitales y a los dispositivos portátiles con conexión a Internet. Así, podemos afirmar en palabras de López (1995) “que el funcionamiento cognitivo ha ocupado la atención investigadora y aplicada durante décadas y, en general, conocemos mucho mejor las características cognitivas que las de personalidad o las

interpersonales de las niñas y niños”. Afortunadamente, como se ha observado muchos esfuerzos de la investigación actual se dirigen a la diversidad de necesidades evolutivas básicas de la infancia, como son las físico-biológicas, cognitivas y emocionales y sociales (seguridad emocional, identidad personal y autoestima, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva, sexuales, interacción lúdica), (López, 1995).

Por consiguiente, la presente problemática se debe a que se han de considerar todas y cada una de las variables y categorías de análisis asociadas al uso, dependencia y socialización y confianza que presentan los jóvenes estudiantes de secundarias frente a las tecnologías digitales y a los dispositivos portátiles con conexión a Internet. Desde esta perspectiva, es evidente destacar la importancia de los aspectos sociales y culturales que influyen y dan pie a las emociones en los jóvenes de secundaria en el uso, consumo y socialización de las TIC y que, de manera muy particular sirven como medio constructor de las identidades de los estudiantes.

Por lo anterior, es preciso señalar que a lo largo del tiempo, se ha evidenciado que diversas teorías y modelos han explicado la aceptación de la tecnología en sus aspectos cognitivos y de comportamiento, y han mostrado la forma en que los factores subjetivos de los individuos, como las percepciones y actitudes, determinan sus conductas (Fishbein & Ajzen, 1975; Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000; Thompson, Higgins & Howell, 1991; Moore & Benbasat, 1991, citados en Madera M., Torres N., et. al. S.f) Estas teorías y modelos han identificado y probado diversos factores relacionados con el fenómeno y también distintas interrelaciones entre ellos, de tal modo que la aceptación de la tecnología

resulta ser un cúmulo de factores interrelacionados que, al final, se ven reflejados en la emisión de una conducta (el uso de una tecnología) o en la ausencia de ella.

Identificar las variables o categorías de análisis asociadas, así como la relación particular que guarda cada una de éstas en el uso de los dispositivos tecnológicos e Internet, permitirán entre otros aspectos, proponer un marco positivo y negativo del uso, dependencia, socialización y confianza de las TIC en jóvenes de secundaria en la construcción de sus identidades.

El estudio presentado por Madero M., Torres N., et. al. (S.f), encontró que en general, estas teorías y modelos comparten el supuesto de que el ser humano es un ser racional cuyos actos están influenciados por un bagaje de experiencia acumulada, de tal forma que las reacciones individuales sobre el uso de la tecnología (establecidas por factores de diversa índole, como percepciones, actitudes y el contexto social del individuo) determinan la intención que el sujeto tiene de utilizarla y, a su vez, esta intención produce el uso real de la tecnología, es decir, se emite la conducta de uso. Esta premisa básica surge de la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) citado en Madero M., Torres N., et. al. (s.f) se convierte en la base de la mayoría de los modelos y teorías al respecto.

Partiendo de estos supuestos y analizando las investigaciones previas –descritas en los antecedentes, la presente investigación pretende generar conocimiento a partir de los siguientes objetivos.

1.3 Objetivos de la Investigación.

General:

Identificar las variables y categorías de análisis asociadas al uso, dependencia de Internet, socialización y confianza que presentan los jóvenes estudiantes de secundarias públicas de la Ciudad de Hermosillo, Sonora (México) frente a las tecnologías digitales y a los dispositivos portátiles con conexión a Internet. El estudio busca también identificar los factores y/o constructos asociados a los riesgos, su reacción ante el mismo y los hábitos y medidas de seguridad que adoptan los jóvenes o sus padres y profesores en la apropiación de dichas tecnologías.

Objetivos específicos:

- Describir y evaluar cuáles son y en qué consisten los equipamientos y servicios frecuentes que el joven de secundaria tiene y usa en el hogar y la escuela.
- Describir y evaluar cuáles son los usos, preferencias y competencias que presentan los jóvenes de secundaria en el consumo de pantallas interactivas.

- Describir y evaluar los efectos y las consecuencias de la navegación por el uso excesivo de Internet y el impacto de las relaciones de los jóvenes con sus pares y tutores.
- Describir y evaluar los acuerdos entre padres e hijos referente al uso y dependencia de Internet.
- Establecer la relación existente entre la dependencia de Internet y otros factores asociados en el uso de los dispositivos portátiles inteligentes.
- Establecer si existe una relación entre la dependencia de Internet y la confianza entre padres e hijos.
- Determinar si puede considerarse el uso de Internet en los jóvenes de secundaria una dependencia.
- Establecer la relación entre confianza, socialización y el uso y dependencia de Internet por medio de los dispositivos móviles en jóvenes de secundaria.

1.4 Hipótesis del estudio.

Primarias:

- **H1.** El acceso y equipamiento de los dispositivos móviles inteligentes en jóvenes de secundaria determina la dependencia de Internet.
- **H2.** La confianza entre padres e hijos determina el buen uso que hacen los jóvenes de Internet y los dispositivos móviles inteligentes.

- **H3.** Si el uso excesivo de Internet está relacionado con el apego a los dispositivos móviles, se espera que los jóvenes alguna vez en su vida hayan presentado algún tipo de preocupación constante y/o ansiedad.

Secundarias:

- **H4.** El uso excesivo de Internet de los jóvenes de secundaria incrementa el empobrecimiento de sus habilidades sociales con sus pares de manera presencial.
- **H5.** La dependencia en el uso de Internet en los jóvenes de secundaria propicia un comportamiento antisocial.
- **H6.** La falta de convivencia de los jóvenes con sus padres incrementa el apego a los dispositivos portátiles.
- **H7.** La escasa interacción entre los jóvenes y padres de familia propicia un incremento de apego a los dispositivos y dependencia de Internet.
- **H8.** Los procesos de sociabilidad y confianza de los jóvenes de secundaria con sus padres disminuye el uso y apego a los dispositivos móviles.

1.5 Justificación del estudio.

Como se ha expresado al inicio del capítulo, la influencia de las TIC en la educación se ha enfocado principalmente a un nivel técnico, sin considerar los fundamentos teóricos y metodológicos. La posibilidad de integrar los marcos de referencia, principios, fundamentos teóricos y prácticos de las diferentes disciplinas de estudio para construir los aprendizajes, conlleva muchas ventajas (Torres, 2000), ya que permite que los involucrados

en los procesos educativos tengan la posibilidad de transferir los aprendizajes adquiridos a otros marcos disciplinares y además estarán más capacitados para enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una disciplina, así como para detectar, analizar y solucionar situaciones a las que nunca antes se había enfrentado.

Mediante el presente estudio se pretende lograr el acercamiento entre las diversas disciplinas como la psicología, sociología y comunicación, enfoques que confluyen en la problemática de estudio, e intentar innovar en los contextos educativos los cuales nos exigirían un compromiso de todos los involucrados en los procesos que se realizan dentro de los mismos. Un compromiso que implicaría necesariamente la introducción de experiencias educativas que permitan el logro de aprendizajes significativos, por medio de metodologías en las que se promueva la investigación y la acción de todos los participantes, como ejes centrales de su quehacer diario.

Es importante señalar, que la información proporcionada es resultado, en parte, de un conjunto de diversos proyectos de investigación que surgen del proyecto de investigación titulado *Relaciones Interactivas e Internet en jóvenes de secundaria. Cómo usan internet los jóvenes en Sonora, México. Un estudio sobre hábitos, competencias, mediación y control de padres (2011-2013)*, el cual es financiado por la SEP, el Gobierno del Estado de Sonora y la Universidad de Sonora.

Adicionalmente, este año 2014 se sumaron los resultados logrados en tesis de Maestría y Doctorado pertenecientes al Posgrado Integral de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (Ref. PNPC 002903 y 002905), sustentados adicionalmente por la orientación y la dirección académica del Grupo de la Comunicación en América Latina (GEICAL). Vistos de manera integral, el proyecto se ha desarrollado sobre la premisa de generar conocimiento desde diferentes perspectivas científicas.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

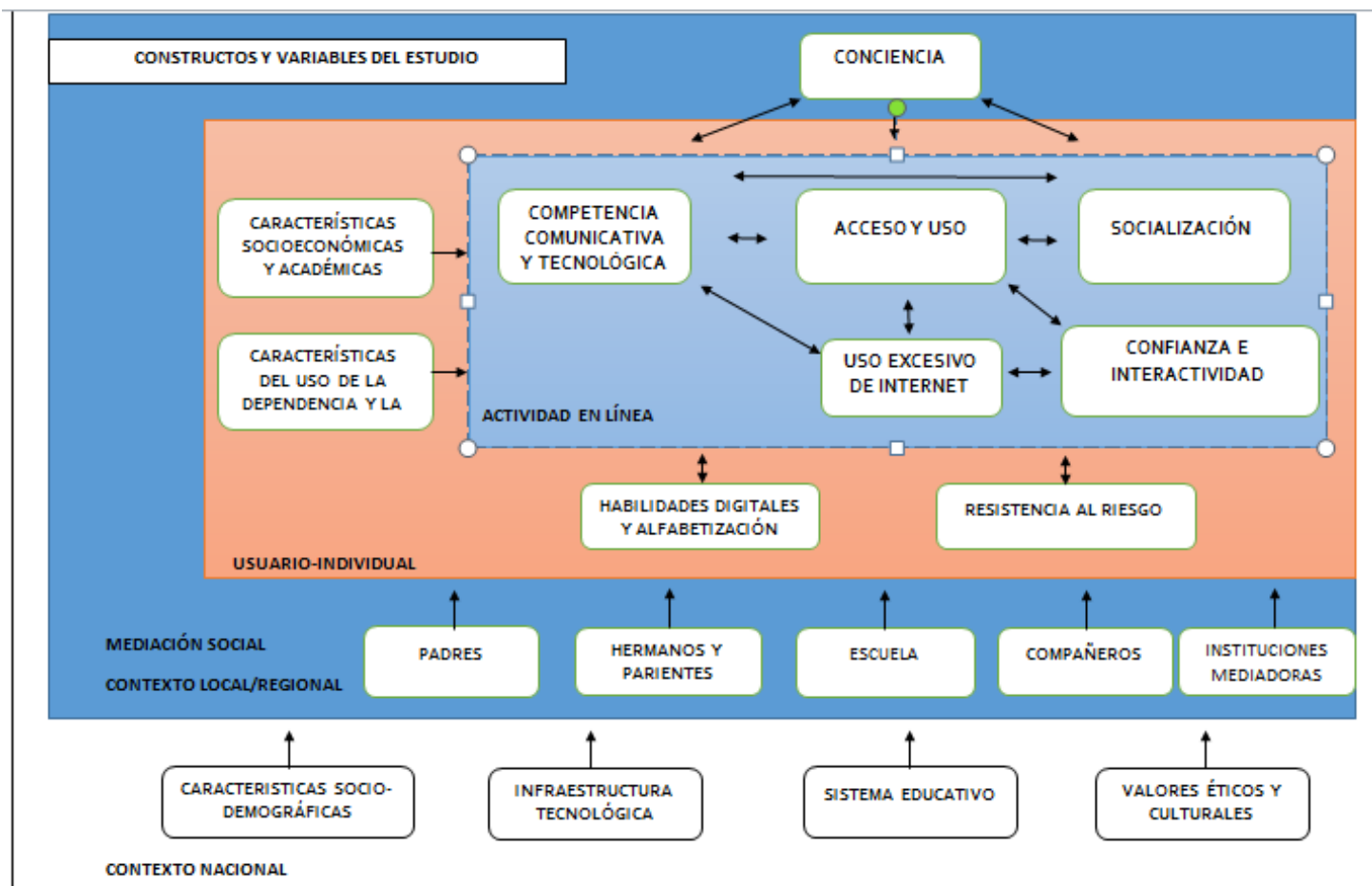


Figura 1: *Modelo central del estudio. Modificado y adaptado de los estudios de Livingstone, (2014)*

Se ha referido en la parte introductoria del estudio, los diferentes factores-contextos que influyen de manera positiva y/o negativa en las emociones del joven adolescente en el uso y aceptación de las tecnologías digitales y dispositivos móviles con conexión a Internet; sin embargo, antes de describir el marco teórico-conceptual de las variables del objeto de estudio es necesario presentar, como parte del proceso del estado de la cuestión, algunos aspectos pertinentes para encausar los planteamientos descritos en esta problemática.

2.1.1. Contexto Familiar

En este contexto es importante reconocer que hay diferentes niveles a partir de los cuales puede estudiarse la familia, y que no será posible una definición cabal hasta que no se comprenda la interdependencia de los diferentes niveles de estudio (Gracia y Musitu, 2000; Palacios y Rodrigo, 2003; Rodrigo y Palacios, 2003a) citado en Torres V., Rodríguez S., (2006). También es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan el estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos. Oliva y Palacios (2003) explican que el estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo (...), pero también es en este contexto, donde se determina el acceso y uso dispositivos tecnológicos. La actitud que los padres transmiten a sus hijos hacia la educación, la cultura, los profesores y la escuela ejerce gran influencia en su proceso de aprendizaje (*Idem*, 2003).

2.1.2 Contexto escolar

El ambiente escolar también ha sido señalado como un factor que afecta el desempeño escolar de los alumnos; en este ambiente podemos citar la administración de la institución educativa (sus políticas, estrategias, etc.) y el profesorado (capacitación, compromiso, carga de trabajo, etc.). No se puede seguir con la idea de que el profesor sólo transmite saberes, sino que su labor implica el desarrollo de capacidades y habilidades en el estudiante, lo que requiere un esfuerzo extra para entender qué enseña para que los alumnos aprendan, no para reprobar. Es necesario prescindir de la idea de que el profesor que más alumnos

reprueba es más estricto y sabe más; por el contrario, su papel es que los alumnos aprendan y acrediten las materias; así, su objetivo no es reprobar sino capacitar y promover el desarrollo de los alumnos que tiene a su cargo (Torres V., Rodríguez S., 2006).

2.1.3 Contexto personal

Se ha descrito el éxito y el fracaso escolar recurriendo a las diferencias individuales en inteligencia o en aptitudes intelectuales (Castejón y Vera, 1996). Sin embargo, las correlaciones que se han obtenido han sido moderadas, lo que muestra que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores familiares y escolares. También se ha encontrado en la investigación del rendimiento escolar con niños de educación primaria el factor verbal, el autoconcepto (Bermúdez, 1997), la autoestima (King, Vidourek, Davis y McClellan, 2002; Lindley y Borgen, 2002; Polaino, 2004; Rodríguez, Sánchez y Torres, 2004) y la competencia social (Ceballos y Rodrigo, 2003).

2.2 Interacción e interactividad

Una vez descritos los fundamentos teóricos contextuales de este estudio, y para lograr la congruencia y comprensión de las variables y/o categoría que se derivan de la relación particular entre las TIC con la acción del individuo, partiendo desde el simple proceso de comunicación, compartir información, hasta las nuevas formas de socialización es necesario partir del concepto de interacción. Según Estebanell, la interactividad describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, vídeo u otro). El grado de interactividad del producto viene definido por la existencia de recursos que permiten que el usuario establezca un proceso de actuación participativa-comunicativa con los materiales.

Se hace, por tanto, necesaria una preparación de los usuarios que les capacite para ser capaces de recibir, interpretar y valorar este tipo de mensajes, ayudándoles a tomar conciencia del riesgo de falta de comprensión que alberga este nuevo mecanismo o sistema de comunicación. De este modo, se evitarían los aprendizajes parciales y el contenido asimilado sea incompleto o resulte erróneo. Estebanell, (2002, en León D. et. al. 2014).

Por otra parte, existen algunas otras aportaciones que presentan una visión y conceptualización muy particular, y son pocos los documentos de consulta general que referencian al término. La interpretación más generalizada mantiene una estrecha relación con aspectos técnicos del campo de la informática y, en general, del mundo de la tecnología. Se afirma, entonces, que las aportaciones teóricas para definir a la interactividad han sido más apegadas a los aspectos técnicos, tal y como señala Legendre (1988) en la que se hace referencia como dirección, intensidad y frecuencia del flujo de información entre emisor y receptor.

De la misma manera, se encuentra sustancial la aportación de Bettetini (1995), que además de brindar una definición de interactividad destaca las siguientes características: la pluridireccionalidad del deslizamiento de las informaciones; el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas; el particular ritmo de la comunicación. Desde la propia perspectiva de este autor, la interactividad se definiría como un diálogo entre el hombre y la máquina, que hace posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsibles a priori.

Por su parte Coomans (1995), describe que la interactividad implica una ergonomía que garantiza una gran accesibilidad, el uso de una interface agradable que da paso a numerosas funciones disponibles sin esquemas preestablecidos y un tiempo de respuesta corto. Tal como se desprende de esta afirmación, el concepto de interactividad tiene una doble vertiente. Según el autor, implica la capacidad técnica de conceder el máximo de posibilidades de comunicación entre el usuario y la máquina y, por otra, implica conseguir que el tiempo de respuesta de la máquina, en relación a las acciones realizadas por el usuario, sea reducido.

En una definición más clara y completa de Interactividad, Danvers (1994), dice que es el término que describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, vídeo u otro). Según él, el nivel de interactividad mide las posibilidades y el grado de libertad del usuario dentro del sistema, así como la capacidad de respuesta de este sistema en relación al usuario, en cualidad y en cantidad; y esta relación se podría poner en paralelo con el esquema de comunicación: emisor, receptor, respuesta (en feedback).

Retomando a Estebanell (2002), bajo esta perspectiva, la interactividad, debería ser entendida como una característica intrínseca de los materiales multimedia (accesibles, o no, a través de la red) que permitiera incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la capacidad de los usuarios de intervenir en el desarrollo de las posibilidades que ofrecen los programas de manera que se pudiesen mejorar sus posibilidades de trabajo y de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el psicólogo Vygotsky (1979) señala que las personas desarrollan formas de interpretar y estrategias para relacionarse con su mundo que está estrechamente vinculado con el tipo de interacciones que pueden establecer con las herramientas y sistemas de signos externos (códigos de comunicación que emplean signos externos con significados). De esta manera, si los productos multimedia emplean nuevos códigos simbólicos (nuevos elementos con significación: iconos, hipertextos, enlaces,...) y nuevas estructuras sintácticas (estructuras no lineales, estructuras indexadas...), las personas desarrollarán nuevas estrategias para interpretar los mensajes que se vehiculan a través de ellos y para relacionarse con ellos; de manera que sus habilidades cognitivas o posibilidades de aprendizaje podrán verse modificadas.

Siguiendo con la idea del autor, Vygotsky (1984) destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre desarrollo y aprendizaje. Para este autor, el desarrollo es gatillado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social: "...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean". De esta forma, toda función psicológica superior es en primer lugar externa y sólo posteriormente, interna. El aprendizaje constituye la base para el desarrollo y «arrastra» a éste, en lugar de ir a la zaga.

El texto de aprendizaje y desarrollo de Lev Vygotsky, parte de las siguientes teorías:

1.- *El aprendizaje sigue siempre al desarrollo.* El desarrollo debe alcanzar cierta etapa, con la consiguiente maduración de ciertas funciones, antes de que la escuela pueda hacer adquirir al niño determinados conocimientos y hábitos. El curso del desarrollo precede siempre al del aprendizaje. Afirman que el curso del desarrollo precede al del aprendizaje, que la maduración precede al aprendizaje, que el proceso educativo sólo puede limitarse a seguir la formación mental.

2.- *El aprendizaje es desarrollo.* Atribuye al aprendizaje un valor de primer plano en el desarrollo del niño. Considera que existe un desarrollo paralelo de los dos procesos, de modo que a cada etapa del aprendizaje corresponde una etapa del desarrollo. El desarrollo y el aprendizaje están superpuestos en todo momento. El problema de cuál es el proceso que precede y cuál es el que sigue, carece de significado para esta teoría. Su principio fundamental es la simultaneidad, la sincronización entre los dos procesos.

3.- Una tercera teoría trata de coexistir estos dos puntos de vista. Considera la cuestión de la interdependencia, en donde el desarrollo es producto de la interacción de dos procesos fundamentales. También estudia la ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño.

Partiendo de estas teorías, el autor sugiere como punto de partida el hecho de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria. Se

parte de dos niveles de desarrollo en el niño. El primero de estos niveles lo denomina nivel del desarrollo efectivo del niño. (*Íbidem*, 1984).

Partiendo de que todo individuo tiene una prehistoria, el siguiente apartado se denomina comunicación de las emociones, estableciendo con ello, la relación paradigmática que guarda significativamente con las variables asociadas a la socialización (como se describirá más adelante).

2.3.1. Comunicación de las emociones.

Cómo bien comentábamos en la parte introductoria del documento, las emociones se han convertido en uno de los ejes centrales para la comprensión de nuestra sociedad (Rodrigo, 2001:63). Maffesoli (1992, citado en Rodrigo, 2001) señala que está naciendo una nueva cultura del sentimiento. “Es una cultura de la representación que se fundamenta en la capacidad de seducir y emocionar y en la que los medios de comunicación tienen un papel central”

Los estudios de la comunicación, también han contribuido de manera significativa con el tema de las emociones; Rodrigo, (1993 b). De igual forma, se han estudiado las emociones en la información (Lits, 1994), de la misma manera que Martín Barbero y Muñoz (1992) han estudiado las emociones en el ámbito del entretenimiento.

El estudio de las emociones se centra desde dos paradigmas dominantes. Según Rodrigo en su libro de *las teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*, comenta que

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

Para el estudio de *La dependencia de Internet asociada a la confianza y sociabilidad en los estudiantes de secundarias en el uso de los dispositivos móviles*, desde el punto de vista de la teoría de la comunicación lo que interesa son las emociones comunicadas. Concordantemente con Rodrigo, (2001:64), para el caso de este estudio, no interesa tanto el carácter ontológico de las emociones, sino más bien el carácter fenomenológico de las mismas. Por tanto, si a la teoría de la comunicación le interesa la manifestación, la interpretación y la comunicación de las emociones, debe partir, como dice el autor, desde el paradigma interaccionista.

Por lo anterior, es preciso aclarar algunos postulados sobre los que se podría basar una perspectiva comunicativa de las emociones en el estudio en cuestión. Para ello, Jones citado en Rodrigo, (2001) representa una serie de premisas desde la concepción constructivista de las emociones (1988: 33-34):

- Las emociones se caracterizan en que sus contenidos no son naturales sino determinados por los sistemas de creencias culturales y morales de una comunidad determinada. En este sentido, las emociones están vinculadas, afirma el autor, a un

orden moral concreto. Desde esta perspectiva se pone de manifiesto, que las emociones vienen establecidas por un orden moral y, por consiguiente, con su manifestación establecen y perpetúan un *statu quo* social. Las emociones están ligadas al orden social (deber-ser/ deber-hacer) de una comunidad determinada.

Para efecto de este estudio, la importancia de las emociones está precisamente en que establecen un orden moral latente que se ha interiorizado/aprendido, como se describe con mayor amplitud desde la aportación de la sociología.

- Por otra parte, las emociones son aprendidas por el individuo al aprender éste las creencias, los valores, las normas y las expectativas de su cultura. Así, como afirman Berger y Luckmann, (1983:167, en Rodrigo, 2001:65), el proceso de socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, aunque no imposible.
- Por lo que respecta al estudio de *La dependencia asociada a la confianza y sociabilidad en los estudiantes de secundarias en el uso de Internet*, las emociones en la comunicación es importante para el papel que desempeña la socialización primaria como en la socialización secundaria de los jóvenes de secundaria. Se debe ser consciente que, uno como individuo inserto en un sistema social, estamos sometidos a una socialización permanente.

- En otros contextos, algunos autores como Harris (1992: 83-103, citado en Rodrigo, 2001) expresan desde una visión organicista y universalista la existencia de emociones sociales. Afirman que a partir de unas emociones básicas como el enfado o alegría los niños aprenden emociones como el orgullo, la vergüenza, y la culpa que están estrechamente relacionadas con las normas sociales.
- Las emociones por otra parte, son patrones socioculturalmente determinados por la experiencia y que se manifiestan en situaciones sociales específicas. Las emociones tienen sus propias reglas (Averill, 1988: 105-110) y no cumplirlas puede dar lugar a situaciones tan conflictivas (...) En las emociones hay un componente cognitivo porque toda emoción requiere primeramente una comprensión y evaluación de lo que nos emociona o lo que emociona a los otros. Lo que produce una emoción es un significado socialmente compartido y justificado. Por ejemplo, un estudiante puede tener miedo de suspender una asignatura, pero no puede tener miedo de que el cielo le caiga sobre la cabeza, a menos que en su comunidad sea un miedo socialmente aceptado.

En este sentido, no se detendrá cómo es que los jóvenes van construyendo las emociones a partir de los diferentes dispositivos tecnológicos y el uso de Internet, sino cómo éstos, van transformando sus identidades de los jóvenes a partir de una serie de variables y/o categorías de análisis asociadas a la dependencia de Internet, confianza y socialización, en donde de manera intrínseca se asocian una serie de conductas emocionales y afectivas que influyen de manera negativa y positiva en los usos que los jóvenes dan a los dispositivos tecnológicos con conexión a internet.

Por tanto, y debido a la importancia ineludible de las emociones en el desarrollo personal de los jóvenes adolescentes en los diferentes contextos; se analizará el concepto de las emociones, particularmente la confianza.

2.3.2. El papel de las emociones y la confianza en el proceso de socialización

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

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

Cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle a determinado receptor. Justamente en este sentido, el texto se pronuncia en la identificación de variables y categorías asociadas a los usos, la socialización, las competencias, los riesgos y la

mediación de padres por el efecto que producen las informaciones que son emitidas por los menores de edad en los diversos dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet a través de las redes sociales y las diferentes aplicaciones (Idem, 2001; citado en León D., et al. 2015).

2.3.3 Interacción social y emociones a partir de la Interculturalidad.

Siguiendo a Rodrigo (1999) en León D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno C., (2015) se puede entender por comunicación intercultural el proceso de interacción, de cooperación, de intercambio de información cognitiva y emotiva entre individuos que detentan diferentes culturas, es un encuentro que hace referencia al entendimiento. La comunicación intercultural es un ámbito privilegiado para resaltar las interrelaciones entre la comunicación interpersonal. Según Rodrigo (1999), la comunicación intercultural, por un lado, parte del principio de la dificultad o imposibilidad de comunicación entre los implicados. Señala que el proceso básico empieza con la percepción de las diferencias que sugiere que los participantes a menudo no comparten normas, creencias, valores y ni tan siquiera modelos de pensamiento y conducta.

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

Como se ha señalado anteriormente, lo que interesa en el presente estudio es analizar cómo es que los jóvenes de secundaria van transformando sus identidades a partir de una serie de variables asociadas como las emociones, que devienen del uso de los dispositivos tecnológicos inteligentes y que parten, a su vez, de una serie de conductas emocionales y afectivas que influyen de manera negativa y positiva en los usos que los jóvenes desarrollan con los dispositivos tecnológicos inteligentes.

2.3.4. Las emociones como constructoras de identidades.

Charles Darwin, en *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), citado en Izquierdo (2000), estudió la estructura anatómica de las expresiones corporales que expresan realmente estados emocionales y postuló su valor adaptativo. Los psicólogos contemporáneos, a igual que lo hiciera Darwin, sostienen que el valor adaptativo y social de la expresión emocional es una condición natural de la emoción (Guerrero, Andersen y Trost, 1998).

Sin embargo, la literatura científica sobre la experiencia emocional se presenta tradicionalmente agrupada en torno a dos polos: la perspectiva naturalista positivista, por un lado, y las perspectivas del construccionismo social y el interaccionismo simbólico, por otro. En síntesis, las discrepancias entre los autores se centran en la manera de comprender el alcance de la mediación cognitiva y social en la conceptualización de la emoción.

Por otra parte, existen algunas variantes en la conceptualización de las emociones. A menudo se entrelazan los conceptos: *Afecto*, *emoción* y *estado de ánimo*; siendo éstos términos que a veces utilizamos como si fueran intercambiables. No obstante, su uso es más preciso en la literatura científica (Batson, Shaw y Olsaen, 1992). El afecto (*affect*) designa

la valencia positiva o negativa de un estado emocional; la emoción (*emotion*) se refiere a un tipo específico de sentimientos (*alegría, sorpresa, tristeza, etc.*) o a un conglomerado de ellos que se activan como respuesta a un acontecimiento particular; por humor o estado de ánimo (*mood*) se entiende el estado global, más o menos duradero, de placer/displacer que acompaña a los sentimientos sin que sea necesario que haya ocurrido algo en particular (...). También hay que precisar que el temperamento (*temperament*) tiene que ver con la tendencia o facilidad que muestran las personas para evocar ciertas emociones o estados de ánimo que acaban definiéndolas, por ejemplo, como pesimistas, joviales, melancólicas, retraídas u hostiles (Goleman, 1996, citado en Izquierdo, 2000).

Anteriormente, se argumentó que el campo de la comunicación también ha contribuido de manera significativa con el estudio de las emociones. Desde un enfoque comunicativo, la teoría selectiva de Carstensen (1992) sugiere que la experiencia emocional es el componente crítico de la interacción social a lo largo de toda la vida adulta, y su influencia compromete la adaptación de las personas a medida que avanzan en edad. Para Carstensen, las personas (...) seleccionan aquellas interacciones sociales que aportan experiencias emocionales positivas y disminuyen las negativas. De ahí que la interacción social se conciba como una fuente de información que proporciona el alimento emocional que se necesita para mantener la relación y la propia identidad.

Retomando la visión de Rodrigo, en toda relación comunicativa se establece una serie de contratos pragmáticos con los destinatarios, de forma que éstos hagan el uso adecuado, desde el punto de vista del comunicador del discurso (Rodrigo, 2001:66). Así el destinatario en el presente estudio, los jóvenes de secundaria, siendo estos los participantes,

han de ser conscientes y saber cuál es la finalidad del mensaje, cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle al receptor. Por lo anterior, dado que las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso socializador y en las identidades de los jóvenes de secundaria, el siguiente apartado analiza los constructos de socialización e identidad.

2.4.1. Socialización e identidad.

La socialización también conocida como internalización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social.

Cuando se habla de socialización, es necesario referirse, desde luego a Berger y Luckmann (1968, 1997), miembros de la escuela de la fenomenología, quienes plantean que el proceso de socialización no sólo plantea el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos.

Así el proceso de la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean

éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger, 1997: 167).

Por lo anterior, y en relación a la teoría del Berger y Luckmann, Vygotsky, también establece entre otros aspectos, que la primera etapa de socialización es primordial; ya que los autores de la construcción social de la realidad afirman que el proceso de la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa, como ya se ha dicho, en condiciones de enorme carga emocional.

Por ello, se puede afirmar que dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural se lleva a cabo de manera diferente. Retomando la postura de Mercado y Hernández (2008), durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, la socialización se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos.

Se conoce como socialización primaria la acontecida durante la infancia, después de la cual se produce lo que Berger y Luckmann (1968, 1997) denominaron socialización secundaria, aquella que tiene lugar sobre todo en la adolescencia y primera juventud, aunque prosiga a todo lo largo de la existencia; siguiendo a dichos autores, la socialización secundaria consistiría en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida en sociedad: los

relacionados con la división del trabajo, la diversidad profesional, participación social, grupos de diversión, religiosos, como también el rol sexual y las relaciones intersexuales.

Es mediante diversas prácticas y las conversaciones sobre ellas, que los jóvenes estudiantes se socializan, construyen su subjetividad y forman sus identidades. En el espacio de convivencia juvenil también se desarrollan importantes procesos de construcción de la identidad en el encuentro con compañeros y amigos, así como en las experiencias del noviazgo y de la sexualidad.

Se debe ser consciente, por otra parte, que los jóvenes en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos. La socialización, implica por tanto, el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, y además la aceptación de éstas más que emocional es racional.

Los sujetos pueden cambiar de un grupo a otro sin tanta dificultad, por ejemplo, de un partido político a otro, de un club deportivo a otro o de una escuela a otra, porque se trata de elegir aquello que les conviene; pero no ocurre lo mismo cuando se habla de cambiar actitudes o comportamientos que se aprendieron en el seno familiar.

Se ha argumentado hasta este momento sobre la internalización primaria, sin embargo, no se debe obviar otro proceso de interiorización posterior en donde el sujeto se ve inmerso en otra etapa de su vida y, por ende, adquiere otro tipo de conocimientos específicos durante este proceso.

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados. Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo. Sin embargo, en paralelo al proceso de socialización se desarrolla el proceso de subjetivación (Weiss, 2012): las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación; se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas y sobre la posición propia de ellas.

Desde esta perspectiva, dichos agentes de socialización difusa, como pares y medios, frente a los progenitores y la escuela, tienen un poder como referente de la conducta sin parangón, en lo que respecta a las conductas esperadas de las y los adolescentes, y por representar más que a cualquier otra edad, ‘el castigo’ de la “reprobación social”.

Retomando a Berger y Luckmann; (1997), expresan que la acción de otras personas respecto del niño está determinada en gran medida por esquemas de experiencia y actos extraídos del depósito social de sentidos. “El niño aprende, de una manera progresiva, a comprender y a entender el sentido de las acciones de sus contrapartes (...) así, durante el proceso el niño desarrolla progresivamente su identidad personal”. (Berger y Luckman, 1997:44). Una vez que el joven llega a comprender el sentido de sus acciones, también entiende que a él se le considera en principio responsable de sus propias acciones. “Esto es lo que constituye la esencia de la identidad personal: el control subjetivo de la acción de la que uno es objetivamente responsable”. (Ídem, 1997:44-45).

Otras contribuciones importante que se realizan en esta misma dimensión, es la propuesta por Gilberto Giménez en su texto de “*Modernización, cultura e identidad social*”, y donde expone que la cultura es una dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas e instituciones sociales. Universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender al mundo (Giménez, 1995).

Según Giménez, (1995) este universo de sentido se expresa a través de símbolos mediante un sistema de significantes que lo representan (símbolos de participación, solidaridad, jerarquía, evocación del pasado; símbolos nacionales, étnicos, religiosos, etc.) De igual forma, Giménez, de acuerdo con los autores de *la construcción social de la realidad*, Berger y Luckmann, comenta que los significados selectivos y distintivamente internalizados por los individuos, por un grupo o por una colectividad generan identidades individuales y colectivas. Así, el siguiente constructo a analizar es la identidad en sus diferentes dimensiones.

2.4.2. Identidad personal del adolescente de secundaria

Para Taylor (1996), el concepto de identidad sigue siendo complejo porque puede constituirse desde varios enfoques. Constituye primeramente un concepto psicológico, en donde se trata de comprender una dimensión importante de la conciencia de sí. Pero de igual manera el concepto de identidad puede ser visto desde un aspecto social y poético; puede ser visto desde el plano del individual (mi identidad), como en grupo (la identidad quebequesa, canadiense, etc.).

Desde un sentido psicológico, Erikson (1972, citado en Taylor, 1996) siendo la identidad una definición de sí mismo, que el ser humano va construyendo a lo largo de las etapas de la vida. Erikson menciona que sin identidad se atraviesan ciertas crisis. El ser humano va forjando su identidad que de algún modo se sitúa en el mundo moral; es decir mi identidad es “lo que yo soy”. En un terreno social lo que nos da identidad puede ser nuestra identificación nacional.

Resalta la importancia de mencionar el contexto social en el que se desenvuelve el individuo que da identidad y sentido de pertenencia. “La identidad otorgada está reflejada para nosotros y por toda la sociedad. Debido a que el reconocimiento no podía faltar es por lo que no se habla de ello. Pero a partir del momento en que se aspira a definirse, sobre todo de forma original, se abre una falla posible entre lo que pretendemos y lo que los demás están dispuestos a otorgarnos. Es el espacio del reconocimiento exigido, pero susceptible de ser rechazado. Este espacio es el que da lugar al discurso y a las teorías del reconocimiento” (Taylor, 1996).

Se puede hablar sobre la identidad partiendo de dos ejes: como un horizonte moral que permite definir lo que importa y que da integridad como persona. Y el otro eje es la identidad como persona, asumido por el individuo como suyo. La identidad y el espacio público moderno, se plantea un componente psicológico, histórico, social y nacional; la identidad plantea un universo u horizonte mundial, en donde existe una serie de valores, el sujeto decide a partir de un marco de derechos y responsabilidades. Por lo tanto la identidad tiene que ver con un espacio de interacción.

Erickson concibe a la identidad, como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erickson, 1977: 586). Lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy? La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos.

La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social.

2.4.3. Identidad social a la identidad cultural y colectiva.

Retomando a Giménez la identidad social se funda en una matriz cultural. La identidad es la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. En cuanto a la representación de un sí mismo o de un nosotros socialmente situados, la identidad es esencialmente distintiva, relativamente duradera y tiene que ser socialmente reconocida. (Giménez, 1995)

La reflexión teórica sobre la identidad colectiva tiene como antecedente los planteamientos que se hacen sobre la identidad social. Desde la perspectiva de la psicología social, Henry Tajfel desarrolla una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo; considera que para lograr ese vínculo, la persona debe reunir tres características:

- Percibir que pertenece al grupo.
- Ser consciente de que por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo.
- Sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo.

Lo anterior es importante, ya que como se puede observar, para Henry Tajfel (1981) la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; de igual forma se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, por lo que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo.

Por ello, Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (1981: 255).

De lo anterior, Henry Tajfel concluye que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.

Por tanto, se puede afirmar, que la identidad social se genera a través de un proceso social en el cual el individuo se define a sí mismo, a través de su inclusión en una categoría —lo que implica al mismo tiempo su exclusión de otras—, y dependiendo de la forma en que se incluya al grupo, la identidad es adscriptiva o por conciencia. Por consiguiente, se dedicará más adelante un apartado de la socialización como proceso de inclusión y de exclusión.

2.4.4. Identidad cultural en el proceso socializador.

Con frecuencia se dice que los conceptos de identidad y cultura son inseparables, en principio porque el primero se construye a partir de los materiales culturales. Sin embargo, antes de proporcionar una definición que ayude a definir este apartado, debemos entender a qué se está haciendo referencia cuando se habla en este contexto, la palabra cultura.

Para ello, se retoma la definición que Clifford Geertz que restringe el concepto de cultura reduciéndolo al ámbito de los hechos simbólicos. Este autor sigue hablando de “pautas”, pero no ya de pautas de comportamientos sino de pautas de significados, que de todos modos constituyen una dimensión analítica de los comportamientos (porque lo simbólico no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a todas las prácticas). Vale la pena recordar el primer capítulo del libro de Clifford Geertz ‘La interpretación de las

culturas' (1992), donde afirma, citando a Max Weber, que la cultura se presenta como una “telaraña de significados” que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados.

La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad.

2.5.1. Competencias emotivas desde la interculturalidad.

La competencia intercultural emotiva se produce “(...) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Chen y Starosta, 1996: 358-359, citado en Alsina, Miquel, 1996). Según el Rodrigo las relaciones emotivas son también muy importantes en la comunicación, en general, y en la comunicación intercultural en particular.

Miguel Rodrigo, explica en sus estudios de comunicación intercultural que, uno de los problemas emotivos de la comunicación (...) es la ansiedad. “La ansiedad es un elemento emotivo que puede perturbar la interacción intercultural (Gudykunst, 1995:12, citado en Rodrigo, 1996); una respuesta emotiva a situaciones en las que se prevén que puedan darse consecuencias negativas; es un desequilibrio generalizado que nos hace sentir incómodos o preocupados.

En su misma definición, Rodrigo Alsina, (1996) asume que si la ansiedad experimentada es de un nivel demasiado alto, nuestra comunicación intercultural será ineficaz, pero si por contra es demasiado bajo, no se estará motivado para iniciar la comunicación. Y dice “una habilidad que debemos ejercer para controlar nuestra ansiedad es la tolerancia frente a la ambigüedad”.

2.5.2. Competencias y Alfabetización en Medios de Información.

Las competencias se originan en experiencias deliberadas e intencionales ofrecidas por oportunidades de aprendizaje formales, no formales o brindadas por empleadores, o bien por otros tipos de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Tal como se emplea en el presente capítulo, el término “competencias” es más específico que el término general “conocimientos”, porque se entiende que las competencias han de tener consecuencias económicas, sociales, de desarrollo o políticas.

De manera general se hace referencia a las “competencias para la vida activa”, las cuales abarcan no solo la capacidad de generar un producto económico o de añadirle valor (lo que los economistas llaman “capital humano”) sino también las competencias que las personas necesitan para tener una vida satisfactoria y saludable y participar plenamente en la sociedad. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) citado en León D. et al. (2015) las ha descrito como un conjunto de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a adoptar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicar eficazmente, establecer

relaciones sanas, empatizar con otras personas y afrontar y gestionar su vida de una manera sana y productiva (OMS, 2003).

Las competencias consisten en aplicaciones transversales de conocimientos, valores, actitudes y competencias que son importantes en el proceso de desarrollo individual y de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2015) citado en León D., et al. (2015). En pocas palabras se les consideró necesarias para promover la buena salud de la persona y de su familia y maximizar su contribución como miembro de la sociedad, sin limitarse a las que precisa ganarse la vida

La definición de competencias se hace desde dos vertientes: primero, etimológicamente y segundo, desde la connotación de la palabra. Partiendo de la etimología, la palabra “competencias” se deriva de la palabra latina *competere*, que a la vez es la raíz de dos verbos en castellano: “competer” y “competir”; el primero significa ir una cosa al encuentro de otra, coincidir, encontrarse, pertenecer; por lo tanto se aleja de nuestros intereses. El segundo, en cambio, se refiere a la capacidad para realizar cierta actividad de manera eficaz (Monereo y otros, 2005), citado en Ibarra y Gómez, (2010).

Se debe entender a las competencias como las habilidades y saberes interiorizados, aprendidos y compartidos, que se movilizan el desempeño de los individuos para resolver problemas; estas habilidades aprendidas están determinadas y redefinidas básicamente por el uso de Internet.

Por otra parte, también abarcan las capacidades para analizar problemas, alcanzar soluciones creativas, comunicar ideas y ejercer la colaboración, el liderazgo y el espíritu empresarial. Otros tipos de competencias son las que a veces se denominan “competencias socioemocionales” y “competencias no cognitivas”, que pueden adquirirse tanto por la experiencia como por la educación. En un sentido, las competencias adquiridas mediante conocimientos técnicos específicos relacionados con actividades laborales específicas, ya se trate del cultivo de hortalizas, el uso de una máquina de coser, la práctica de la albañilería o la carpintería, o el trabajo con una computadora en una oficina. En un sentido más amplio, esas competencias también pueden percibirse como competencias para la vida activa. UNESCO, (2015 citado en León D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno C., 2015).

Por su parte, autores como Aguaded (2005), Aguilar (2007) e Ibarra, Aguilar, Fuentes y Robles (2007), citado en Ibarra y Gómez, (2010) mencionan que, al introducir los medios electrónicos e Internet en las escuelas de nivel básico, se harán necesarios dos tipos de diagnósticos: uno que nos permita identificar cuáles son las competencias reales con las que cuentan los niños, comparados con parámetros estándares mundiales; y el otro, que describa cuáles son las competencias implicadas al usar Internet.

Una de las propuestas teóricas y discusiones en torno a las competencias educacionales, son las que plantean Garduño y Guerra (2008), Tobon (2006), Escobedo (2003), Duarte (2003) y Ferrés (2007), citado en Ibarra y Gómez (2010), quienes coinciden al definir el concepto de competencia; los tres primeros lo ubican sólo en el ámbito educativo, a diferencia de

Duarte (2003) y Ferres (2007) que definen el concepto desde dos ámbitos, el educativo y el laboral.

No obstante Ferres (2007) citado en Ibarra y Gómez (2010) señala que el concepto de competencia nació asociado al ámbito laboral, pero que gradualmente se fue incorporando al ámbito académico hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayoría de los países, principalmente en la Unión Europea y últimamente en América Latina.

Cabe señalar que este autor es de los pioneros en el estudio de las competencias audiovisuales y las define como “todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y el sonido en cualquier clase de soporte y medio” (Ferrés, 2007: 102) en ídem, (2010). También plantea que el abandono en el que se encuentra la educación en comunicación audiovisual se manifiesta, entre otras cosas, por la falta de una definición precisa y consensuada de lo que significa ser competente en este ámbito y, como consecuencia, por la ausencia de evaluaciones sobre el nivel de competencia de las personas.

Duarte (2003) en Ibídem, (2010) hace especial énfasis en que lo más importante en el desarrollo de competencias no es propiamente desarrollarlas, sino saber cómo aplicar esos conocimientos para la resolución de problemas de la vida; concluye que la clave para formar alumnos competentes es eliminar la brecha digital (concepto que se definirá más adelante en el capítulo IV); este término no es nuevo, sin embargo, su aporte es que lo utiliza como elemento determinante en el desarrollo de las competencias.

Por su parte, Ortega, R. (2008) expresa que (...) el término competencia parece querer ocupar un lugar central en el movimiento para la reforma educativa en el que de nuevo nos encontramos. Se trata de un movimiento algo más discreto, menos ruidoso, pero que aspira a ser más profundo que otros que han llegado a las escuelas con más algarabía y quizás menos efectos reales.

La psicología cognitiva ha trabajado, desde su origen en la obra de Piaget, con el concepto de dominio o ámbito de competencia, con diferente grado de universalidad o especificidad en su significado. Más tarde, ha sido determinante la introducción del análisis de las funciones psicológicas superiores, que aprendimos con efecto retardado en la Europa occidental, y que provenían de la vieja y resucitada obra de Vygotski, como un modelo de inteligencia más próximo al aprendizaje. Muy especialmente la bonita metáfora de *zona de desarrollo próximo*, nos acercó a una concepción funcional del papel que la enseñanza tiene en la progresiva construcción del conocimiento y las capacidades ejecutivas de que dotan, al aprendiz, los procesos educativos, siempre que éstos se ubiquen entre lo que ya sabe hacer o pensar y lo que se puede llegar a dominar con la ayuda de otro.

Por su parte, el modelo vygotskiano permite tener una buena aproximación teórica a la relación entre aprendizaje y desarrollo, y ayuda a detectar qué pautas generales de desarrollo permiten y sostienen el aprendizaje y qué logros (dominios) del aprendizaje estimulan y consolidan el desarrollo. En definitiva, qué de lo que ya dominamos, nos permite seguir aprendiendo; y qué, de lo que hemos aprendido se consolida definitivamente como parte de las funciones psicológicas personales.

Para la ciencia cognitiva, especialmente para la psicología cognitiva de la enseñanza, no hay duda respecto a que todo aprendizaje requiere la activación de funciones psicológicas comunes y específicas al mismo tiempo, a lo que hay que añadir procesos concretos de entrenamiento bien diseñado y sobre todo el esfuerzo consciente del aprendiz, su maestro o maestra y quienes lo acompañan en la aventura de aprender.

El programa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) impulsado por la OCDE define las competencias básicas o clave como "aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos". Como puede observarse el foco de la definición, o el sentido del valor que se le atribuye a un determinado conocimiento, habilidad, o capacidad ejecutiva, para que ésta sea una competencia clave, está tanto en que dicha competencia añada valor al individuo cuanto que de ello se espera un valor añadido para la colectividad y a la sociedad.

2.5.3. Competencia social del joven de secundaria

La competencia social es la evaluación global de la capacidad de un sujeto para interactuar en un contexto interpersonal determinado mientras que las habilidades sociales son aquellas capacidades específicas necesarias para realizar una tarea eficazmente en dicho contexto (Castillo et al., 2008) citado en Lakunza (2012). Una adecuada competencia social supone un comportamiento asertivo, la capacidad de escucha, el control de los impulsos, la planificación del comportamiento social, el ajuste a normas y la resolución de conflictos interpersonales, entre otras características. Según Ballester y Gil Llario (2002) la

competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Ser reconocido y aceptado por otro produce un impacto favorable en la autoestima, y ello refuerza la satisfacción vital.

2.5.3.1 Comportamiento: una dimensión de la competencia social.

Para Lakunza A. (2012) el comportamiento prosocial es considerado una dimensión de la competencia social y juega un papel muy importante en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. Este tipo de comportamiento dice la autora, tiene un impacto positivo tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás, lo que contribuye, a su vez, a que el niño se sienta motivado a actuar de modo prosocial. De allí la importancia de evaluar las habilidades sociales e identificar los comportamientos positivos y/o negativos de los jóvenes estudiantes de secundaria en el uso de las tecnologías digitales e Internet y su influencia en las relaciones afectivas.

Para Omar (2009, citado en Lakunza, 2012) los comportamientos prosociales son aquellos que propician la solidaridad y la armonía en las relaciones interpersonales, y producen beneficios personales o colectivos. Son prosociales porque sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos y aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva en las relaciones sociales consiguientes.

Spinrad y Eisenberg (2009, ídem, 2012) sostienen que las investigaciones contemporáneas han discriminado las diversas repuestas emocionales que contribuyen al comportamiento prosocial. Estas respuestas incluyen: a) empatía, definida como una respuesta afectiva idéntica o muy similar a la que otra persona siente o esperan sentir, b) simpatía, que es una respuesta afectiva que consiste en los sentimientos de dolor o preocupación por los otros y c) angustia personal, caracterizada como una propensión a discriminar la presencia de angustia en el otro.

Según Lakunza (2012), la empatía y especialmente la simpatía infantil han sido positivamente relacionadas al comportamiento prosocial, tales como las conductas altruistas y de ayuda. Distintas definiciones coinciden en señalar que la empatía tiene que ver con el compartir afecto, el sentir con el otro o por el otro y otros aspectos como la comprensión cognitiva y la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona (Mestre, Sampur & Tur, 2008), lo que supone una elaboración cognitiva.

Sin embargo, esta conceptualización no estaría completa si no se la relaciona con otro concepto, el de simpatía. Eisenberg y Strayer (1992) definen a la simpatía como “un sentir por alguien y se refiere a los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro” (pág. 16). La simpatía, en numerosas ocasiones, es consecuencia de la empatía y resultante de la motivación altruista orientada al otro por lo que se la ha asociado con altos niveles de comportamiento prosocial.

Retomando a Lakunza (2012), sostiene en su estudio que tanto la empatía como el comportamiento prosocial han sido vinculados a la competencia social del niño, por lo que ha despertado el interés de numerosos investigadores. Se ha comprobado que estos constructos contribuyen al funcionamiento académico, al ajuste social y al desarrollo de un repertorio de conductas empáticas. El comportamiento prosocial, y más específicamente la empatía y la simpatía, se ha relacionado empíricamente al funcionamiento social positivo del niño (Spinrad & Eisenberg, 2009).

2.6 Consumo: Acceso y Uso

Ya desde fines de los años setenta, Douglas e Isherwood (1996, primera edición en 1979) citado en Pini M., et. al (2010) comenzaron a afirmar que el consumo debía entenderse dentro del proceso social, como parte de las necesidades de la gente de relacionarse entre sí, así como parte de la necesidad de mediadores materiales en esas relaciones. Los autores cuestionan la racionalidad económica y proponen una visión más metafórica para comprender ese universo simbólico. Consideran el consumo de cualquier tipo de mercancía como una *práctica cultural*, como un sistema de rituales recíprocos que implican adquirir marcas apropiadas a la ocasión, a los invitados o anfitriones, o a la comunidad en general (amistad, alegría, duelo). Entienden los bienes como categorías racionales de diferente tipo, marcas visibles que se requieren para hacer más inteligible el mundo, que reflejan las jerarquías de valores de sus poseedores.

Concordantemente, y desde otra perspectiva, Jean Baudrillard (citado por Terrero, 2006), ambos referenciados en el estudio de *Consumos Culturales Digitales en jóvenes* por Pini et. al (2010) plantea que más allá del valor de uso y el valor de cambio, las cosas poseen valor simbólico, establecen sentidos, jerarquías culturales, rasgos de distinción y diferenciación social: el consumo establece un sistema de discriminación social que debe analizarse en el marco de una sociedad estratificada y, en términos políticos, de estrategias de clase. En las mismas líneas de Baudrillard (1974) propone desvincular el consumo de la teoría de las necesidades ya que la demanda social de bienes y servicios no responde a motivaciones individuales universales sino a la organización social y a la necesidad de administrar el excedente. Al mismo tiempo que señala que esa teoría oculta las desigualdades de acceso. Por su parte Bourdieu (citado en Bermúdez, 2001) interpreta el consumo como un conjunto de prácticas culturales que no solo expresan diferencias sino que sirven para establecer distinciones sociales. En realidad, es el lugar donde se construyen esas diferencias. Terrero, (2006:56, citado en Pini et. al., 2010) en la misma línea, afirma que el consumo “como intercambio y producción de diferencias en el capitalismo actual es la manifestación social y cultural de la nueva estructura de producción y de mercado y de las relaciones de poder que sustentan el orden socioeconómico”.

Retomando la aportación que hace Douglas e Isherwood (citados por Terrero, 2006) describen tres tipos de vinculaciones que establecen los consumidores en la apropiación y el uso de los bienes y servicios:

- la tecnológica;
- la de interacción social (acompañada por el gasto o consumo en diversiones, viajes, reuniones, invitaciones, fiestas, relaciones públicas, la asociación a un club, etc.); y

- la de la relación informativa del consumidor (el acceso a servicios educativos, de asesoría, agentes de bolsa, servicios bancarios, etc.) o mediante el gasto en las relaciones sociales (contactos vitales para la obtención y conservación de un alto potencial de ganancia).

Paralelamente, en otra aportación de Bourdieu (2001, citado por Bermúdez, 2001), el consumo involucra símbolos, signos, ideas y valores, y estos son el producto de los condicionamientos de clase y de los *habitus*, es decir, las estructuras mentales a través de las cuales los individuos aprehenden el mundo social y orientan sus prácticas. Los *habitus* tienen papel central en la configuración del gusto y de los diferentes sistemas clasificatorios que orientan las prácticas de consumo. Las diferentes prácticas y los objetos de consumo funcionan como signos distintivos y como símbolos de distinción.

Sin embargo, García Canclini (1991:1) parte de una definición de consumo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos”. En tanto, para Sunkel (2002), y de manera concordante, la conceptualización del consumo que desarrolla Jesús Martín-Barbero en su libro *De los medios a las mediaciones* (1987, en Sunkel (2002) está íntimamente conectada con la de García Canclini en varios sentidos. Esta conexión se expresa, en primer lugar, en una concepción no *reproductivista* del consumo, que permite comprender los modos de apropiación cultural y los usos sociales de la comunicación.

Por su parte, Martín-Barbero (2001), caracteriza el consumo como producción de sentido, al considerar las prácticas de la vida cotidiana de los sectores populares como actividades

con las que “llenan de sentido su vida”: “[...] el consumo no es solo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos: lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los *usos* que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales” (citado por Sunkel, 2002: 231) en el documento Pini M., et al. (2010).

En otros aspectos, las aportaciones entre Martín-Barbero y García Canclini también se expresan en una conexión en la dimensión del consumo como espacio de constitución de identidades y de conformación de comunidades. En este mismo sentido, se manifiesta en la importancia estratégica que adjudican a la investigación del consumo en un contexto en que la globalización de los mercados se encuentra directamente unida a la fragmentación del mismo. Por último, promueven un cambio epistemológico y metodológico porque se modifica el lugar desde el cual se piensa el proceso de la comunicación.

Sin duda, la aproximación de Martín-Barbero (2001) coincide con la idea de García Canclini (1999) en que la familia y el hogar son los lugares clave de lectura, resemantización y apropiación de los medios, y estos son los ámbitos en los que —como observamos más arriba— se están produciendo alteraciones fundamentales (Sunkel, 2002).

García Canclini, (1999) se afirma que la construcción de la identidad de los jóvenes se vincula cada vez más con el consumo, especialmente de tecnologías y de los productos asociados con ellas. El consumo es definido no solo como la posesión individual de objetos sino como la “apropiación colectiva en relaciones de solidaridad con unos y distinción con

otros” (139). Plantea una inversión de la noción afuera-adentro, en tanto que las elecciones de los adolescentes.

Por su parte, Bringué; Sábada y Rodríguez (2008, citados en León D., et al. 2013) expresan que aquellos países en los que la investigación en la materia está muy desarrollada, cuentan con numerosos trabajos que incluyen las pautas de consumo de medios. Y aquellos en los que el estudio del binomio escolares-medios de comunicación está en sus comienzos coinciden en empezar su esfuerzo por estas cuestiones básicas que les ayudan a conocer el terreno sobre el que actuar. Por lo tanto, se puede concluir que la investigación en torno a las pautas de consumo es un indicador del grado de madurez que reviste un determinado país en el estudio de los niños y jóvenes y su relación con los medios.

En la misma definición de los autores, el uso, entendido en un sentido amplio, engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué; Sábada y Rodríguez, 2008).

Paralelamente a la aportación de los autores (ídem) el consumo de medios actual por parte de los jóvenes se caracteriza por estar cada vez más repartido entre diversos medios, que tienden a utilizarse de forma simultánea (Rideout, et. al. 2010).

En este sentido, las pautas de consumo de las TIC (acceso y uso) siguen manteniendo el primer lugar en las investigaciones, y se ha convertido en una cuestión básica. Parece evidente que, en el momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC y de profundizar en cuestiones complejas –como pueden ser los peligros que se derivan de su uso, las redes sociales que se construyen a través de estas tecnologías o, por ejemplo, el potencial educativo de las mismas–, lo primero será saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto y cómo (Livingstone, 2007, citado en León D. et. at. (2014) El equipamiento de los propios jóvenes, los hogares o la escuela, determinan la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías. Cuestiones como la presencia y número de ordenadores en las casas, la existencia de acceso a Internet, la posesión de teléfono celular o consola de videojuegos, son cuantificables, por lo que se convierte en un punto de partida que precisa estudio.

CAPÍTULO III. MARCO EMPÍRICO DE LAS INVESTIGACIONES.

3.1. Usos y consumos.

En relación a los usos y consumos, la revisión de la literatura ha señalado que numerosos factores influyen tanto en la introducción y la aceptación de las tecnologías de la información y comunicación en los entornos educativos: la cognición personal y profesional y la eficacia, la falta de conocimientos y habilidades, y la dinámica socio-económica desfavorable (Fanni et al, 2010; Van Zyl y Rega, 2011.) citados en Bladergroen M., Chigona W. (2012).

Desde la perspectiva internacional, el tiempo de uso ha sido foco de atención debido al despunte en el incremento del tiempo dedicado a la navegación y esto se encuentra directamente relacionado con la capacidad de acceso de la población a las tecnologías de la información y de la comunicación. En nivel de acceso se ha convertido en un indicador del nivel de desarrollo de los países, no solo en el ámbito económico, sino también en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, la edición 2014 del Informe Mundial sobre el Estado de la Banda Ancha ONU, (2014, citado en León, D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015), más de 50% de la población mundial tendrá acceso a Internet dentro de los próximos tres años, dado que la banda ancha móvil a través de teléfonos inteligentes y tabletas es la tecnología que más rápidamente crece en la historia humana. El Informe revela que más de 40% de la

población mundial tiene ya acceso a Internet, cuyo número de usuarios habrá aumentado de 2.300 millones en 2013 a 2.900 millones a finales de 2014.

En el mismo informe presentado por la ONU (2014, citado en León, D. Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015) se afirma que más de 2.300 millones de personas tendrán acceso a la banda ancha móvil a finales de 2014, un acceso que se prevé aumentará en los próximos cinco años hasta alcanzar a 7.600 millones de personas. Actualmente existen tres veces más de conexiones a la banda ancha móvil que a la banda ancha fija convencional. Además, la popularidad de las aplicaciones de redes sociales que funcionan con banda ancha continúa aumentando y actualmente 1.900 millones de personas mantienen alguna actividad en ellas.

En el caso de la República de Corea, continúa teniendo la mayor penetración de banda ancha en los hogares del mundo, con un porcentaje que ha subido del 97% el año pasado a 98% para fines del 2014. En lo que se refiere a penetración de banda ancha fija, Mónaco supera este año a Suiza y más del 44% de su población posee hoy ese tipo de conexión. Actualmente, cuatro países (Mónaco, Suiza, Dinamarca y Países Bajos) tienen una penetración de banda ancha fija superior al 44%, frente a sólo uno que la tenía (Suiza) en 2013. (*Ibidem*, 2015)

El caso de Estados Unidos, por ejemplo, ocupa el puesto 19 en el ranking mundial en número de personas en línea, por delante de otros países miembros de la OCDE, como Alemania (puesto 20), Australia (21), pero por detrás del Reino Unido (12), Japón (15) y Canadá (16). Estados Unidos ha descendido desde el puesto número 20 al 24 en lo que se

refiere a suscripciones de banda ancha per-capita, justo detrás de Japón y delante de Macao (China) y Estonia.

En total, actualmente existen 77 países con más del 50% de su población conectada, es decir, siete más que en 2013. Los diez primeros países en uso de Internet son todos europeos, siendo Islandia primera del mundo, con 96,5% de la población en línea. Los niveles más bajos de acceso a Internet se encuentran en el África subsahariana, con menos del 2% de la población conectada. En Etiopía (1,9%), Níger (1,7%), Sierra Leona (1,7%), Guinea (1,6%), Somalia (1,5%), Burundi (1,3%), Eritrea (0,9%) y Sudán del Sur (sin datos disponibles). La Lista de los diez países menos conectados del mundo incluye también a Myanmar (1,2%) y Timor Leste (1,1%) (ONU, 2014) citado en León D., et. al. (2015).

Otras investigaciones realizadas demuestran que el uso de las TIC es importante tanto para el desarrollo emocional y social de los jóvenes. Así el mundo virtual funciona como su “patio de recreo” para los problemas del desarrollo, tales como la auto-identidad y la sexualidad (Gross, 2004). De igual forma, otros estudios han señalado la importancia de los juegos en línea en los jóvenes, enfatizando que les proporcionan a éstos, fantasía, emoción, alivio mental, y escapar de la tristeza y la soledad (Chou y Tsai, 2007).

Asimismo, aportaciones como las de Bachelder, Berry, Dimar, & Smith, (2006), destacan la relevancia de las TIC en jóvenes de secundaria para expresar sus puntos de vista y creencias de forma anónima, incluso aquellos que son difíciles de expresar en otros contextos de sus vidas. De este modo, los mensajes de textos en los dispositivos tecnológicos para los jóvenes de secundaria, en particular - se dirige a su necesidad de

reforzar su identidad social, a través de unirse a grupos de su vida cotidiana sin reglas formales. En tanto, otros estudios entorno al uso de las TIC en jóvenes entre 12 y 15 años, demuestran que les permite reforzar sus contactos y relaciones personales existentes y para hacer y compartir los planes a futuro; en tanto, jóvenes mayores de 18 años también utilizan las TIC para establecer nuevos planes, según los estudios presentados por Subrahmanyam y Greenfield en (2008).

En cuanto al equipamiento y conectividad a Internet también se han realizado algunas investigaciones en el caso de Latinoamérica. Para los latinoamericanos que incorporaron indicadores al sistema de estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la ONU (CEPAL) para el año 2011, el promedio de hogares con Internet alcanzaba el 29.7%. Uruguay, Argentina y Chile tienen proporciones de poco más del 40%, mientras que la proporción en México es del 30.7% al 2013. Sin embargo, incluso para los países latinoamericanos más avanzados, la disponibilidad muestra un fuerte rezago respecto de la observada en países de alto desarrollo. Prácticamente todos los hogares en Corea (97%) disponen de Internet, y con una proporción también superior al 90 por ciento se encuentran los Países Bajos, Islandia y Noruega. (Figura 3)

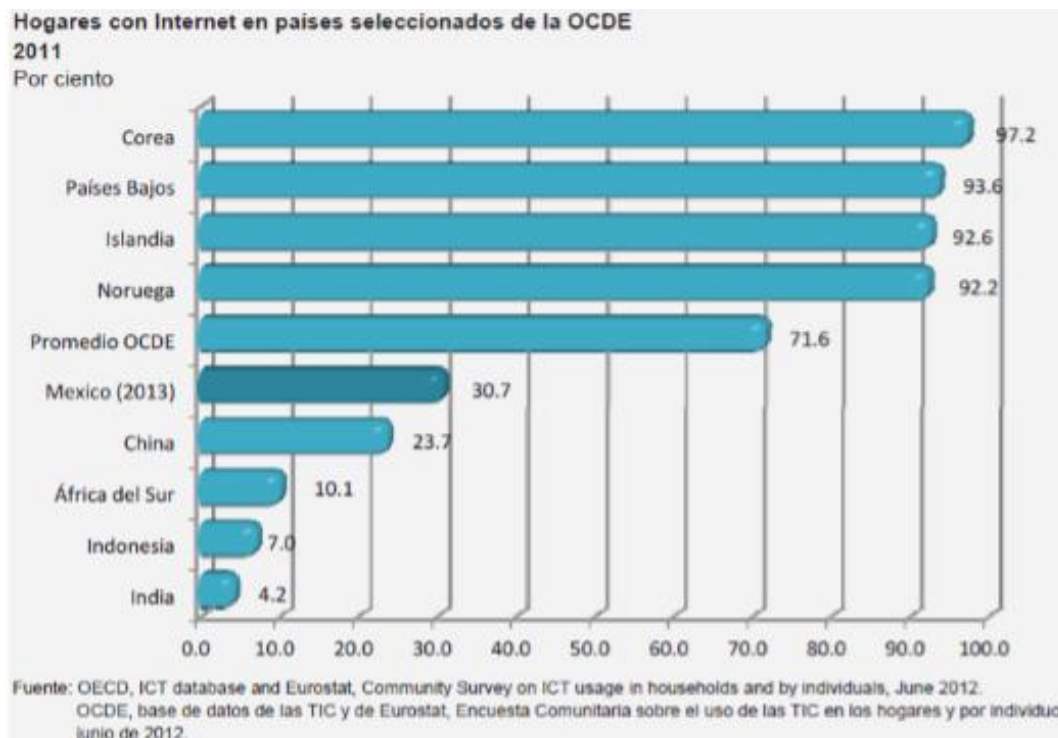


Figura 2. Países con Internet en los hogares.

Fuente: OCDE 2011 recuperado del libro León D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C. (2015)

En el contexto latinoamericano, particularmente en Sonora (México) también se han realizado estudios de suma importancia que revelan el equipamiento de dispositivos tecnológicos en el hogar y conectividad a Internet, como es el caso del estudio presentado por León, D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., (2014): *Internet seguro y jóvenes en México*, en donde se revela que el 91% de los estudiantes opinó tener computadora en casa y el 85% manifestó tener celular; de la misma forma se encontró que el 83% de los jóvenes dijo tener conexión a Internet en el hogar.

En ese mismo estudio, (Ibídem, 2014) se encontró que 8 de cada 10 jóvenes prefiere los dispositivos tecnológicos como el celular, tabletas y laptop, dispositivos que les permiten tener una mayor privacidad.

Lo anterior revela que los estudio sobre los usos y preferencias en jóvenes dan como consecuencia una serie de variables asociadas a los riesgos sobre los usos y consumos, así como la socialización. Por consiguiente, se presentan algunas otras investigaciones en el apartado denominado: Uso adictivo de Internet en jóvenes, relacionados a estos factores de riesgos que permiten identificar la relación de las variables asociadas en el presente estudio.

3.2. Dependencia de Internet.

Se ha informado que varios países de Asia, especialmente China, Corea del Sur y Taiwán, padecen mayor incidencia de jóvenes con adicción al ordenador o a Internet. Algunas de las investigaciones con el foco de atención sobre la adicción a Internet se han publicado justamente en Corea del Sur. En donde se muestra datos alarmantes que revelan una serie de 10 muertes (por paro cardiorrespiratorio debido a falta de alimentación) de personas que pasaron 3 días de juego continuo en Cyber-cafés y debido a asesinatos relacionados con juegos en línea (Choi Y.H., 2007). Por lo anterior, Corea del Sur considera la adicción a Internet un grave problema de salud pública. Utilizando datos de 2006, el gobierno de Corea del Sur estima que aproximadamente 210.000 niños de Corea del Sur (2,1%; edades 6-19) están afectados y requieren tratamiento.

Por su parte, China también ha mostrado preocupación en el tema. En otros estudios, se informó que el 13,7% de los adolescentes chinos usuarios de Internet satisfacen los criterios de adicción, lo cual implica alrededor de 10 millones de adolescentes. Como resultado, en

2007 China empezó a restringir el uso de juegos de ordenador; y existen leyes vigentes que desalientan su uso más de 3 horas al día.

En otras investigaciones, por ejemplo, se muestra que la adicción es más común entre los usuarios más jóvenes de las computadoras y de Internet especialmente, y entre aquellos que son hijos únicos y/o tienen familias disfuncionales, como es el caso de estudio: *La prevalencia de la adicción a la computadora e Internet entre los alumnos*. Zboralski K, Orzechowska A, Talarowska M, Darnos A, Janiak A, Janiak M, et al. (2009).

En esta misma línea, se han realizado otros estudios sobre la adicción al Internet y específicamente a la telefonía celular y algunos trastornos y desordenes relacionados (Sánchez-Carbonell X, Beranuy M, Castellana M, Chamarro A, Oberst U., 2008).

Resulta realmente interesante y al mismo tiempo alarmante cuando vemos que la incidencia del uso adictivo de Internet trae consigo otra serie de factores o variables asociadas, como es el caso del estudio presentado por Yen JY, Ko CH, Yen CF, Chen SH, Chung WL, Chen CC, (2008) sobre los síntomas psiquiátricos: Agresión y ansiedad en adolescentes con adicción a Internet y la comparación con el consumo de sustancias.

Sin embargo, otros estudios han manifestado la dificultad para identificar los propios sentimientos, la baja autoestima, la desregulación de los impulsos y mayor cantidad de experiencias disociativas, lo que podrían considerarse también factores de riesgo para presentar esta adicción (De Berardis D, D'Albenzio A, Gambi F, Sepede G, Valchera A, Conti CM, et al., 2009).

En el caso del estudio realizado por la Fundación Pfizer (2009), el 98% de los jóvenes españoles de 11 a 20 años es usuario de Internet. De ese porcentaje, siete de cada 10 afirman acceder a la red por un tiempo diario de al menos 1,5 horas, pero sólo una minoría (en torno al 3%) hace un uso abusivo de Internet. Es, por tanto, una realidad obvia el alto grado de uso de las nuevas tecnologías entre los adolescentes y jóvenes (Johansson y Götestam, 2004; Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003).

Se cree que el uso es positivo, siempre que no se dejen de lado el resto de las actividades propias de una vida normal (estudiar, hacer deporte, ir al cine, salir con los amigos o relacionarse con la familia). Otra situación es la que plantea Echeburúa y Corral (2010; citado en Echeburúa, 2012) cuando el/la joven realiza un abuso de la tecnología y que trae como consecuencia el aislamiento y afecta a la autoestima e induce y potencializa la ansiedad y consecuentemente se provoca la pérdida de capacidad de control en el sujeto.

Existen controversias respecto a esta problemática. Algunos autores creen prematuro considerar la adicción a Internet como una entidad clínica definida, si se tiene en cuenta los modelos que enfatizan el curso, pronóstico y respuesta al tratamiento. Al mismo tiempo, dada su altísima comorbilidad con otros trastornos, resulta complejo establecer su causalidad o diferenciación de otros trastornos subyacentes. Sin embargo, en el último tiempo, ha crecido exponencialmente la cantidad de sujetos que consultan y requieren tratamiento a causa de esta problemática (Pies R., 2009). Estar permanentemente atento al “Smartphone”, conectarse al ordenador nada más llegar a casa o conectarse a Internet nada más al levantarse y ser lo último que se hace antes de finalmente dormirse, configuran el

perfil de un adicto a Internet o al “Smartphone”. Más que el número de horas conectado a la Red, lo determinante es el grado de interferencia en la vida cotidiana (Davis, 2001).

En definitiva, la dependencia a Internet o a las redes sociales está ya instalada cuando hay un uso excesivo asociado a una pérdida de control. Aparecen síntomas de abstinencia (ansiedad, depresión, irritabilidad) ante la imposibilidad temporal de acceder a la red. Se establece la tolerancia (es decir, la necesidad creciente de aumentar el tiempo de conexión a Internet para sentirse satisfecho) y se producen repercusiones negativas en la vida cotidiana. En estos casos engancharse a una pantalla supone una focalización atencional, reduce la actividad física, impide diversificar el tiempo y anula las posibilidades de interesarse por otros temas. El sujeto muestra un ansia por las redes sociales y se produce un flujo de transrealidad que recuerda la experiencia de las drogas (Greenfield, 2009).

Otros estudios han evidenciado que la adicción a Internet y a las redes sociales es un fenómeno preocupante. Sin embargo, el abuso de Internet puede ser una manifestación secundaria a otra adicción principal (la adicción al sexo, por ejemplo) o a otros problemas psicopatológicos, tales como la depresión, la fobia social u otros problemas de tipo impulsivo-compulsivo como el TOC o el TDAH, por ejemplo. (Echeburúa y Requesens, 2012).

Así mismo hemos encontrado algunas otras investigaciones que revelan otro tipo de desórdenes y trastornos, como son específicamente los psiquiátricos como es el caso de los trastornos del humor, ansiedad, trastornos del control de los impulsos y trastornos por

abuso de sustancias (Shapira NA, Goldsmith TD, Keck PE Jr, Khosla UM, McElroy SL., 2000).

Dicha categoría agruparía una serie de desórdenes relacionados, como por ejemplo, la compulsión por actividades en línea (subastas, apuestas, la navegación web, el juego de azar o juegos de bolsa), adicción al cyber sexo, adicción a los cyber romances (romances o amistades hechas en línea o chat manía), adicción a la sobreinformación, que conlleva una búsqueda exagerada de información (bases de datos o programas), e instruirse todo el día bajando música, conocimientos, entretenimiento, deportes, o noticias relativas a artistas, intercambio de mails o textos (Beard K.W, Wolf E.M., 2001).

Por otra parte, la asociación del uso de alcohol y la adicción a Internet, donde ambos se relacionan a problemas conductuales cuando se dan de manera conjunta en adolescentes (Ko CH, Yen JY, Yen CF, Chen CS, Weng CC, Chen CC., 2008). También encontramos en otros trabajos, como los presentados por Block JJ. (2008) que revela un mayor número de trastornos de personalidad (trastorno de personalidad narcisista y anti-social) son causadas precisamente por el uso adictivo al Internet.

Resulta realmente interesante y al mismo tiempo alarmante cuando se percibe que la incidencia del uso adictivo de Internet trae consigo otra serie de factores o variables asociadas, como es el caso del estudio presentado por Yen JY, et al (2007), sobre los síntomas psiquiátricos: agresión y ansiedad en adolescentes con adicción a Internet y la comparación con el consumo de sustancias. Sin embargo, otros estudios han manifestado la dificultad para identificar los propios sentimientos, la baja autoestima, la desregulación de

los impulsos y mayor cantidad de experiencias disociativas, lo que podrían considerarse también factores de riesgo para presentar esta adicción (De Berardis, et al, 2009).

3.3 Estudios de Sociabilidad en jóvenes en el uso de los dispositivos móviles e Internet.

Los procesos de socialización juvenil se han venido transformando por el desarrollo y uso de las TIC en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes. Los cambios comunicativos asociados a dichas innovaciones están creando nuevos espacios para la relación, más allá de la dimensión presencial real. Así, la aparición de las redes virtuales ha venido a reconfigurar los ámbitos de actuación y de relación juveniles, tanto en sus dimensiones productivas (tareas escolares, formación, etc.), así como reproductivas como el ocio y las relaciones familiares y personales (Hernández y Alcoceba, 2015).

En un contexto cada vez más mediado por la tecnología digital, los procesos de socialización reconfiguran los marcos para la interacción social, acarreado nuevos retos para la convivencia y la relación de los jóvenes en sus procesos vivenciales. (Huertas, 2012, p. 303). Por ejemplo, en el estudio presentado por Huertas (2012), los procesos de socialización digital de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos son similares a sus espacios de sociabilidad presencial: los adolescentes conforman sus relaciones en las redes virtuales con otros jóvenes con los que comparten también espacio físico en el barrio, colegio o instituto. La información obtenida (focus), confirma las tesis de anteriores investigaciones “cuando se analizan los contactos establecidos en las redes sociales virtuales por los adolescentes se observa que éstos se corresponden mayoritariamente con compañeros de clase o amistades que residen en la misma ciudad” (Huertas, 2012).

En la región norte y noroeste de México, la situación revela que los servicios de Internet que utilizan las y los jóvenes de secundaria son muy variados. Los más usados son las redes sociales con un 83% de preferencias y el uso de mensajes instantáneos (vía Twitter, WhatsApp Messenger o cualquier aplicación de mensajería multiplataforma que le permite enviar y recibir mensajes sin pagar) es lo que prefiere al menos la mitad de los jóvenes bajo estudio (Contreras, León, y Moreno, 2014). Específicamente, en el uso de redes sociales “por el móvil” también destacan los y las jóvenes de menor edad como protagonistas de los usos más intensivos: el 88% de los y las jóvenes de 15-18 años lo hace con frecuencia diaria, proporciones que bajan al 82% entre los 19 y los 24 (tramo que destaca por el uso con frecuencia semanal: 88%) y al 75% entre los 25 y los 30 años. (Megías y Rodríguez, 2014).

Otros estudios aplicados en la Unión Europea, revelan la frecuencia de uso de las redes sociales. Se destaca la franja de edad 15-24 que es la que realiza un uso más habitual: el 66% lo hace “todos o casi todos los días” (cuando en la franja 25-34 esa proporción baja hasta el 40% y a partir de los 40 años comienza a descender del 20%), el 19% entre una y tres veces a la semana (frecuencia en la que destaca el tramo 25-34, con un 24%), el 5% con frecuencia más o menos mensual y el 9% no lo hace nunca (Megías y Rodríguez, 2014).

Los estudios (ídem, 2014) argumentan que a medida que aumenta la edad, aumenta la proporción de quienes no usan “nunca” redes sociales, porcentaje que ya alcanza el 24% para el tramo 25-34 años. Según los autores, al analizar la red social Facebook (concretamente) es la preferida de los y las jóvenes de 15-29 años, con un 55%. La segunda

sería Tuenti, con poco más de un 37%, y el resto estarían a muchísima distancia, pudiendo reseñar sólo a Twitter (2,2%), pues el resto (Google Buzz, Windows Lives, Badoo...) tendrían menos de un 1% de señalamiento de preferencia. Remarcamos que el porcentaje se refiere a quien selecciona estas redes sociales en primer lugar. Es decir, que el uso de todas ellas será más alto de lo que muestran estos porcentajes, que indican la preferencia de unas sobre otras.

En el contexto mexicano la situación no dista a la de otras latitudes. En cuanto a las preferencias de las actividades que realizan los jóvenes de secundarias en México son: ver televisión con un 26%, de allí, le sigue chatear o conectarse al Messenger (Facebook) con un 14% y para concluir un 12% dice que le gusta estar con sus amigas(os), según el estudio publicado por León y Contreras (2014).

En el mismo estudio presentado por León y Contreras (2014), se sostiene que el uso del Internet se percibe ante los jóvenes como “Facebook”, ya que esta red social cuenta con el servicio de mensajería (la cual sustituye la cuenta de correo electrónico), chat e imágenes. Se menciona también que a través del uso de los medios como celular e Internet los jóvenes buscan la interacción con otros, “pero ellos mismos manifiestan que no es la forma en la que aprenden, o adquieren nuevo conocimiento, sino es su forma de socializar, perdiendo de esta forma habilidades personales de socialización como el saludo, el trabajar con un par, o en equipos, el reunirse con otros fuera de la escuela para trabajar.” (León y Contreras, 2014).

Los resultados de ese estudio apuntan a un perfil comportamental disruptivo de los jóvenes alumnos de secundaria caracterizado por la dificultad de la aceptación de las normas, el desafío, la escasa responsabilidad y falta de madurez. Asimismo, estas conductas disruptivas se asocian a diferentes causas (escasa motivación e interés por los estudios, baja autoestima y autopercepción personal y social negativas observables en los grupos focales) y consecuencias (dificultades de convivencia y relación con los demás) (ídem, 2014).

Como ya se ha señalado, además de toda la serie de ventajas y comodidades que pueden aportar las TIC, el sentido de “estar” en las redes sociales tiene que ver con el motivo inicial, así reconocido por los y las jóvenes, de no quedarse “fuera”. Motivo que evidentemente no resulta exclusivo de la relación jóvenes-tecnología, pero que cobra una fuerza especial por cuanto que en torno a las redes sociales se articulan nuevas maneras de “gestionar” e integrar el grupo de pares, tanto en lo que se refiere a la mera organización de la “agenda” (quedar, comentar, etc.), como a la hora de establecer las expectativas y estrategias relacionales.

Cuando se habla de “estar” entre las personas que tienen un uso más alto de redes sociales se hace referencia a interactuar (mostrarse activo/a en el uso de las redes sociales), lo cierto es que la lógica de esta necesidad de integración tiene que ver con el hecho de estar en las redes sociales aunque no se usen demasiado, “por si acaso”: para que te puedan buscar y encontrar, para no perder posibilidades de relacionarte, de quedar, de enterarte, de pertenecer a un grupo que se mueve al ritmo que marcan y gobiernan las redes sociales.

3.4 Prevalencia de jóvenes conectados en estudios de socialización en Europa, Asia, Latinoamérica y África.

En otros estudios transnacionales en relación al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se encontró que una de las actividades más habituales en Internet, según el estudio presentado por Cogo, ElHajji y Huertas (2012), son las relaciones sociales con pares, aunque el porcentaje es superior entre los usuarios nacidos en España, (91,4% frente 79,8% los migrantes). Además del desarrollo de conversaciones (orales o por escrito), intercambian material audiovisual (principalmente fotografías) y, sobre todo, los jóvenes comparten partidas de videojuegos en línea. No obstante, hay una excepción, sólo el 47,3% del colectivo asiático utiliza el Internet para el contacto con amistades, frente al 79,9% de latinoamericanos o el 81% de africanos.

Sobre la cuestión del género, al igual que en muchos otros trabajos consultados, como el de García Jiménez (2010), citado en Cogo, et. Al, (2012 en León D., et al. (2015) el hábito de relacionarse con los amigos en Internet, se perfila como algo más extendido entre las jóvenes que entre los jóvenes y, si se observa el dato global de la población migrante, esta diferencia entre géneros aparece más pronunciada, mientras el 84% de los jóvenes de origen extranjero le dan este uso. Sin embargo, también existen diferencias significativas entre las jóvenes y los jóvenes españoles, ya que el 94,8% (ellas) y 87,4% (ellos) se relacionan habitualmente con sus pares por Internet.

En términos generales, los estudios muestran que los jóvenes gustan de relacionarse con sus pares tanto de manera presencial como en el entorno digital, pero al mismo tiempo, según los estudios consultados se constatan diferencias de género, lo que hace pensar en una

influencia de los roles de género y de cómo éstos van construyendo su identidad a partir de las relaciones sociales en los entornos digitales, derivados de los procesos socioculturales.

Siguiendo con la prevalencia de estudios de sociabilidad en los jóvenes, se ha evidenciado por otra parte, que en el caso de Asia, es dónde mayor porcentaje se da de jóvenes que afirman pasar su tiempo libre en solitario (52,6%) (...) para explicar su aislamiento, hacen referencia a rasgos relacionados con su personalidad (vergüenza y timidez).

En el mismo estudio presentado por Cogo, et. al. (2012), citado en León D., et al. (2015) se afirma que la mujer parece seguir pasando más tiempo en el espacio doméstico que el hombre (por ejemplo, el 25% de las jóvenes españolas indica ocupar su tiempo libre viendo televisión en casa frente al 10% de los jóvenes), lo que podría justificar el mayor uso de Internet por parte de las jóvenes en aquella región frente a los jóvenes para el encuentro social. Sin embargo, afirman que no es que las jóvenes pasen más horas frente a la pantalla del ordenador, sino que éste es un uso preferentemente para ellas.

En tanto para los jóvenes, la prevalencia de sociabilidad presencial es más significativa que en el caso de ellas. Los jóvenes muestran disponer de un mayor número de opciones de ocio en grupo que las jóvenes. Si bien la gran mayoría de los adolescentes consultados en la región de España, “el estar con los amigos es sinónimo de diversión” (salir a pasear, ir al cine, cenar fuera, hablar en un parque, ir de fiesta,...), alrededor del 65% de los jóvenes practican algún deporte en equipo (mientras que, en el caso de las mujeres, este porcentaje no alcanza ni al 20%), o un 37% utiliza videojuegos en grupo, mientras que en el caso de las jóvenes tan sólo llega al 7%.

Ha quedado claro que las principales actividades que realizan principalmente los estudiantes en Internet, son las relaciones sociales o procesos de sociabilidad. Internet refuerza en este sentido los lazos amistosos con personas con las que se tiene un contacto físico, frecuente y previo.

Los procesos de sociabilidad en el entorno digital se convierten así en un objeto de estudio indiscutible, que abarca desde sus semejanzas e interrelaciones con los que acontece en las comunidades de proximidad hasta las competencias necesarias para su desarrollo (habilidades comunicativas generales, capacidad de evaluación de contenidos, capacidad para establecer relaciones sociales), pasando por cómo se gestiona la identidad personal en Internet. Así pues, los procesos de sociabilidad pueden enmarcarse en un contexto intercultural con una mirada inclusiva, al analizar cuestiones como el género, la clase social, o la afiliación religiosa. Por tanto, decimos entonces que el estudio se convierte en algo todavía más complejo, pero de imprescindible reflexión (ibídem, 2012) en León D., et al (2015).

CAPÍTULO IV. PERSPECTIVA DE ESTUDIO.

4.1. La interdisciplinariedad en el estudio de la comunicación mediada por tecnología digital inteligente en la GI

Una primera intención que a menudo sirve también de justificación para implementar una perspectiva de investigación interdisciplinar en las ciencias sociales lo constituye el hecho de que ésta puede mejorar la comprensión de problemas sociales complejos que son posibles de explicar -y acometer- mediante la integración de ideas desde diferentes perspectivas epistemológicas. Mientras que dicha potencialidad no siempre es explícita en la literatura sobre la interdisciplinariedad, lo está al menos implícita en diversas definiciones de la interdisciplinariedad. (León D. Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015).

Por ejemplo, en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014) citado en León D., et. al (2015) define el término "interdisciplinariedad" como "la cualidad de ser interdisciplinario", refiriéndose por ésta al estudio que se realiza con la cooperación de varias disciplinas. En el Diccionario de la Investigación Científica (Tamayo y Tamayo, 2004), "interdisciplinariedad" denota un conjunto de disciplinas conectados entre sí y que poseen relaciones definidas, de manera que sus actividades no se producen de forma aislada, separada, o fragmentadas. Ambas definiciones están relacionadas con la perspectiva de la interdisciplinariedad como marco metodológico para la investigación en la que hay una integración de teorías, métodos y, en general, integración de acciones y estrategias científicas entre diferentes disciplinas.

Desde un enfoque científico más general, Szostak (2002) citado en León, D., (2015), sostiene que la interdisciplina puede ser entendida como la apertura a la aplicación de todas las teorías y los métodos a cualquier conjunto de fenómenos. Es decir, de acuerdo con Szostak (2002), la perspectiva interdisciplinaria está abierta a las aplicaciones de cada uno de los tipos de perspectivas éticas y epistemológicas. En una interpretación similar, Cobo (1986: 29) en León D., (2015) define la interdisciplinariedad como "el conjunto de las interacciones existentes y posibles entre disciplinas en el área de conocimiento de sus métodos o el aprendizaje de estas disciplinas".

4.2 Diseño e implementación. Un Modelo Inclusivo Interdisciplinario aplicado a la comunicación y a las relaciones interactivas de la GI.

El Profesor estadounidense W. R. Shadish (1986, 1993) citado en León D., (2015) fue el primer teórico dentro de las Ciencias Sociales contemporáneas en sugerir, mediante la iniciativa específica del Multiplismo Crítico (MC), el uso de múltiples teorías, hipótesis, métodos, investigadores, disciplinas y la síntesis de conocimiento, en un intento por explicar con una mayor efectividad la realidad. Expresó que la combinación de múltiples estrategias y visiones elimina el sesgo que presenta cada una de ellas por separado y elimina también el favoritismo intelectual por las ideas propias.

En todo caso, el cuestionamiento que aquí nos planteamos es si se puede aplicar la aproximación del MC o, en su caso, la puesta en práctica de la perspectiva de investigación interdisciplinaria en el mejor entendimiento de la comunicación mediada por tecnologías digitales que realizan en su contexto las nuevas GI Mexicanas y Latinoamericanas.

Creemos que esto puede también llevar a considerar la explicación del todo desde una perspectiva única. Ese riesgo se reduce si el enfoque de la investigación es multiplista, ya que la ciencia puede considerarse como única, pero con múltiples facetas y aristas (Shadish, 1993).

Por otro lado, el estudio centra su análisis en la generación de respuestas útiles a la política pública del sector y al nivel de programas de ejecución sobre el cómo apoyar y promover oportunidades en línea para que cada vez más menores de edad se beneficien de las tecnologías digitales e Internet. Este modelo inclusivo, con el cual se ha trabajado en varios estudios entre los años 2012, 2013 y 2014 (León, et al, 2013, 2014, 2015), no sólo contempla las relaciones particulares que se estudian al interior de cada disciplina, sino también las interacciones entre objetos y las aportaciones y potencialidades específicas disciplinares de los distintos campos. En este caso, es posible efectuar contrastes entre los modelos disciplinares, estimando su poder explicativo particular y probando el poder explicativo de cada aportación disciplinar al modelo inclusivo interdisciplinario.

A su vez, las estrategias de elaboración e implementación del modelo sigue la propuesta del MC al contemplar los modelos anidados a la postulación de modelos interdisciplinarios. También, hemos agregado la revisión de teorías y la integración de las mismas. Incluye, como ya adelantábamos, un diseño metodológico de corte mixto y utilizando una hipótesis de investigación basada en aproximaciones teóricas y campos disciplinares de estudio que comparten, por lo menos, uno o más elementos en común. Adicionalmente fue conveniente

contar con aproximaciones teóricas que, de inicio, consideraban la integración y el contraste como sus constituyentes básicos, dando, por lo tanto, cabida a la conmensurabilidad de los modelos.

4.3 Integración de la perspectiva interdisciplinar en el Estudio de Internet en jóvenes de secundaria mediada por las Tecnologías Digitales.

En el ámbito de las ciencias sociales existe consenso en el hecho de que cada disciplina con el tiempo ha venido especializando sus modelos y herramientas en la comprensión de sus objetos de estudio. Uno de los más fuertes retos que tiene el grupo de investigación interdisciplinaria es precisamente la selección de las disciplinas a integrar y los aportes teóricos específicos a incorporar en el diseño de esta perspectiva de investigación. Cada contribución disciplinar al patrón general de comportamiento del modelo inclusivo no necesariamente deben ser obvias.

Como sostiene Newell (2001: 24-27) en León D., (2015) los investigadores interdisciplinarios deben estar abiertos e instruidos a la posibilidad de equivocarse, particularmente en el aspecto de la inclusión de perspectivas (al menos en sus indagaciones iniciales) y, por tanto, de estar alertas de las conexiones no lineales que tentativamente pudieron haber pasado desapercibidas. Por estas razones, sostiene Newell (2001: 24-27), los investigadores interdisciplinarios no necesitan convertirse en expertos en las disciplinas que utilizan: más allá de un sentimiento general de afinidad por la perspectiva e inclusión de cierta perspectiva teórica disciplinar, lo que se requiere es suficiente control y balance en

las aportaciones relevantes para iluminar los aspectos específicos de ese particular sistema y problema complejo estudiado.

Por otra parte, se añade que, a pesar de aspirar a ello, ninguna perspectiva de investigación interdisciplinaria debería prometer soluciones integrales completas. Ya que no hay dos sistemas complejos análogos, el equipo interdisciplinario necesitaría aprender algo nuevo acerca de la(s) disciplina(s), cada vez que hacen uso de ella(s); por ejemplo, de la comunicación. De nuevo, la complejidad del sistema bajo estudio significa que fragmentos o determinados modelos teóricos disciplinares pueden ser más o menos útiles que otros. Justamente por esta razón, es esencial que el equipo interdisciplinario desarrolle un sentido por la perspectiva de las disciplinas y siempre se mantenga alerta y actualizado de posibles contribuciones potenciales a incorporar en el estudio.

4.4 La Interdisciplinaria en la búsqueda de generar un conocimiento más explicativo, comprensivo y socialmente útil.

Debido a las características estructurales (de hondo arraigo), la disciplina tiende a enfocarse inflexiblemente en problemas de interés particular en un contexto específico de aplicación. Cuando el equipo de investigación interdisciplinar busca trazar en determinada aportación disciplinar en determinado tema de interés [como, siguiendo con nuestro ejemplo, el comportamiento general de la GI, en el contexto del sistema como un todo, puede encontrar mayor riqueza en la investigación, en tanto se posibilita la integración y la aplicación dentro de una perspectiva general (anidada e inclusiva) de las teorías, modelos, variables y métodos de las disciplinas incorporadas.

Según León (2015), se debe determinar cuál es y, en todo caso, en qué consisten dichas relaciones de integración entre los componentes y las aportaciones específicas esperadas. Ya que cada disciplina ha sido desarrollada para iluminar un diferente y particular aspecto de la realidad del problema social complejo, sus conjeturas deben reflejar los principios que gobiernan a dicha contribución. De otra forma, la disciplina tendrá que probar porqué se ha quedado sin efecto y la razón del porqué se ha descartado (ídem).

En los últimos años, y debido a la experiencia de aplicación del multiplismo crítico y modelos disciplinares anidados ha generado la necesidad no solamente de escudriñar y frecuentemente modificar la terminología usada por las distintas disciplinas contribuyentes, sino a concebir nuevas variables asociadas a las seleccionadas, como anclas desde los distintos campo de actuación disciplinar. Se refiere a términos técnicos que resultan de la aplicación conjunta de las variables estudiadas. Por ejemplo, en el estudio sobre las variables y/o categorías asociadas al uso, dependencia de Internet, socialización y confianza de los jóvenes frente a los dispositivos portátiles inteligentes con conectividad a Internet.

El caso de la secundaria pública mexicana (León et al, 2015), se observó que una primera variable-categoría asociada identificada fue el “sentido del apego a los dispositivos y la preferencia” en el uso y el consumo de los dispositivo moviles con conectividad. Se ha identificado que el principal atractivo que los jóvenes encuentran en la red es la posibilidad de socializar, compartir información y comunicarse. Sin embargo, el uso educativo o académico no figura entre sus principales usos y consumos. A nuestro ver, ello representa

uno de los principales desafíos para los responsables de la educación formal en los espacios educativos, en este caso, en la educación básica del nivel secundaria en México.

Los planes y programas de estudio de la secundaria pública mexicana están enfocados en el desarrollo de habilidades digitales. Sin embargo, definitivamente no concuerdan con la realidad en las preferencias de los jóvenes al utilizar Internet. Destaca notablemente el uso de las TIC en este sector poblacional, el cual se centra en ocio y entretenimiento. Es en este indicador donde despunta la participación de los menores. En su gran mayoría son ellos mismos los que se consideran casi expertos en el uso de software y aplicaciones que les permiten crear contenidos, editar imágenes, música, video y fotografía. Reconocen, identifican y utilizan gran variedad de sitios en los cuales pueden publicar, compartir, comentar y participar de manera activa. La variable asociada de “sentido del apego y preferencia” hacia las redes sociales se caracteriza por encontrar contenidos entretenidos que los mantengan motivados. Se materializa al ver y oír videos, música, series e interactuar con juegos (preferentemente) en línea (León, D., et al. 2015).

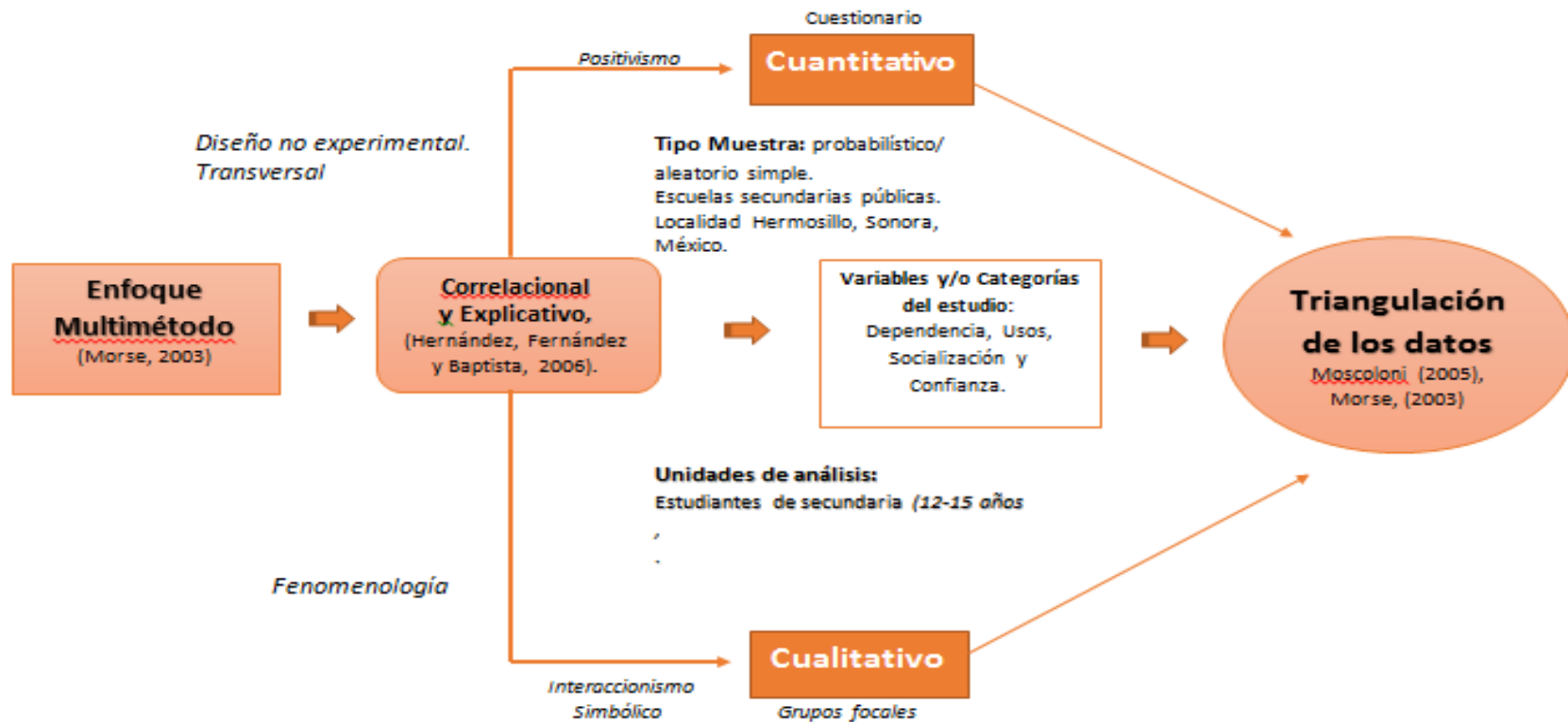
En este contexto, y tras mostrar la serie de ejemplos anteriores, se cree pertinente señalar finalmente, que la tarea de la integración interdisciplinaria involucra al menos dos retos fundamentales que están estrechamente conectados: por un lado, reconocimiento del patrón general de comportamiento del fenómeno estudiado, y, por otro, construir un sistema complejo cuyo patrón de comportamiento sea consistente con el fenómeno abordado y, particularmente, con sus relaciones y componentes que lo integran. Newell (2001) en León

D., (2015) identifica algunas técnicas para la integración interdisciplinaria que creo tienen amplia aplicabilidad a través de un rango variado de sistemas complejos dentro del campo de estudios de la comunicación. Estas incluyen: redefinición de términos desde las diferentes disciplinas para determinar coincidencias; extensión del significado o rango de aplicación de un concepto; creación continua de significados entre los conceptos que desde diferentes disciplinas puedan ser seleccionados; transformación de axiomas disciplinarios opuestos en una variable continua; reconstrucción de subsistemas para ofrecer inter relaciones de reconocimiento de variables dependientes seguidas, etc.

CAPITULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO METODOLÓGICO. MULTIPLISMO CRÍTICO (Shadish, 1993)

Método



Fuente: Elaboración propia, Contreras-C C., 2014

Figura 3. Modelo Multimétodo de la Investigación.

5.1 Enfoque de la investigación

Al ser el uso de Internet en jóvenes un objeto de estudio complejo y diverso que enfrenta las ciencias sociales, es indispensable el empleo de métodos mixtos que permiten entender y explicar dicho fenómeno. Además la investigación hoy en día necesita de un trabajo interdisciplinar, lo cual el empleo de métodos mixtos permite un trabajo más integral.

En el enfoque mixto se recolectan datos tanto cuantitativos y cualitativos mediante un proceso sistemático, posteriormente se analizan y se hace una integración de los resultados, se elabora una discusión final; este tipo de enfoque ofrece un mayor entendimiento del objeto de estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

Por otra parte, y siguiendo con la multiplicidad de métodos para la problemática de estudio, es preciso hacer referencia al concepto de articulación. En este sentido, para Callejo y Viedma (2005) articulación tiene un sentido que va más allá de la acumulación de experiencias empíricas, o de un uso conjunto de técnicas. La articulación implica un cierto grado de trabajo conjunto, implicación o retroalimentación de las experiencias y resultados obtenidos con ambas metodologías.

Debe quedar claro que cuando se habla de *Investigación multimétodo*, el objetivo es englobar todo tipo de investigación basada en el uso conjunto de ambas metodologías. Así el enfoque multimétodo, puede ser entendido como una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes procesos de investigación, como son:

- la concepción de la investigación y preguntas asociadas,
- la selección del enfoque de investigación,
- el levantamiento y análisis de la información y, por último,
- la interpretación de los resultados e inferencias.

Lo anterior demuestra que existen infinidad de razones para elegir el Enfoque Multi Método (EMM), sin embargo, una de las razones que motivó a este estudio en la elección de este enfoque y no otro, fue su flexibilidad comprensiva y explicativa del EMM, para dar respuesta de una realidad tan compleja como lo es el estudio en cuestión. Otra razón más, responde a mejorar los procesos productivos de investigación (Tashakkori, y Teddlie, 2003); su combinación produce información cuantificable y contextual (Kaplan y Duchon, 1988); por lo que recolectar diferentes tipos de datos, por diferentes fuentes, provee de información de un mayor alcance, lo que podría resultar benéfico para la problemática, teniendo en consideración las limitaciones de cada método por separado.

5.2 Tipo de investigación:

La presente investigación es de tipo descriptivo, que se define como la que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y describe tendencias de un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este tipo de investigación refiere simplemente un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuos o un grupo, evaluando así la naturaleza de las características existentes (McMillan y Shumacher, 2007).

Consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, esto es detallar como son y se manifiesta. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan éstas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por su parte, Gento (2004), dice que la investigación descriptiva constituye el conjunto de métodos de investigación cuya finalidad es la evaluación de ciertos atributos, propiedades o características de una situación, en uno o más puntos en el tiempo (Gento, Igualmente explica que la investigación descriptiva permite interpretar a detalle el objeto de estudio, permite además la descripción en una dimensión organizativa y social.

De igual forma, Mertens, (2005, citado en Ibídem, 2006) señala que la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo. Decimos entonces, que el estudio del Impacto del sentimiento positivo y negativo del estudiante de secundaria en el uso del marco de las TIC e Internet, responde a la característica de los diseños no experimentales; ya que como se ha expresado, no pretende controlar a favor o en contra las variables o tratamientos independientes, pero si intenta, por otra parte, medir estas variables y probar sus efectos utilizando métodos estadísticos. El diseño de la presente investigación, es por tanto, no experimental.

5.3 Participantes y muestra.

Debido a los diferentes factores que intervienen en el estudio y a las vicisitudes de cada uno de éstos, las unidades de análisis para la presente investigación la conforman: estudiantes de secundarias públicas del Municipio de Hermosillo, Sonora, México.

La representatividad de una muestra se consigue idealmente mediante un muestreo aleatorio simple a partir de una lista de unidades de muestreo, del cual se pueden elegir aleatoriamente los sujetos de interés. En el caso de la presente investigación, el universo de estudio y la aplicación particular de este instrumento se fundamenta en escuelas secundarias públicas del Municipio de Hermosillo, Sonora.

Por tanto, la muestra seleccionada la componen exclusivamente jóvenes estudiantes de secundaria del Municipio de Hermosillo, Sonora. Dicha muestra ha sido seleccionada en

función de la representatividad de este universo y teniendo en cuenta variables como su distribución por sexo, edad y tipología del centro educativo.

5.4. Técnica de obtención de información (Cuantitativa)

Cuestionario.

Se utilizó el cuestionario que mide los constructos: Usos, Dependencia de Internet, Socialización y Confianza, a partir de una escala de evaluación tipo likert. La escala de evaluación consiste en opciones: 1 (nunca), 2(escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La duración de la aplicación es aproximadamente de 45 minutos.

5.5. Conceptualización de los constructos.

- **Emociones:** Las emociones se caracterizan en que sus contenidos no son naturales sino determinados por los sistemas de creencias culturales y morales de una comunidad determinada. Desde esta perspectiva se pone de manifiesto, que las emociones vienen establecidas por un orden moral y, por consiguiente, con su manifestación establecen y perpetúan un *statu quo* social. Las emociones están ligadas al orden social (deber-ser/ deber-hacer) de una comunidad determinada (Jones, 1988).
- **Socialización:** La socialización también conocida como internalización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del

desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social (Berger y Luckman, 1968).

- **Identidad personal:** La identidad puede ser entendida particularmente como una definición de sí mismo, que el ser humano va construyendo a lo largo de las etapas de la vida. El ser humano va forjando su identidad que de algún modo se sitúa en el mundo moral; es decir mi identidad es “lo que yo soy”. En un terreno social lo que nos da identidad puede ser nuestra identificación nacional (Erikson, 1972).
- **Confianza:** Contrato es un contrato pragmático fiduciario. Aquello que se basa en la fe, en la confianza; es decir, en la fe compartida. Se ha de creer que aquello que se dice es verdad, que ha sucedido realmente así (Rodrigo, 1995: 160-163).
- **Consumo:** Puede ser entendido como un conjunto de prácticas culturales que no solo expresan diferencias sino que sirven para establecer distinciones sociales. El consumo involucra símbolos, signos, ideas y valores, y estos son el producto de los condicionamientos de clase y de los *habitus*, es decir, las estructuras mentales a través de las cuales los individuos aprehenden el mundo social y orientan sus prácticas (Bourdieu, 1991).
- **Usos de internet:** Engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué; Sábada y Rodríguez, 2008).
- **Dependencia de Internet:** Se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso

a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles (personales, familiares o profesionales). Cao F., Su L., Liu T., Gao, X., (2007).

En todas sus variantes, todos los subtipos citados, deberían cumplir con las siguientes características, según Kimberly Young (una de las pioneras en el tema) de la Dependencia de Internet:

1. Preocupación excesiva por Internet.
2. Necesidad de aumentar el tiempo conectado (en línea) para tener la misma satisfacción.
3. Esfuerzo repetido para disminuir el tiempo de uso de Internet.
4. Presencia de irritabilidad o depresión.
5. Cuando se restringe el uso de Internet, se presenta labilidad emocional (Internet como forma de regulación emocional).
6. Permanecer conectado (en línea) más de lo inicialmente programado.
7. Trabajo y relaciones sociales en riesgo por el uso excesivo.
8. Mentir a otros con respecto a la cantidad de horas en línea (Block, JJ, 2008)

| Constructo | Definición | Variables | Indicadores | Técnica de recolección de información |
|---|---|---|---|--|
| Patrones de consumo | <p>“Engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué; Sábada y Rodríguez, 2008).</p> | <p>Tiempo de uso</p> <p>Preferencias</p> <p>Contenidos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dónde las utilizan - Cómo las utilizan - Cuánto tiempo las utilizan - Cuándo las utilizan - Servicios de navegación - Tipos de Servicios - Tipos de dispositivos - Tipos de contenidos - Contenidos de preferencias | Encuesta |
| Dependencia/uso excesivo de Internet | <p>Se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles</p> | <p>Apego a dispositivos</p> <p>Preocupación constante</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Duermo con el celular o tableta en la cama - Nunca me separo del celular - Le quito horas al sueño o disminuyo actividades por el tiempo que paso en el celular. - Me siento inquieto cuando llego a olvidar el | Encuesta |

| | | | | |
|----------------------|---|----------------------|---|----------|
| | (personales, familiares o profesionales). Cao F., Su L., Liu T., Gao, X., (2007). | Tiempo de uso | <ul style="list-style-type: none"> celular - No puedo evitar estar siempre al pendiente del disp. Móvil - Frecuencia de uso de lunes a viernes - Frecuencia de uso los fines de semana. | |
| Socialización | “Es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social” (Berger y Luckmann, | Identidad | <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones personales con los pares- amigos - Relación con la familia - Convivencia familiar - Comunicación con la familia | Encuesta |

| | | | | |
|---------------------|--|---|--|--|
| | 1968, 1997) | | | |
| Emociones | <p>“Las emociones se caracterizan en que sus contenidos no son naturales sino determinados por los sistemas de creencias culturales y morales de una comunidad determinada. En este sentido, las emociones están vinculadas a un orden moral concreto (...) y orden social” (Jones, 1988 en Rodrigo, 2001)</p> | Confianza | <ul style="list-style-type: none"> - Comparto cuentas y contraseñas con mis padres - Le cuento todos mis problemas a mis padres sin importar la gravedad. - Hablo con mis papás sobre los contenidos de Internet. - Mis papás y yo tenemos acuerdos en cuanto al horario de uso. | |
| Competencias | <p>“Un conjunto de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a adoptar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicar eficazmente, establecer relaciones sanas, empatizar con</p> | <p>Habilidades personales</p> <p>Habilidades Educativas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para entablar relaciones sociales con los pares. - Habilidades para entablar relaciones sociales con nuevas personas } - Pasar tiempo con la familia. - Selecciono la primera o segunda opción en la búsqueda de | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | otras personas y afrontar y gestionar su vida de una manera sana y productiva (OMS, 2003). | | <p>Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consulto varios sitios, y selecciono solo la información de un solo sitio, - Busco y copio la información tal cual aparece en el sitio consultado - Busco información, selecciono, y explico el por qué y el cómo llevé a cabo mi tarea. | |
|--|--|--|--|--|

Cuadro 1: Constructo, variable- indicador.

5.6 Procedimiento y análisis de los datos.

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos de la etapa cuantitativa, se acudió a las escuelas secundarias del Municipio de Hermosillo, Sonora (México), para tener un primer acercamiento con los respectivos directivos y tener la autorización para realizar el estudio. No obstante, se entregó, formalmente una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez obtenida la autorización, se prosiguió a reunir a los participantes para la aplicación del instrumento.

Una vez concluida la etapa de la recolección de datos de la fase cuantitativa, se capturaron cada uno de los instrumentos en el programa Excel de Microsoft, para su posterior análisis de datos. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00 AMOS para la fiabilidad y validez de los constructos y por ende del instrumento.

Para la validación del instrumento se elaboraron los índices de Uso, Dependencia de Internet, Confianza y Socialización. Una vez que se formaron los índices de los factores, se sacó el Alfa de Cronbach por índices e ítems, dando como resultado un alfa mínimo de .79. Alcanzando indicadores superiores a .90. De esta manera se procedió a la validación de las variables de estudio con sus respectivos indicadores.

Seguidamente, una vez realizada la etapa de validez de los constructos, se utilizó el programa estadístico EQS versión 6.1 para la elaboración del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del estudio. En dicho análisis se establecieron las estimaciones del modelo y las relaciones de los constructos, así como las especificaciones de las relaciones de las variables en cuestión, dando como resultado los coeficientes estructurales y pesos factoriales de los factores del modelo inclusivo, en cual se pudo observar una asimetría en los pesos factoriales (véase figura 5 del modelo de constructos del estudio conformado por cuatro factores).

5.7 Validez y confiabilidad

La validez y confiabilidad de los constructos fue por medio de un análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de regresiones múltiples, donde se estableció la relación entre los factores guiados por la teoría, además de permitir conocer la validez del constructo y la confiabilidad del instrumento. Como hemos argumentado en otros estudios, la validez del constructo determina si los instrumentos que se emplearon para este estudio miden lo que se pretende medir (Bechtel, Marans y Michelson, 1990); mientras que la confiabilidad del

instrumento indica qué tan estable son sus mediciones, es decir, qué tan consistente son (Nunally y Bernstein, 1994), citado en León D., Contreras, C., Moreno, C., (2016). Así pues, para observar qué tan estable es una medida, por lo general se compara consigo misma en dos momentos diferentes, donde una alta correlación (mayor a .60) nos dirá que esa medida es confiable. El AFC también permitió definir el modelo que resultara más parsimonioso o con mayor amplitud de explicación del fenómeno de estudio mediante la combinación de los diferentes modelos restringidos y el modelo inclusivo. De esta forma, como ya se ha dicho el análisis brindó una comprensión de los datos teóricos conceptuales con los datos empíricos y analizó la pertinencia de la teoría con la realidad.

Es conveniente aclarar que se elaboraron 7 modelos restringidos con la combinación de uno, dos y tres factores para explicar el factor de dependencia de Internet y poner a prueba la validez y confiabilidad del modelo; sin embargo, para efecto del estudio y dada la explicación más completa del modelo, se seleccionaron aquellos modelos que resultaron mediante el AFC altamente significativos, excluyendo aquellos que no fueron significativos o lo suficientemente visionario para comprender la complejidad del estudio.

De igual forma, en estudios previos, hemos encontrado que hubo algunas diferencias significativas entre el modelo inclusivo (que incluye todos los factores) y los restringidos (conformado por uno, dos y tres factores). En cualquiera de los casos se encontró una relación de los factores (mayor a .60). El modelo inclusivo representado con las variables de acceso y uso, socialización y confianza explica la relación con el factor de dependencia

con una R^2 de (.88), mientras que el modelo restringido 1 de acceso y uso para explicar la dependencia es menos explicativo al encontrar una R^2 de (.40). Por último, acercándose con una explicación casi integral del modelo, se encontró que el modelo restringido 2 de acceso, uso y confianza para explicar la dependencia de Internet se aproximó casi a una explicación integral del modelo con una R^2 de (.87) como es el caso del modelo inclusivo. Sin embargo, la comparación de los modelos es notoria al observar las diferencias significativas entre los modelos restringidos e inclusivos al observar la χ^2 y los indicadores prácticos estadísticos. León D., Contreras, C., Moreno, C., (2016)

5.8 Relación entre factores del Modelo Inclusivo: uso y dependencia de Internet asociada a la sociabilidad y confianza.

La relación entre factores del modelo inclusivo determina el nivel de impacto y aproximación de predicción entre factores del modelo. Como puede observarse en el modelo inclusivo el factor de acceso y uso, conformado por las variables tiempo de uso, los contenidos y servicios de navegación también predice la relación existente con la dependencia de Internet con un coeficiente estructural de (.72). Algunos estudios señalan en relación a los usos y consumos que numerosos factores influyen tanto en la introducción y la aceptación de las tecnologías de la información y comunicación así como su dependencia.

Del mismo modo, al analizar el factor de socialización conformado por las variables interacción con los amigos (pares), la interacción con los tutores o padres de familia y una convivencia familiar, predice en mayor medida una relación existente entre el factor de socialización y su influencia con la dependencia de internet con un coeficiente estructural de (.93).

Por último, el factor de confianza, conformado por las variables: acuerdos pragmáticos entre padres e hijos, la comunicación interpersonal con la familia y las interacciones sociales, predice a la dependencia de Internet y su relación con un coeficiente estructural de (.89).

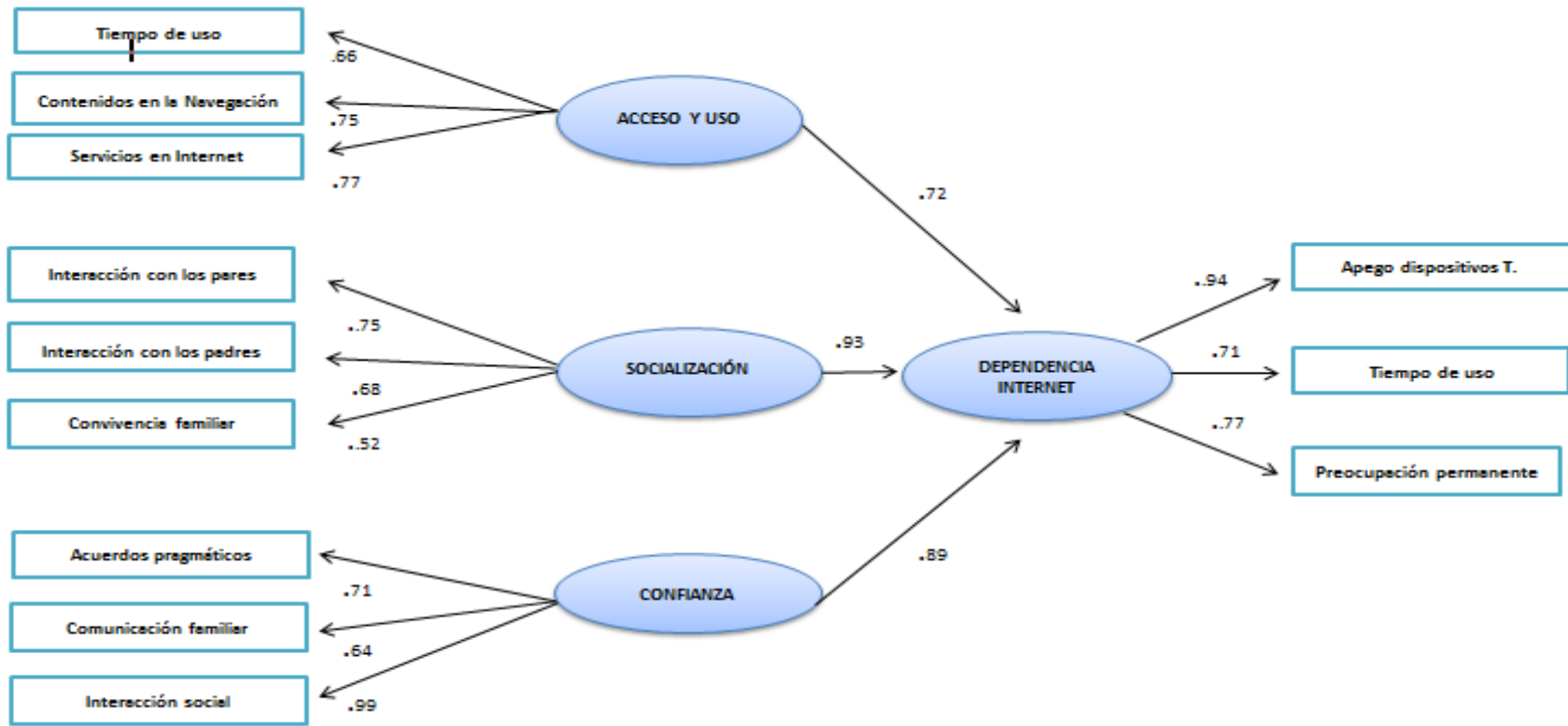
Así pues el siguiente cuadro muestra, mediante una selección los indicadores de bondad de ajuste, así como la R^2 de los modelos más significativos del estudio.

| Modelos | X² | gl | P | BBNFI | BBNNFI | CFI | RMSEA | R² | ALPHA |
|--|----------------------|-----------|----------|--------------|---------------|------------|--------------|----------------------|--------------|
| Modelo inclusivo <i>(Acceso y uso, socialización y confianza para explicar la Dependencia de Internet)</i> | 54.99 | 24 | .000 | .868 | .878 | .918 | .081 | .88 | .709 |
| Restringido 1 <i>(Acceso y uso para explicar la dependencia de Internet)</i> | 19.89 | 7 | .000 | .881 | .831 | .921 | .090 | .40 | .622 |
| Restringido 2 <i>(Acceso, Uso y confianza para explicar la dependencia de Internet)</i> | 31.29 | 7 | .000 | .905 | .834 | .923 | .013 | .87 | .727 |

Tabla 1. Comparación del modelo inclusivo y restringido.

Fuente: Elaboración propia, Contreras, Cázarez. C. R. (2016), recuperado de León D., Contreras, C., Moreno, C. (2016)

MODELO INCLUSIVO INTERDISCIPLINAR EN EL USO, SOCIALIZACIÓN Y CONFIANZA PARA EXPLICAR LA DEPENDENCIA DE INTERNET DE LA GI



$\chi^2 = 54.99$ (gl 24) P .00; BBNFI = .868; BBNNFI = .878 CFI= .918; RMSEA = .081; $R^2 = .88$; Alpha: .709

Figura 4. Modelo Inclusivo Interdisciplinario de Dependencia de Internet.

Fuente: Elaboración propia, Contreras, Cázarez., C., R., 2016, recuperado Ibíd., (2016)

VI. MÉTODO CUALITATIVO DEL ESTUDIO

6.1 Paradigma del estudio

Antes de explicar el método y la ruta metodológica de la investigación, hay que señalar qué se entiende por paradigma cualitativo. Morín (1982) en Guardián Fernández (2007), expresa que un paradigma científico se puede definir como un principio de distinciones-relaciones o posiciones fundamentales entre algunas nociones (...) que generan y controlan el pensamiento; es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. Guardián Fernández, A. (2007).

Por su parte Kuhn (1986:271), señala que un paradigma es un modelo o patrón aceptado por los científicos de determinada época, que normalmente ha llegado a ser vigente tras imponerse a otros paradigmas rivales. Siguiendo con la misma idea del autor, la noción de paradigma “es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma».

De este modo, García Montejo (2015) explica que cuando se hace referencia al paradigma cualitativo de las Ciencias Sociales, debemos hacerlo a partir de un abordaje que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados.

En este sentido Reichardt y Cook (1995: 29), citando a Taylor y Bogdan (1986) en García Montejo (2015), caracterizan el paradigma cualitativo como interesado en comprender (verstehen) la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. La investigación de tipo cualitativo, además, está orientada al proceso, no a los resultados. No obstante, se puede afirmar que es generadora de teoría (Glaser y Strauss, 1980) *Ibidem*, (2015).

6.2 Enfoque del estudio.

Para efecto del estudio en cuestión se empleó el interaccionismo simbólico, debido a que se analizó el significado de una conducta dentro de la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores sociales.

Herbert Blumer (1969) menciona tres premisas del interaccionismo simbólico:

- 1.- Las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos.
- 2.- El contenido de las cosas se define a partir de la interacción social de los individuos
- 3.- El contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

Para dar cuenta de este fenómeno social como lo es la Dependencia de Internet en la investigación cualitativa, se recurrió al análisis de un conjunto de prácticas interpretativas.

Esta última, se realizó a partir de la construcción del discurso de las unidades de análisis mediante datos proporcionados en sus testimonios, posteriormente, se buscó el significado subjetivo e intersubjetivo de los sujetos investigados.

6.3 Aproximación metodológica a los estudios mixtos o multimétodos.

Al ser la Dependencia de Internet un objeto de estudio complejo y diverso que enfrenta las ciencias sociales, es indispensable el empleo de métodos mixtos que nos permita entender y explicar dicho fenómeno. La investigación hoy en día requiere de una serie de estrategias disciplinares y métodos científicos para comprender el objeto mismo, así pues, el estudio no puede prescindir de esta modalidad y particularmente de la interdisciplina, por lo que se hace más que indispensable la utilización de los métodos mixtos que permita un trabajo más integral.

En el enfoque mixto se recolectan datos tanto cuantitativos y cualitativos mediante un proceso sistemático, posteriormente, se analizan y se hace una integración de los resultados, se elabora una discusión final; este tipo de enfoque ofrece un mayor entendimiento del objeto de estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Una vez definido el enfoque de estudio, se planteó el marco de referencia teórico-conceptual-metodológico a partir del interaccionismo simbólico, el cual, no sólo da cuenta de las técnicas de recogida de información empleadas y lo que derivan de ellas, sino también de la utilidad de las mismas en el estudio empírico realizado. Consecuentemente, se expone el método, revisión documental, técnica de recogida de información,

implementación de la técnica y los ámbitos de estudio, selección de los participantes y muestra, obtención y procesamiento y análisis de la información; por último, se exponen las limitaciones del método y estudio.

| Categoría | Conceptualización | Subcategoría. | Indicadores | Técnica de recogida de datos. |
|---|--|--|---|--------------------------------------|
| Patrones de consumo | “Engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué; Sábada y Rodríguez, 2008). | Tiempo de uso Preferencias Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Dónde las utilizan - Cómo las utilizan - Cuánto tiempo las utilizan - Cuándo las utilizan - Servicios de navegación - Tipos de Servicios - Tipos de dispositivos - Tipos de contenidos - Contenidos de preferencias | Grupo focal |
| Dependencia/uso excesivo de Internet | Se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles | Apego a dispositivos Preocupación | <ul style="list-style-type: none"> - Duermo con el celular o tableta en la cama - Nunca me separo del celular - Le quito horas al sueño o disminuyo actividades por el tiempo que paso en el celular. | Grupo focal |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|-------------|
| | (personales, familiares o profesionales). Cao F., Su L., Liu T., Gao, X., (2007). | constante Tiempo de uso | <ul style="list-style-type: none"> - Me siento inquieto cuando llego a olvidar el celular - No puedo evitar estar siempre al pendiente del disp. Móvil - Frecuencia de uso de lunes a viernes - Frecuencia de uso los fines de semana. | |
| Socialización | “Es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social” (Berger y Luckmann, 1968, 1997). | Identidad | <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones personales con los pares- amigos - Relación con la familia - Convivencia familiar - Comunicación con la familia | Grupo focal |

| | | | | |
|------------------|---|------------------|--|-------------|
| Emociones | “Las emociones se caracterizan en que sus contenidos no son naturales sino determinados por los sistemas de creencias culturales y morales de una comunidad determinada. En este sentido, las emociones están vinculadas a un orden moral concreto (...) y orden social” (Jones, 1988 en Rodrigo, 2001) | Confianza | <ul style="list-style-type: none"> - Comparto cuentas y contraseñas con mis padres - Le cuento todos mis problemas a mis padres sin importar la gravedad. - Hablo con mis papás sobre los contenidos de Internet. - Mis papás y yo tenemos acuerdos en cuanto al horario de uso. | Grupo Focal |
|------------------|---|------------------|--|-------------|

Cuadro 2. Conceptualización de las Categorías y técnica de recogida de información.

Fuente: elaboración propia, Contreras, Cázarez., C., R., 2016

6.4 Método.

El Estudio de Caso como método de investigación científica.

Esta investigación cualitativa trata de comprender desde la interioridad de los sujetos las lógicas de pensamiento que guían sus acciones como resultado de un proceso de construcción histórica. Por ello, se tomó en cuenta, particularmente el instrumento de guía de preguntas y las estrategias metodológicas grupo focal para la comprensión e interpretación del fenómeno analizado.

Para Yin (1989:23) el método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos

Por tanto, decimos que la Dependencia de Internet asociada a la socialización y confianza en jóvenes de secundaria, no sólo es un fenómeno relativamente nuevo, sino complejo que requiere de la utilización de diversas fuentes que permita estudiarse un caso único como múltiples casos. De allí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

6.5 Revisión documental.

Sin importar el tipo de estudio que se trate, la revisión documental es una fase inexorable de cualquier estudio. Para la presente investigación cualitativa, el trabajo documental no fue la excepción y llegó a constituirse en sí mismo en una estrategia de investigación con especificidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, así como el análisis y la interpretación de los resultados. En este sentido, la revisión documental es

una fuente permanente y transversal del trabajo investigativo, Galeano y Vélez (2002: 26, citado en Miker, P., M, 2009).

El proceso de revisión documental fue permanente durante el proceso mismo de la investigación. Proceso que durante cinco años ha sido de transformar, reemplazar, y reconstruir el mismo objeto de estudio. Se recurrió principalmente a la revisión de teorías y definiciones que brindaran una definición en los conceptos-teóricos que se abordan; seguidamente, se recabó toda la información que fuera pertinente para la construcción del marco-teórico-conceptual del presente estudio. Del mismo modo, es preciso señalar que los documentos fueron de manera electrónica para su posterior consulta y análisis.

Los documentos revisados durante el proceso continuo de investigación se enlistan en las siguientes categorías:

- Textos teóricos: Orientados a la conceptualización de los conceptos y marco teórico de base para el estudio.
- Textos oficiales: UNESCO, UNICEF, ONU, OCDE, y otros organismos no gubernamentales, tanto para estadísticas e información secundaria revisada en informes de gobierno, como programas, decretos sobre empleo y capacitación en el trabajo, así como políticas y planes locales de desarrollo industrial y económico.
- Textos académicos de investigación: Tesis de posgrado, maestría y doctorado
- Material de difusión electrónica sobre la problemática: Documentos en línea referidos al uso de Internet y Dependencia en otros contextos socioculturales y locales y, por último,

- Estadísticas sociodemográficas, prevalencias de diferentes estudios referentes a los estudios de sociabilidad, uso de Internet y dependencia.

6.6 Técnica de recogida de Información.

6.6.1 Grupo focal.

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Innumerables definiciones pudieran presentarse sobre esta técnica en particular; sin embargo, la mayoría convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004).

El propósito principal de la técnica en cuestión, es que los participantes compartan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones. Aspectos que no pueden ser analizados y captados con precisión con otros métodos de recogida de información. Por su parte, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997).

Para el presente estudio, se decidió por el Grupo Focal debido al campo de aplicación, en el que se reconoce la utilidad de la técnica. Así, identificando sus bondades sobre otra técnica de recogida de información, se encontró que la aplicación sería fundamental para formular nuevas hipótesis de investigación; además de permitir involucrar nuevos métodos y datos para lograr la validez, como el objeto en cuestión.

Además de lo anterior, los grupos focales implementados permitieron en el presente estudio establecer un vínculo discursivo entre los participantes, en la que los mismos, pudieron compartir un cúmulo de experiencias, hábitos y creencias sobre el objeto de estudio. Así, en el proceso de discusión los informantes pudieron manifestar abiertamente sus vivencias con libertad y confianza, creando un ambiente propicio para enriquecer mediante sus testimonios dicha problemática.

6.7 Realización del grupo focal y ámbito de estudio.

La implementación de la técnica de grupo focal en la presente investigación comprende los periodos de recolección de datos (marzo, 2012, mayo, 2014, y mayo 2016). El análisis resultante de esta fase de análisis cualitativo proporcionó hallazgos relevantes que fortalecieron la construcción del tercer instrumento correspondiente al tercer periodo de recolección de datos (mayo, 2016).

En cuanto a su realización, fue necesario primeramente establecer una conexión con la institución del sector educativo, en donde por medio de una formalización se emitió una carta solicitud para una entrevista con los directivos, y poder explicar, de este modo, la intención de realizar la técnica en dicha institución. Una vez establecido el contacto, se dio a la tarea de explicarles personalmente la importancia y relevancia de implementar los grupos focales y propiciar las condiciones necesarias para su realización.

El ámbito, en este contexto, se refiere al espacio-tiempo-población en donde se realizó el estudio. Su demarcación provee a la investigación de sentido contextual y explicativo para comprender la complejidad de la problemática. En este sentido, se debe señalar que el estudio se centró en la localidad de Hermosillo, Sonora, México. A partir del universo y muestras de las secundarias aplicadas en el estudio cuantitativo y de los datos proporcionados por el portal del Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora, se seleccionaron diversas secundarias públicas del Municipio. La selección se realizó exclusivamente a partir de las condiciones favorables y desfavorables (desde el punto de vista técnico y humano que presentaban los centros de educación secundaria) para realizar la implementación del grupo focal. De allí, que cada centro escolar determinó el día y el lugar dentro del plantel en el que podía realizarse el grupo focal, así como la justificación de las faltas a clases de los alumnos participantes. Previo a la ejecución, se diseñó una lista de tópicos en función a las categorías por analizar.

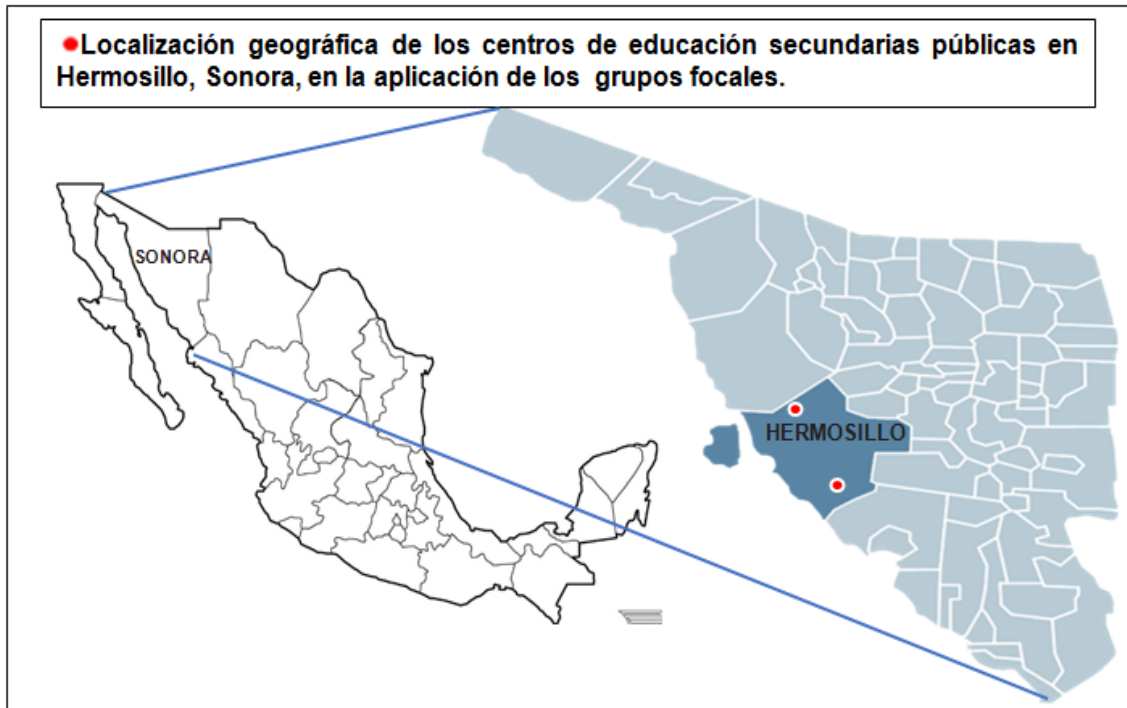


Figura 5. Localización geográfica de Centros de Educación Secundarias en Hermosillo, Sonora.

Fuente: Elaboración propia, Contreras, C., 2016

6.8 Selección de los participantes y muestra:

Para la selección de los participantes –informantes claves, se contó con el apoyo del personal de orientación vocacional de cada centro. Se eligieron alumnos de los tres grados de secundarias públicas de la entidad, ambos sexos. El muestreo final realizado fue de tipo intencional a partir de la selección previa de sujetos tipo con base en determinados criterios de inclusión donde se destacan la conexión a Internet (accesibilidad) y la utilización de algún dispositivo móvil con Internet. Además de cumplir con las características de equipamiento y accesibilidad, el adolescente debía tener una personalidad extrovertida y facilidad de palabra para establecer un vínculo de confianza en la sesión del grupo focal. Aspecto que no hubiese sido posible sin la ayuda del personal docente. Cabe señalar, que

en cada grupo focal se contó con personal de apoyo como apuntadores y apoyo técnico de equipo audiovisual. El o la moderadora siempre fue un miembro responsable del proyecto. Entre los recursos técnicos utilizados se encuentran la grabadora de voz digital, la cámara de fotos digital, tableta (para captar audio y video); así como la cámara de audiovisual.

6.9 Obtención de la información.

Cuadro 3. Participantes de los grupos focales.

| Grupo focal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Total |
|----------------------|----|----|----|---|---|----|---|--------------|
| No. De participantes | 10 | 10 | 10 | 7 | 9 | 11 | 9 | 66 |

Periodo de recolección de datos (2012)

| Grupo focal | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|----------------------|----|---|---|---|--------------|
| No. De participantes | 10 | 9 | 8 | 8 | 35 |

Periodo de recolección de datos (2014)

| Grupo focal | 1 | 2 | Total |
|----------------------|----|---|--------------|
| No. De participantes | 10 | 9 | 19 |

Periodo de recolección de datos (2016)

6.10 Procesamiento de la información y Análisis de los datos.

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande; Álvarez-Gayou, (2005, citado en León D. et. al. 2014). Hay multiplicidad de fuentes y formas de datos. Hay información que proviene de observaciones estructuradas o no estructuradas. En este sentido, es posible distinguir entre la tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, y la tradición sociológica, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana. La tradición lingüística incluye el análisis narrativo, el análisis conversacional (o del discurso), el análisis de ejecución y el análisis lingüístico formal. El análisis de datos cualitativos es enriquecedor para una investigación porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final (Rubin y Rubin, 1995 en León D. et. al. 2014).

Para el procesamiento de las transcripciones de los grupos focales se utilizó el programa Word de Microsoft. La duración osciló entre 60 minutos hasta 140 minutos por sesión de grupo focal, editado, antes de pasar al software Atlas.ti (versión 7) para la codificación y análisis. Se examinó en reiteradas ocasiones el texto hasta conocerlo perfectamente y continuar con las operaciones analíticas descritas por Goetz y Le Compte, (1988, citados por Torres 1996 en Miker, M., 2009).

Seguidamente, y una vez que las transcripciones se encontraban listas con el formato que requiere el programa Atlas.ti para su codificación y análisis, se agruparon en categorías de análisis que permitieron luego clasificar y agrupar los datos con atributos o propiedades comunes, esta categorización se construyó de manera deductiva como plantean Bonilla y Rodríguez, citadas por (Torres 1996,174, en Miker, M., 2009) derivándolas de los marcos teóricos y de modelos de análisis previamente definidos, enriquecidos, además, con los encontrados por la misma información derivada de las sesiones de los grupos focales.

Se continuó el proceso de codificación y categorización de las transcripciones, estableciendo las relaciones de las categorías como procedimiento analítico que buscaba recomponer lógicamente los datos para buscar conexiones internas, establecer comparaciones entre los datos agrupados en categorías diferentes y buscar nexos con procesos y fenómenos relativos a la Dependencia y Uso de Internet. Estas relaciones se establecieron por “inducción analítica”, ya que se daba por supuestos una serie de hipótesis en sesiones de grupos focales comprendidas en otros periodos de tiempo, además de la contribución de los resultados del estudio cuantitativo.

Al releer y conformar los datos contenidos bajo una misma categoría y familia en el programa Atlas.ti, se podían establecer vínculos o lazos con otras categorías analíticas; este proceso iba de la mano con los objetivos del trabajo, las hipótesis bajo el mismo enfoque y, particularmente, con las categorías centrales-conceptuales de la investigación para su posterior interpretación.

Por otra parte, previamente se elaboraron fichas de datos generales de los informantes para agruparlos por sexo, edad y grado escolar, y poder establecer relaciones en algunas categorías –no todas, sólo en aquellas que fueron de interés particular para el estudio como los usos y preferencias servicios y contenidos en Internet, según el sexo y edad de los estudiantes. Así de este modo, el trabajo resultó una red de relaciones por categorías centrales y familias de códigos, mismas que facilitaron en cierto modo el proceso de interpretación (véase apartado de resultados cualitativos).

6.11 Limitaciones del método y el estudio.

Las limitaciones que presenta el estudio tienen que ver con el carácter contextual del mismo, por lo que no permite hacer generalizaciones, ya que sólo se analizó lo que está ocurriendo en Hermosillo, Sonora, México y, en particular, en los centros de educación secundarias públicas de la entidad. Se debe ser consciente, en este mismo sentido, que los estudios de grupos focales que se realizaron durante los periodos comprendidos, así como otros métodos combinados se centran principalmente en estas instituciones, con grupos de personas pertenecientes, mayoritariamente a un sector social de la población y que responden a características sociodemográficas particulares.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS CUANTITATIVOS.

7.1 Equipamiento: Acceso y uso de Internet.

Autores como Bringué; Sábada y Rodríguez (2008, citados en León D., et al. 2013) expresan que aquellos países en los que la investigación en la materia está muy desarrollada, cuentan con numerosos trabajos que incluyen las pautas de consumo de medios. Y aquellos en los que el estudio del binomio escolares-medios de comunicación está en sus comienzos coinciden en empezar su esfuerzo por estas cuestiones básicas que les ayudan a conocer el terreno sobre el que actuar. Por lo tanto, se puede concluir que la investigación en torno a las pautas de consumo es un indicador del grado de madurez que reviste un determinado país en el estudio de los niños y jóvenes y su relación con los medios.

Siguiendo en la misma definición de los autores, el uso, entendido en un sentido amplio, engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (ídem, 2008).

Por su parte, Livingstone (2007 citado en León D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015) dice que el equipamiento de los propios jóvenes, los hogares o la escuela, determinan la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías. Cuestiones como la presencia y número de ordenadores en las casas, la existencia de acceso a Internet, la posesión de teléfono

celular o consola de videojuegos, son cuantificables, por lo que se convierte en un punto de partida que precisa el estudio

Es posible afirmar que, una de las variables que determina el equipamiento y la disposición de los dispositivos tecnológicos e Internet en los jóvenes es propiamente Internet en el hogar y el lugar de acceso, seguido del tiempo de uso que hacen los jóvenes de esta herramienta.

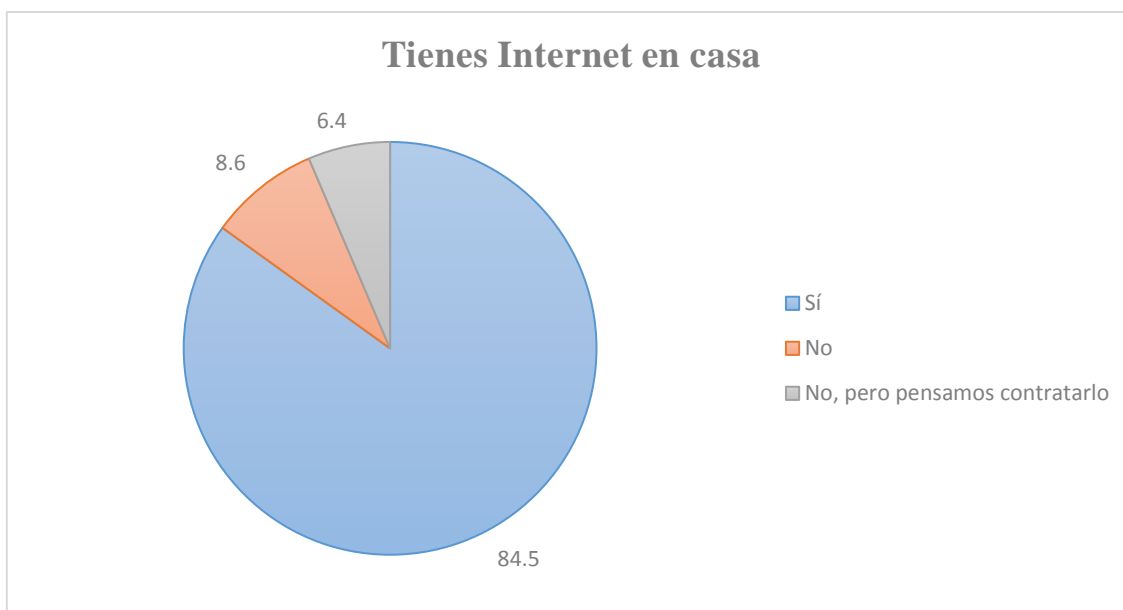


Gráfico 1. *Internet en el hogar*

Según la gráfica presentada se puede observar que la mayoría de los jóvenes de secundarias públicas de Hermosillo Sonora (México) se conectan a Internet habitualmente desde el hogar; ya que el 84.5% de los estudiantes dijo sí tener Internet en casa, mientras que un 8.6% dijo no tenerlo; y un escaso 6.4% dijo no tenerlo, pero que pensaban contratarlo.

A su vez, el informe presentado ante la UNESCO (2013), expone que en la última década ha visto un aumento significativo en el acceso a las TIC en los países desarrollados. La Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE), en dicho informe, mostró, que el 93% de los jóvenes de 15 años de edad tiene acceso a una computadora en la escuela y casi el mismo porcentaje (92.6%) tienen acceso a Internet en la escuela. Si se considera los porcentajes de los jóvenes de secundaria que afirmaron tener Internet en el hogar y los que están a punto de contratarlo, muestra una correspondencia en los datos presentados en dicho Informe y los que aquí se recabaron para determinar la prevalencia del acceso a Internet en el hogar.

Lo anterior abre algunas cuestiones particularmente interesantes, que refieren cuánto de este porcentaje de estudiantes que cuenta con Internet en casa hace uso excesivo de esta herramienta, pero sobre todo cómo la utilizan. Sin embargo, para establecer en qué medida el uso de Internet se ha convertido en una adicción en los jóvenes fue necesaria la revisión de estudios de esta naturaleza, para dar cuenta del alcance de esta variable. Así pues, se pudo constatar que, en países de Asia, especialmente China, Corea del Sur y Taiwán, padecen mayor incidencia de jóvenes con adicción al ordenador o a Internet.

Como se ha sostenido en el apartado de contextualización de este estudio; una de las investigaciones centrales entorno a la adicción a Internet se han publicado justamente en Corea del Sur, en donde se muestran datos alarmantes que revelan una serie de 10 muertes (por paro cardiorrespiratorio debido a falta de alimentación) de personas que pasaron 3 días de juego continuo en Cyber-cafés y debido a asesinatos relacionados con juegos en línea (Choi Y.H., 2007). Por su parte, Corea del Sur considera la adicción a Internet un grave

problema de salud pública. Utilizando datos de 2006, el gobierno de Corea del Sur estima que aproximadamente 210.000 niños de Corea del Sur (2,1%; edades 6-19) están afectados y requieren tratamiento.

Por lo anterior, se observa que la situación en México no dista de otras latitudes con la incidencia del uso excesivo de Internet en jóvenes de secundaria, ya que el estudio presentado por León D., Caudillo R., Contreras, C., y Moreno, C. (2014), en su estudio de *Internet y jóvenes de Secundaria en México*, exponen entre otros aspectos, el tiempo de uso y conectividad de Internet de diferentes dispositivos móviles en los jóvenes, y en donde encienden además, una alerta a manera de atención sobre esta variable; que la convierte particularmente en una variable independiente en el presente estudio.

7.2 Lugar donde suelen usar Internet

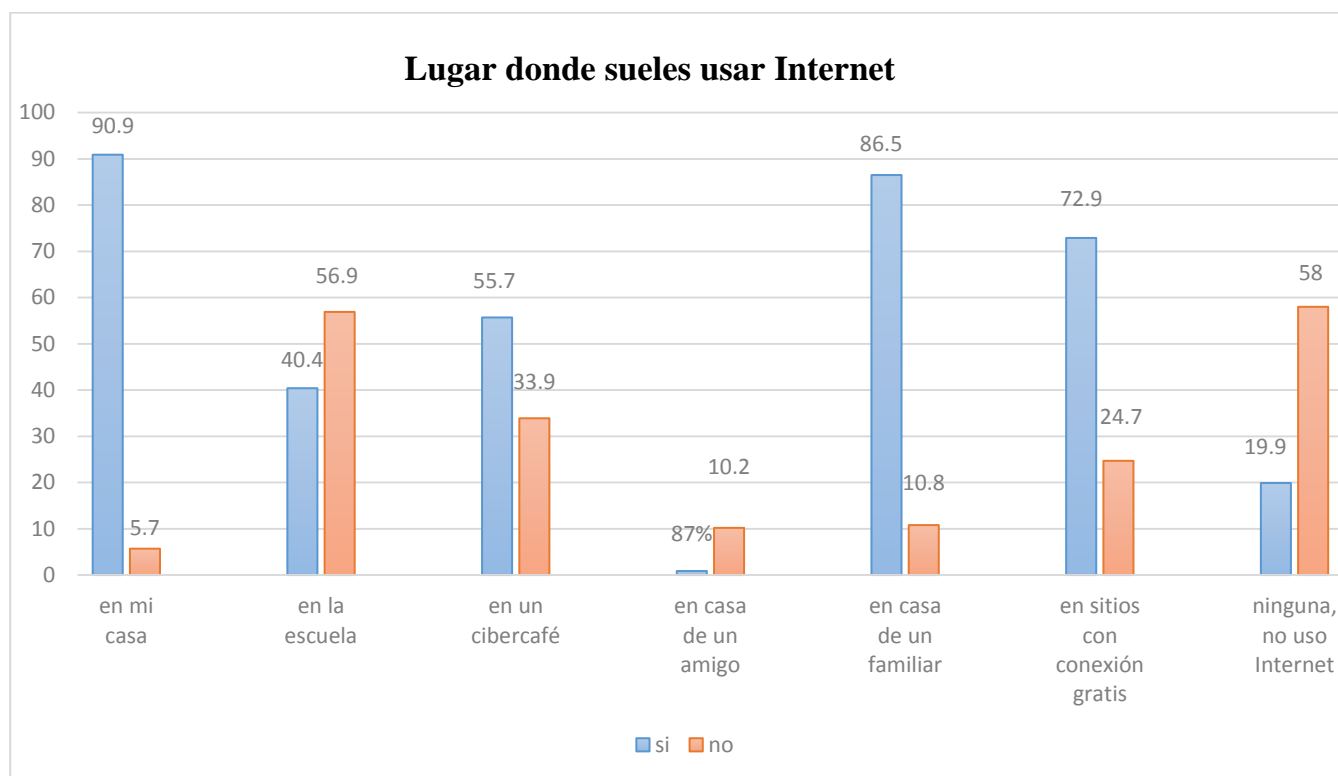


Gráfico 2. Lugar donde usan Internet los jóvenes de secundaria.

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

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

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

7.2.1 Tiempo que utilizan Internet de Lunes a Viernes.

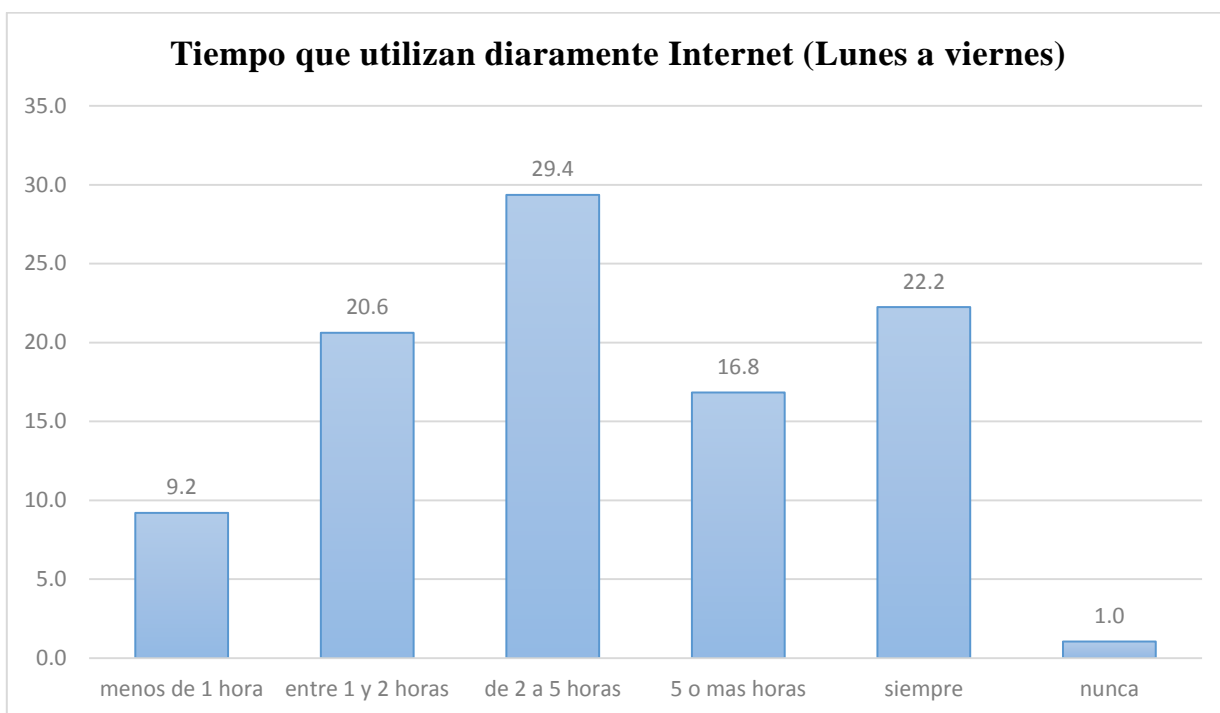


Gráfico 3. *Tiempo que le dedican a Internet entre semana.*

La alarmante preocupación del uso excesivo de Internet y la portabilidad de los diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet, ha permitido el acceso las 24 horas del día. Por lo tanto, puede afirmarse que el tiempo de uso de los jóvenes de secundaria entre los 12 y 15 años de edad muestran un tiempo de acceso y conectividad de más de 5 horas al día, si se considera el porcentaje de los jóvenes que afirmó estar siempre conectado y los que dijeron estar 5 o más horas. De igual forma, aparece con un porcentaje similar de 29.4%, aquellos jóvenes de secundaria que hacen un uso de tiempo entre 2 y 5 horas al día de Internet, tiempo que se estima moderado si consideramos las horas de sueño, el tiempo que pasan en la escuela; así como las actividades académicas y de recreación de los mismos. En contraparte, sólo un escaso 1% de los jóvenes estudiantes no se conecta al Internet.

Retomando la perspectiva de León D., et al. (2014) los resultados estadísticos presentados que se recolectaron a través del cuestionario aplicado, mismos que contrastan con la percepción de los jóvenes entrevistados en grupo focal, manifestaron tener una mayor conectividad desde que tienen un dispositivo móvil como el teléfono celular o tableta, por lo que pueden estar conectados las 24 horas, lo que podría traducirse a un tiempo estimado de entre 8 y 10 horas de conectividad diaria considerando las horas de sueño y el horario escolar, señalando también que los fines de semana se incrementa el tiempo de uso. Sin embargo, el actual estudio observó que un considerable porcentaje de los jóvenes entre 12 y 15 años de edad opinó siempre estar conectado, aunado a las 5 o más horas de estar conectado de lunes a viernes, según la gráfica presentada.

7.2.2 Tiempo que utilizan Internet los fines de semana.

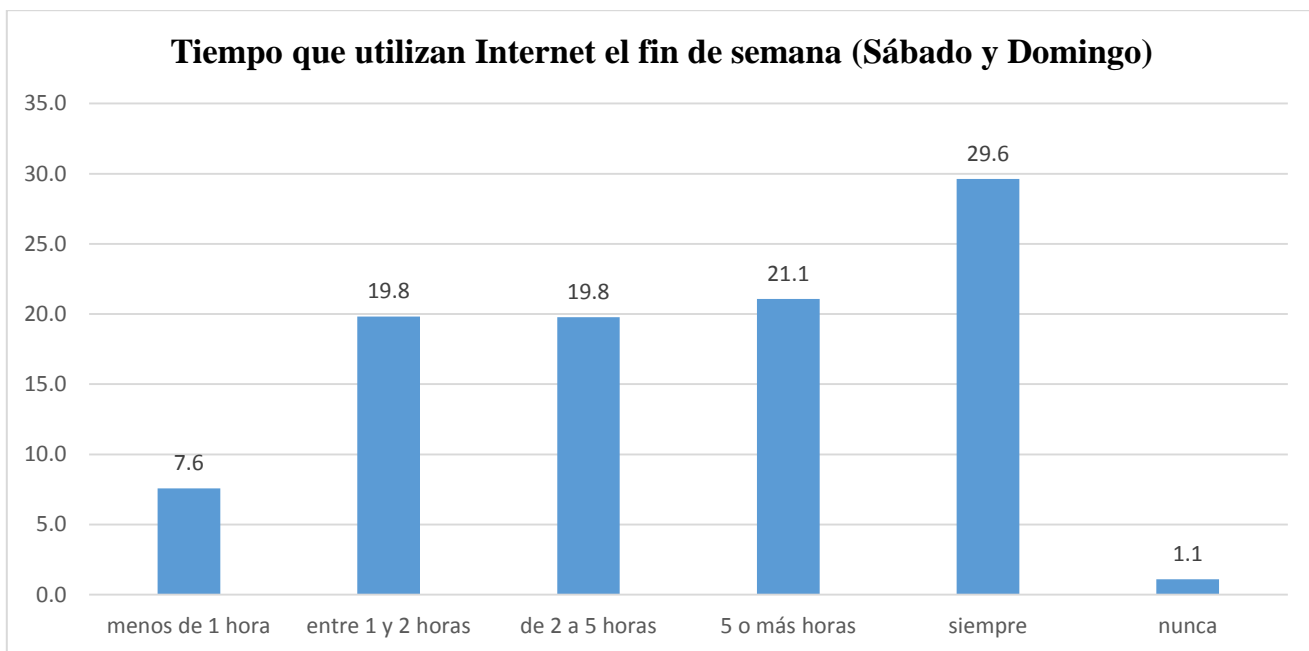


Gráfico 4. *Tiempo que le dedican a Internet los fines de semana.*

El tiempo que utilizan Internet los fines de semana no es asimétrico al de entre semana, según señalaron los estudiantes, ya que los datos arrojan que el 29.6% de los jóvenes de secundaria expresaron estar siempre conectados a Internet el fin de semana (sábado y domingo), mientras que un 21.1% de los escolares dijo conectarse 5 o más horas a Internet, siguiéndole con un porcentaje igual de 19.8%, aquellos jóvenes que expresaron conectarse de 1 a 2 horas y entre 2 y 5 horas, respectivamente. Paradójicamente, se puede observar con un escaso 1.1% de los jóvenes que nunca usan Internet, muy similar al porcentaje presentado entre semana (lunes a viernes).

Por su parte Livingstone (2007) ha señalado que existen peligros que se derivan de su uso o mal uso al momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC, sobre todo si se trata de saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto tiempo y cómo las utilizan.

7.3 Preferencias de servicios y contenidos de los jóvenes de secundaria

Otra de las variables que es analizada con frecuencia en los estudios en jóvenes son los usos de preferencias de contenidos y servicios. La llegada generalizada de pantallas inteligentes como el teléfono celular, la tableta, el ordenador portátil y la televisión con conectividad a Internet han incidido directamente en los hábitos de uso y preferencias de contenido de los usuarios. La portabilidad de los dispositivos ha permitido el acceso las 24 horas del día. Por lo tanto, puede decirse que el tiempo de uso de los jóvenes de secundaria entre los 12 y 15 años se ha incrementado más del 100% en un periodo de dos años, transcurridos entre las dos fases de recolección de datos de esta investigación

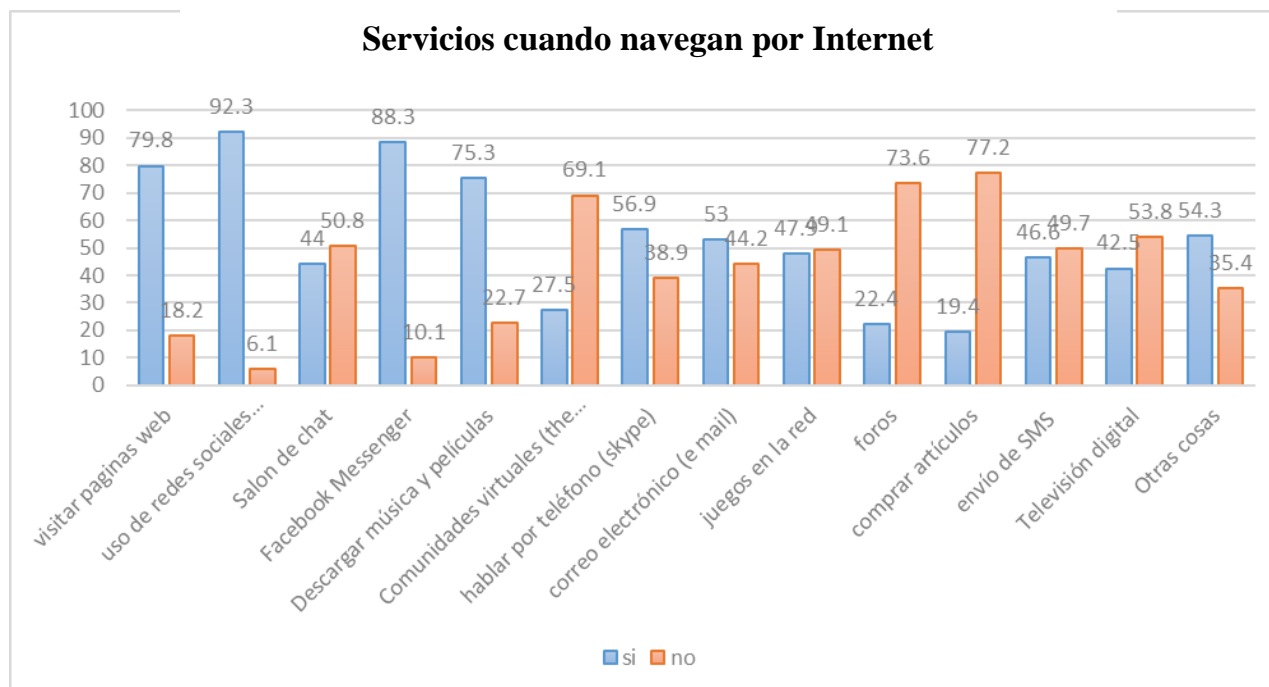


Gráfico 5. Servicios que utilizan cuando usan Internet.

En el estudio anterior de *Internet Seguro y jóvenes de secundaria en México*, se observó que las redes sociales tenían mayor afluencia por parte de los jóvenes de secundaria como los servicios más utilizados por parte de éstos, con un 84% de participación de los jóvenes (León D. et al. 2014) En el presente estudio, se puede observar en este rubro un notorio incremento por parte de los jóvenes, representado con un 92.3% en la gráfica, y con tan sólo un 6.1% de la población estudiantil de secundaria, opinó no usar las redes sociales.

Siguiéndole, la presencia de Facebook Messenger como el segundo servicio más utilizado por parte de los jóvenes de secundaria, representado en la figura con un 88.3%. En tanto, los jóvenes que dijeron no usar este servicio de mensajería, es representado con un 10.1%. En un tercer sitio aparecen las páginas web con un 79.8% de los servicios más navegados por parte de los estudiantes. Por último, casi a la par de las páginas web aparecen la

descarga de películas y música como los servicios más utilizados por parte de los estudiantes de secundaria.

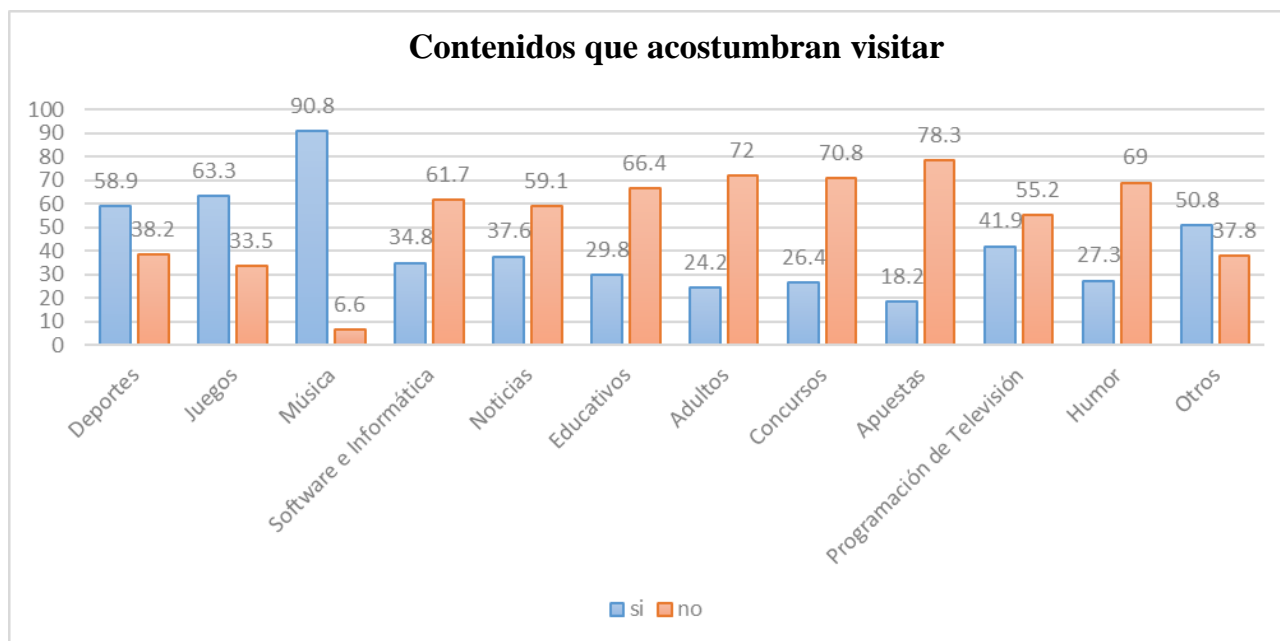


Gráfico 6. *Contenidos que visitan cuando usan Internet.*

Por otro lado, también se observa la misma tendencia al preguntarles sobre las preferencias de los contenidos. En esta gráfica, se pudo dar cuenta que los contenidos de ocio y entretenimiento siguen prevaleciendo dentro de las preferencias de los jóvenes. Si consideramos que en los estudios previos de León D., et al. (2013 y 2014) han presentado la misma similitud, situando en primer lugar a la música, en esta gráfica con (90.8) un ligero incremento con años anteriores. De igual forma, los juegos siguen prevaleciendo por tercer año consecutivo en las preferencias de contenidos de los jóvenes, al colocarse con 63.3%. En contraste, los contenidos educativos siguen permaneciendo entre la poca preferencia de los jóvenes. Si bien, se observó en este estudio un incremento en los contenidos educativos en comparación a años anteriores, el incremento de las dos posiciones anteriores (música y juegos) es más significativo a los años que anteceden.

Queda claro que mientras un porcentaje de escolares acostumbra visitar páginas web de juegos en línea y de humor, al mismo tiempo escuchan música en Internet, realizando actividades simultáneas o multitareas, como señala Prensky (2001) dentro de las características de los nativos digitales.

Lo anterior invita a la reflexión como conclusión provisional que las nuevas generaciones son cada vez menos proclives a los hábitos de lectura de contenidos educativos, por lo que se deduce que la generación interactiva, es una generación de jóvenes más tendiente al ocio y entretenimiento, y en menor medida a una generación reflexiva o con un sentido más crítico en un contexto escolar.

7.4 Preferencias en dispositivos tecnológicos de los jóvenes de secundaria. (Celular, Laptop/Computadora, Tableta, Televisión, Consolas o videojuegos)

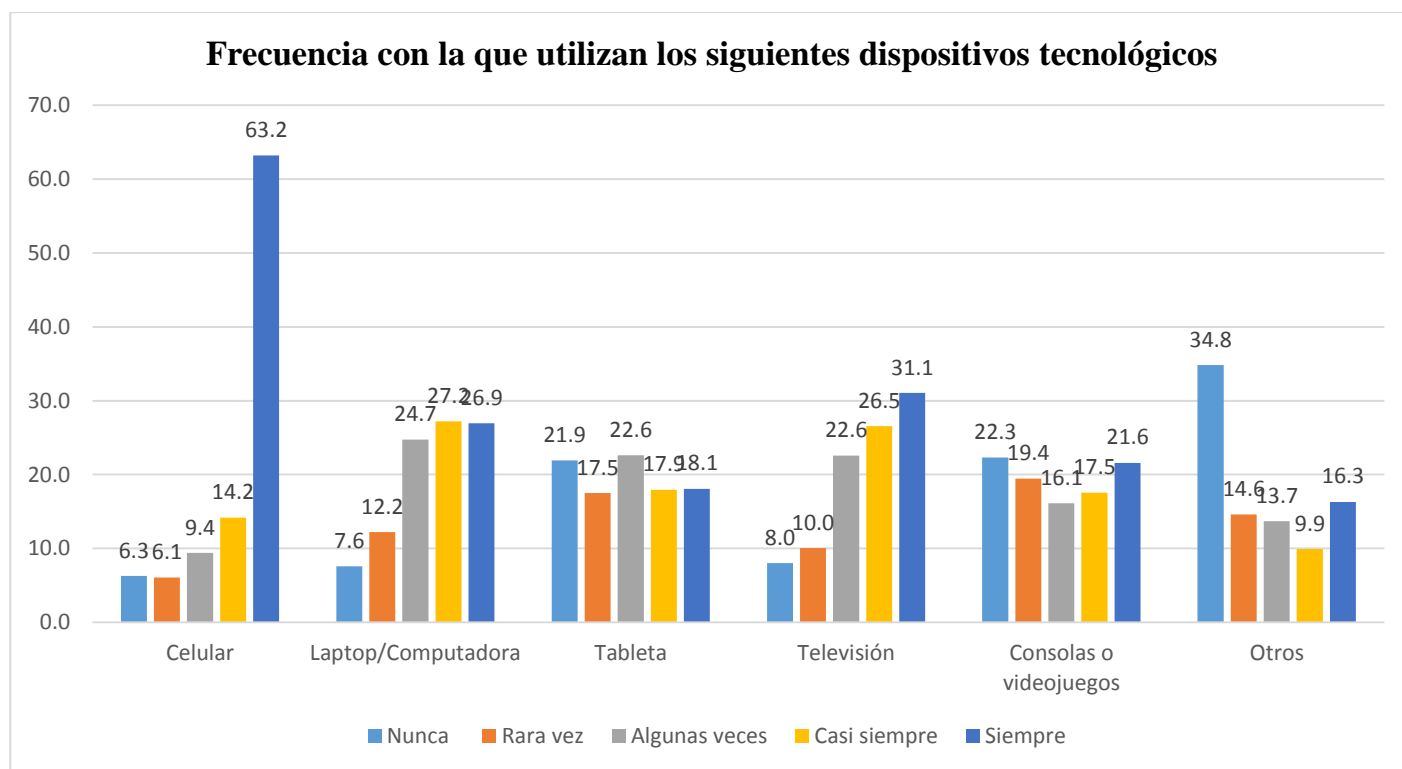


Gráfico 7. Frecuencia con la que utilizan los dispositivos móviles

Al analizar la frecuencia con la que los estudiantes de secundaria utilizan los diversos dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet, se pudo observar que 8 de cada 10 jóvenes utiliza el celular como el dispositivo más utilizado por los escolares, afirmando con 63.2% y 14.2%, entre los que dicen siempre y casi siempre utilizar el teléfono móvil, respectivamente. En tanto, los jóvenes que utilizan el celular en menor medida, aparece en la figura con un 9.4% de los jóvenes, expresando que lo llegan a utilizar algunas veces, mientras que rara vez aparece con un 6.1%. Por último con un 6.3% de los estudiantes opinó que nunca llegan a usar el celular.

En el plano internacional, según el informe presentado por la UNESCO, en enero del 2013, que en los últimos años la promesa de soluciones de las TIC ha cambiado desde computadoras portátiles hasta la más novedosa tecnología móvil, a saber, las tablet y teléfonos móviles.

Por otra parte, en la última década se ha generado un aumento en el número y tipo de dispositivos portátiles inteligentes que pueden apoyar a las plataformas educativas digitales y en línea. Es posible identificar al menos tres dispositivos inteligentes -teléfono móvil, tabletas y computadoras de escritorio- que permiten abrir una gran cantidad de oportunidades educativas. Por ejemplo, Soriano (2013), indica que en los últimos cursos académicos que ha impartido convive en el aula con sus alumnos y con sus teléfonos móviles. Expresa que no porque anteriormente éstos no llevaran teléfonos móviles, sino porque el poder de disponer en ellos de WhatsApp e Internet les hace estar más pendientes de los mensajes que les llegan continuamente y a los que responden con la misma prontitud que a la clase en cuestión y a su participación en ella.

Lo anterior sólo demuestra que los jóvenes de secundarias públicas del municipio de Hermosillo, Sonora, adquieren un celular a más temprana edad, inclusive antes de ingresar a la secundaria, utilizando las diversas funciones y aplicaciones que el dispositivo móvil cuenta.

En un segundo sitio se pudo dar cuenta que la televisión se encuentra dentro de los dispositivos tecnológicos mayormente utilizados por la generación interactiva, ya que con un 31.1% de los escolares opinó siempre utilizar la televisión y con un 26.5% dijo casi siempre utilizarla. De manera contrastante, se observó que sólo un 8% de los jóvenes de secundaria dijo nunca utilizar este dispositivo.

7.5 Dependencia de Internet

Otra de las variables del presente estudio es la dependencia de Internet en jóvenes, llamado también con otros nombres como: desorden de adicción a Internet –Internet Addiction Disorder (IAD)–, uso compulsivo de Internet –Compulsive Internet Use (CIU)–, o uso patológico de Internet –Pathological Internet Use (PIU)–. Adicciones en línea, Trastorno de Dependencia a Internet, Síndrome de Toxicomanía de Internet, Enfermos de la Red, Netaholics, adicción a la computadora. Se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles (personales, familiares o profesionales). Cao F, Su L, Liu T, Gao X. (2007).

Por tanto, debido a la alarmante preocupación en el contexto local por el incremento de acceso a diferentes dispositivos móviles con conectividad a Internet en jóvenes adolescentes y el aumento en el tiempo de uso, se incluyó como variable de estudio la dependencia de Internet por medio del celular, en el que se observó que una gran parte de los escolares, con un 42.9% afirmó que siempre y casi siempre duermen con el celular,

mientras que un 27.9% de los estudiantes dijo que algunas veces o rara vez lo llega hacerlo, y un 29.2% dijo que nunca duerme con el teléfono móvil.

En un segundo sitio aparecen los estudiantes de secundaria que opinaron que nunca se separan del celular, representado con un 22.2%, mientras que los jóvenes que dijeron separarse rara vez o algunas veces, aparecen con un 38.1% y los que siempre o casi siempre se separan del teléfono celular están representados con un 39.7% (Gráfico 9). Sin embargo, y en un tercer sitio se encuentran los jóvenes que manifestaron que siempre y casi siempre los dispositivos móviles les facilitan más la comunicación, con un 32.8%, mientras que un 44.9% de los jóvenes expresó que rara vez o algunas veces los dispositivos móviles les facilitan más la comunicación. En tanto, los que expresan que los dispositivos móviles nunca les facilita la comunicación, están representados en la figura 8 con 22.2%.

En relación al indicador anterior se puede apreciar una correspondencia. Según los estudiantes de secundaria manifestaron en su mayoría con un 30.6% que siempre y casi siempre cuando les suena el celular responden, mientras que con un 46.9% de los escolares dijo que rara vez o algunas veces llegan a responder cuando les suena el celular. En contraparte, con un 22.5% de los jóvenes manifestó que nunca responden al celular cuando les suena.

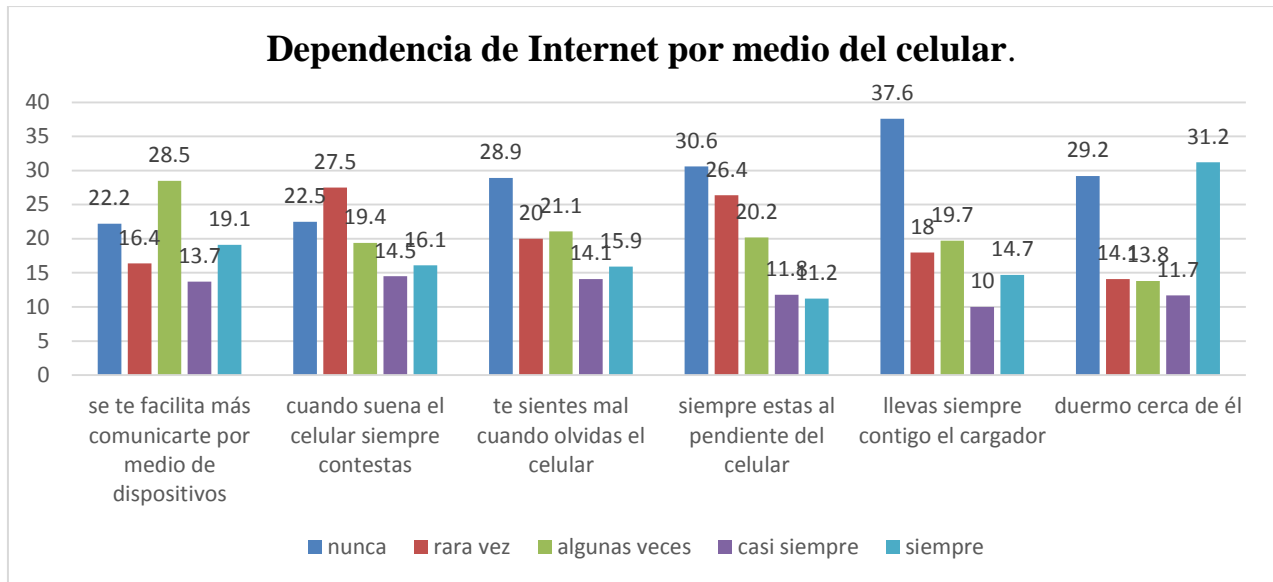


Gráfico 8. *Dependencia de Internet por medio de dispositivos móviles.*

De igual forma, se puede observar que un gran porcentaje de estudiantes de secundaria opinó que siempre y casi siempre con un 30% se llega a sentir mal cuando olvidan el celular, y un 41.1% de los estudiantes expresó que rara vez y algunas veces ha experimentado ese sentimiento de malestar al olvidar el celular, mientras que los escolares que dijeron que nunca llegan a sentirse mal cuando olvidan el celular, aparece representado con un 28.9% (Gráfico 8).

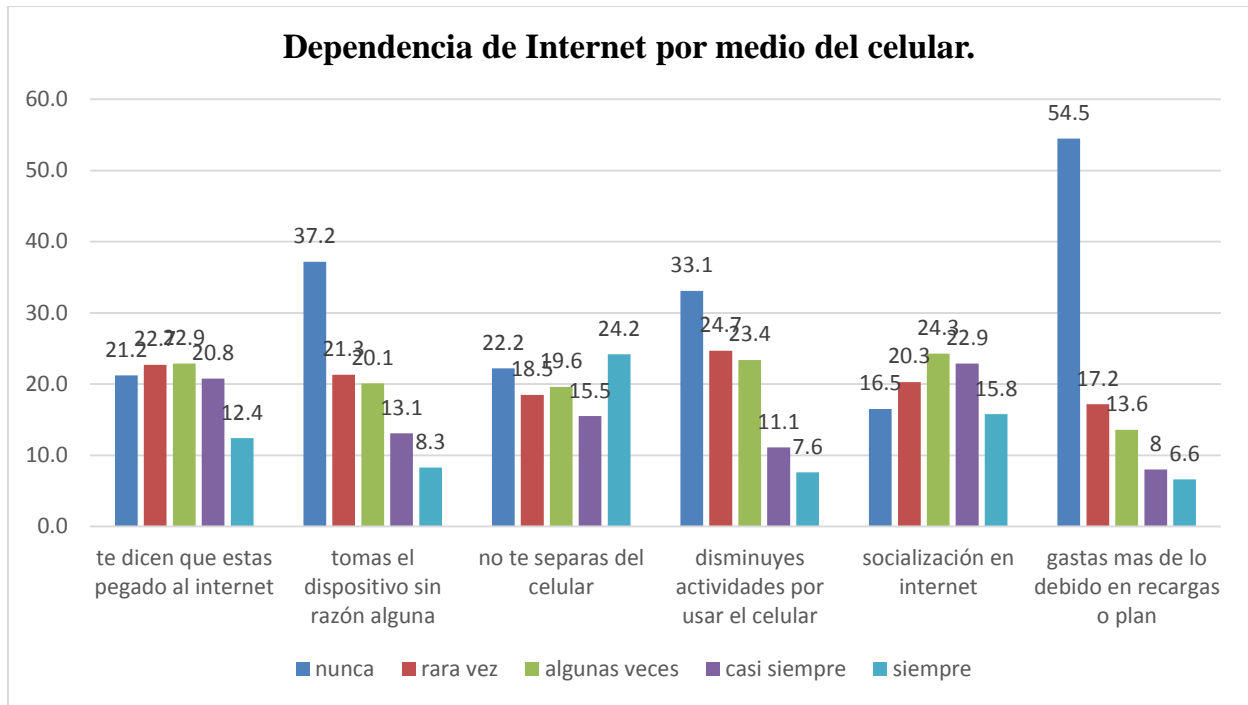


Gráfico 9. *Dependencia de Internet por medio de dispositivos móviles.*

Hoy en cambio, se puede adelantar que la atención está centrada en cómo los teléfonos celulares son una puerta de entrada a internet y sus aplicaciones. Por consiguiente, se analiza con mayor detenimiento el celular como dispositivo móvil de mayor incidencia en la generación interactiva.

7.6 Problemas de Salud relacionados a los dispositivos móviles e Internet

El Internet ha revolucionado la mediación de la comunicación en las últimas dos décadas. Anteriormente se ha descrito la evolución de las prácticas referentes al uso del internet y no se deja de lado los efectos positivos y negativos que trae consigo. Aunado a la dependencia del internet por medio del celular, se originan problemas psicológicos como cambios el comportamiento de las personas y problemas o molestias físicas, que ponen en riesgo la salud integral de las personas. El uso de dispositivos móviles por largos periodos de tiempo

se asocia con problemas de salud. Es alarmante lo que sucede en países desarrollados como China, Corea del Sur y Taiwan, donde los adolescentes dejan de lado actividades y necesidades fisiológicas indispensables para el ser humano, que incluso en ocasiones los lleva a la muerte, a consecuencia del uso prolongado de las tecnologías, Didia, J., Dorpinghaus, A., Maggi, C. y Haro, G., (2009 citado en León D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C. 2015).

En México varios medios de comunicación se han dado la tarea de informar a la población sobre algunas consecuencias que ocasiona el uso prolongado de internet y dispositivos móviles. Algunos de estos problemas son dolores en las muñecas, ojos, ligamentos, e inclusive una mala posición conlleva a molestias en las vértebras. Los problemas de salud física fue una variable asociada a la dependencia de los dispositivos móviles originada en el estudio anterior, lo que conllevó a estudiar su incidencia en los adolescentes (León, D. et al. 2015).

En la gráfica 10 se observa una prevalencia de problemas físicos que aunque no se presenta en la mayoría de los jóvenes, es preocupante para los sujetos que indicaron presentar este tipo de problemas. El cansancio en la vista se presenta *algunas veces* en el 25.2% de los menores, mientras que el 12.8% *casi siempre* presenta el problema. Un 20.8% de nuestros participantes indicaron que *algunas veces* presentan dolor de cabeza, en tanto el 11.9% *casi siempre* lo manifiestan. Otro problema que prevalece en mayor medida, es el cansancio en la vista, con un 25.2% *algunas veces*, y 12.8% *casi siempre*. El dolor de cuello lo presentan

algunas veces el 21.2%, mientras que el 9.6% lo manifiesta *casi siempre*. Y por último, el 20.9% presenta *algunas veces* dolor de espalda, en tanto el 8.2% manifiesta el problema *casi siempre*. El estudio de Didia, et al. (2009) citado en León D., et al. (2015) menciona que las consecuencias mayormente manifestadas son las que resultan de la privación del sueño. Paralelamente se coincide en que este tipo de síntomas o molestias puede llegar a ser parte de lo que podría comenzar como una adicción silenciosa o como consecuencia de ella. De igual forma, ya sea de una u otra forma su desarrollo provoca distintas manifestaciones que afectan el contexto de desarrollo de los menores.

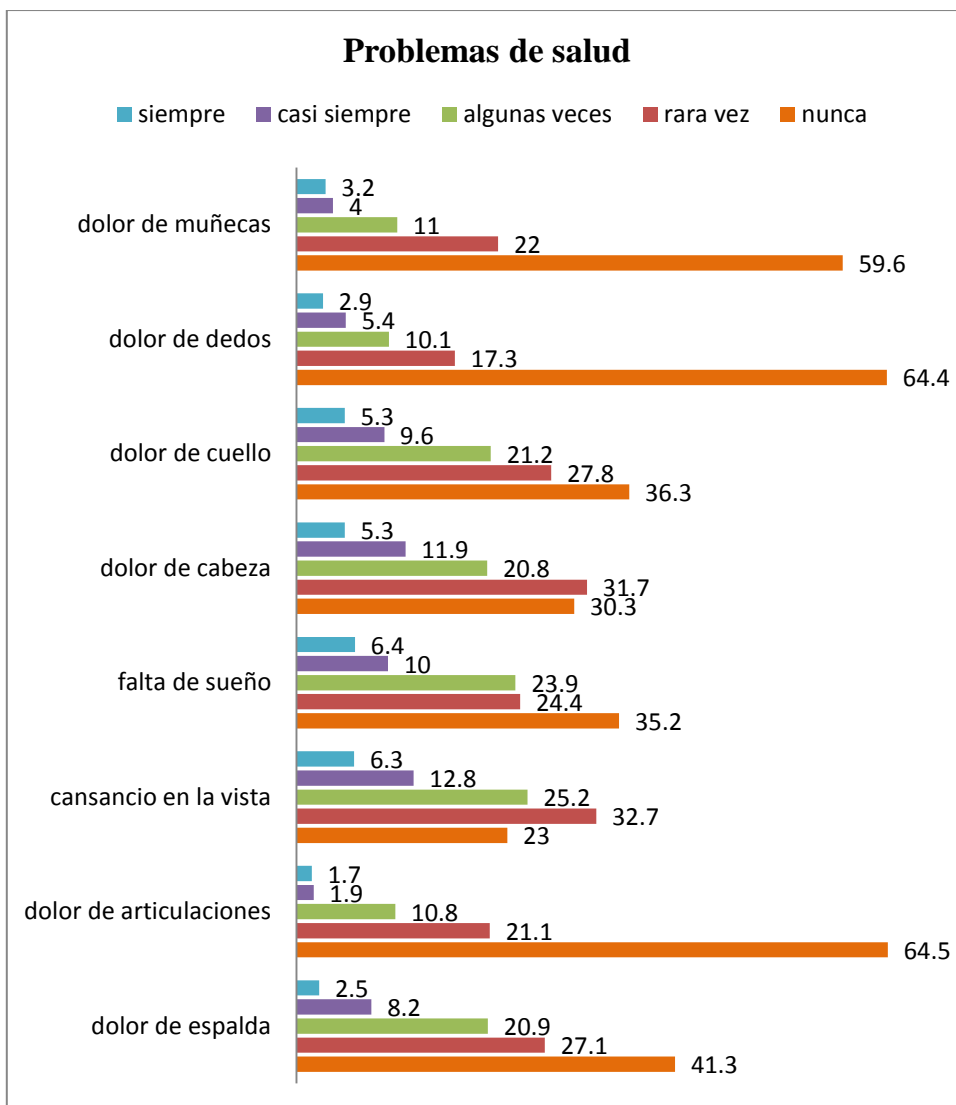


Gráfico 10. Problemas de salud en los jóvenes por el uso de dispositivos móviles e Internet.

7.7 Socialización y confianza en los jóvenes de secundaria con sus padres

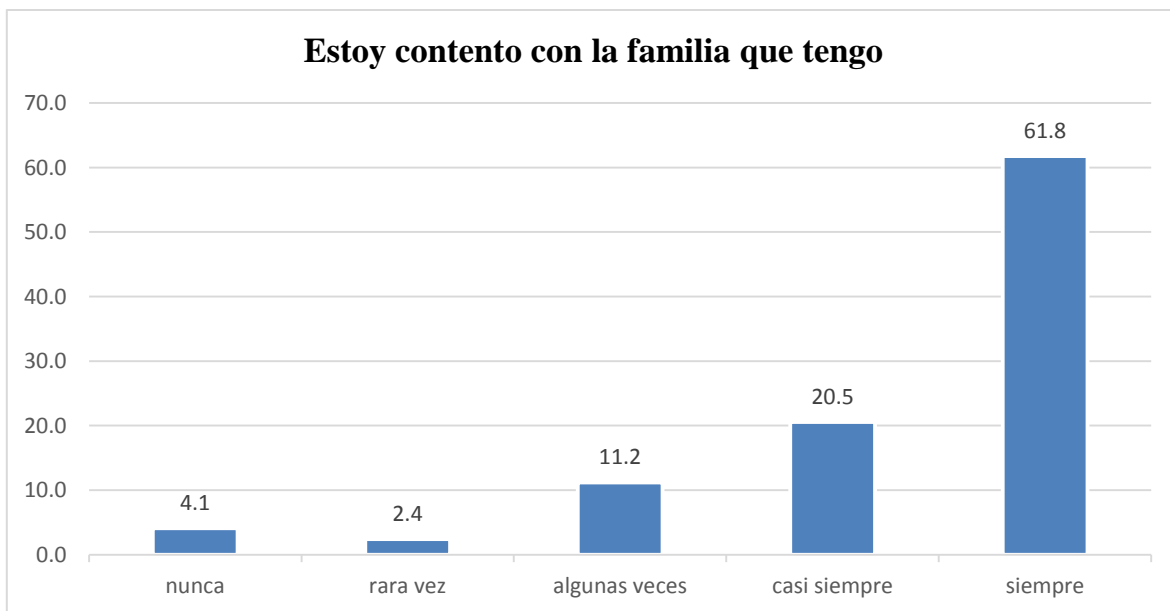


Gráfico 11. *Estoy contento con la familia que tienen.*

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

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

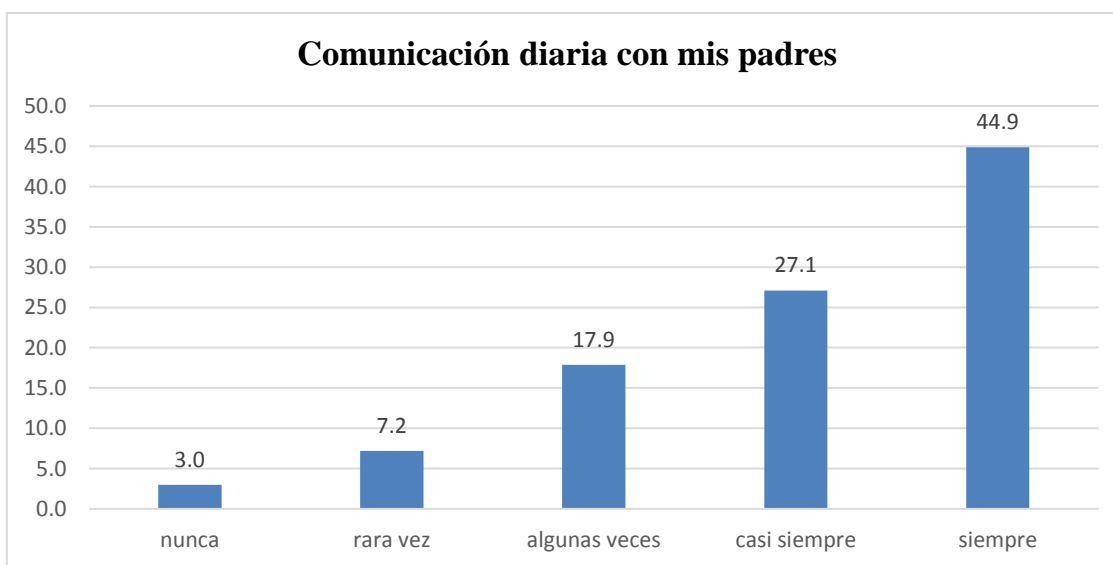


Gráfico 12. *Comunicación entre padres e hijos.*

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

Lo anterior lleva a reflexionar que de manera similar el porcentaje de estudiantes que afirmó nunca tener una comunicación diaria con sus padres o, en su defecto, tenerla rara vez; es el mismo porcentaje que aseveró encontrarse inconforme o no estar contento con la familia que tiene, representado en la figura anterior con 4.1% en nunca. Sin embargo, pese a que 6 de cada 10 estudiantes afirmó siempre estar contento con la familia que tienen, 4 de 10 sólo mantienen una comunicación diaria con sus padres. Por otra parte, en el acto comunicativo, las emociones son aprendidas por el individuo al incorporar las creencias, los valores, las normas y las expectativas de su cultura. Así, como afirman Berger y Luckmann, (2006: 162-172) en León D., et al. (2015) el proceso de socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, aunque no imposible.

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

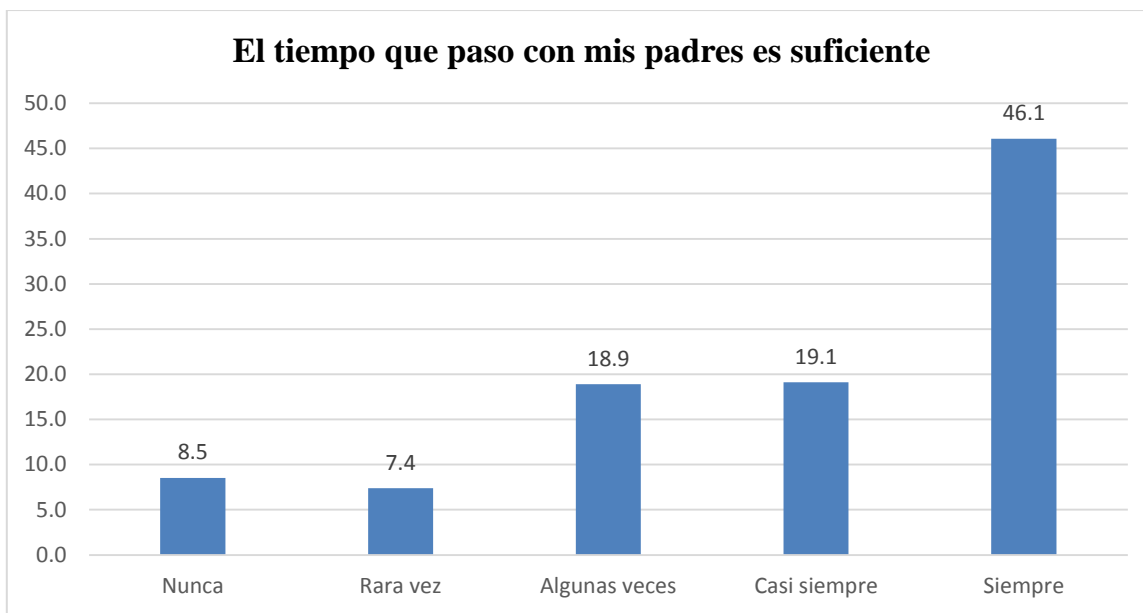


Gráfico 13. *Tiempo de convivencia entre padres e hijos.*

Al cuestionarles, de igual forma, si el tiempo de convivencia que tienen con sus padres les parecía suficiente, la mayoría de los estudiantes dijo con un 46.1% que el tiempo que pasan es suficiente, seguido de un 19.1% de los jóvenes que opinó que casi siempre. Sin embargo, poco más del 26.3% de los escolares, consideran que algunas veces y rara vez es suficiente el tiempo que pasan con sus padres, mientras que un pequeño porcentaje y no menos importante, de 8.5% de los jóvenes manifestó que el tiempo que pasan con sus padres nunca es suficiente.

Casi paralelamente, el porcentaje de estudiantes que consideró que el tiempo que pasan con sus padres siempre es suficiente con un 46.1%, es similar al porcentaje de estudiantes que expresamente dijo que siempre mantienen una comunicación diaria con sus padres, representado en la figura con un 44.9%. En contra parte, y de forma asimétrica, se puede observar que es aún más el porcentaje de estudiantes que afirmó nunca y rara vez pasar

tiempo con sus padres, oscilando entre el 16%, mientras que sólo poco más del 10% expresó nunca o rara vez tener una comunicación diaria con sus padres.

A manera de conclusión preliminar, se afirma que el tiempo de convivencia entre el menor de edad y los padres, no sólo es fundamental como ya se ha argumentado en los procesos de internalización primaria, sino que además es esencial para la adhesión de ciertas emociones, tales como la confianza (variable que se analiza con mayor detenimiento) y que se va construyendo en los primeros años de la infancia de los estudiantes.

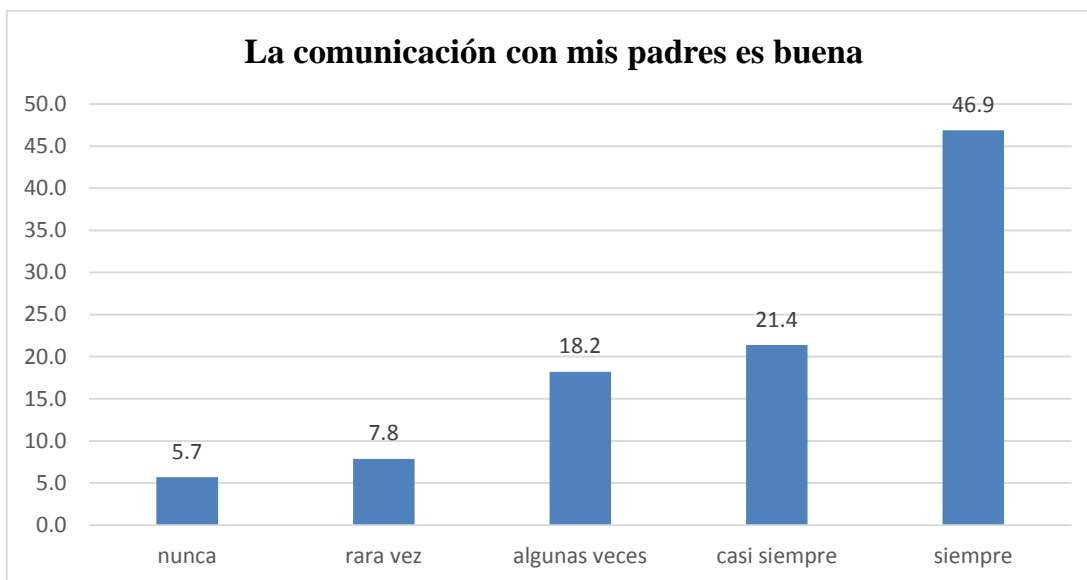


Gráfico 14. *Comunicación de calidad entre padres e hijos.*

Con datos muy semejantes a la gráfica de la comunicación diaria con sus padres, al cuestionarles a los jóvenes si consideran que la comunicación que tienen con sus padres es buena, el 46.9% de los jóvenes opinó que siempre es buena, seguidamente de los que expresaron que casi siempre llega a ser buena. En tanto, los que dijeron que algunas veces y

rara vez la comunicación llega a ser buena, oscilan entre 26% de los estudiantes. Un 5.7% de los escolares dijo que la comunicación con sus padres nunca es buena.

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

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

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

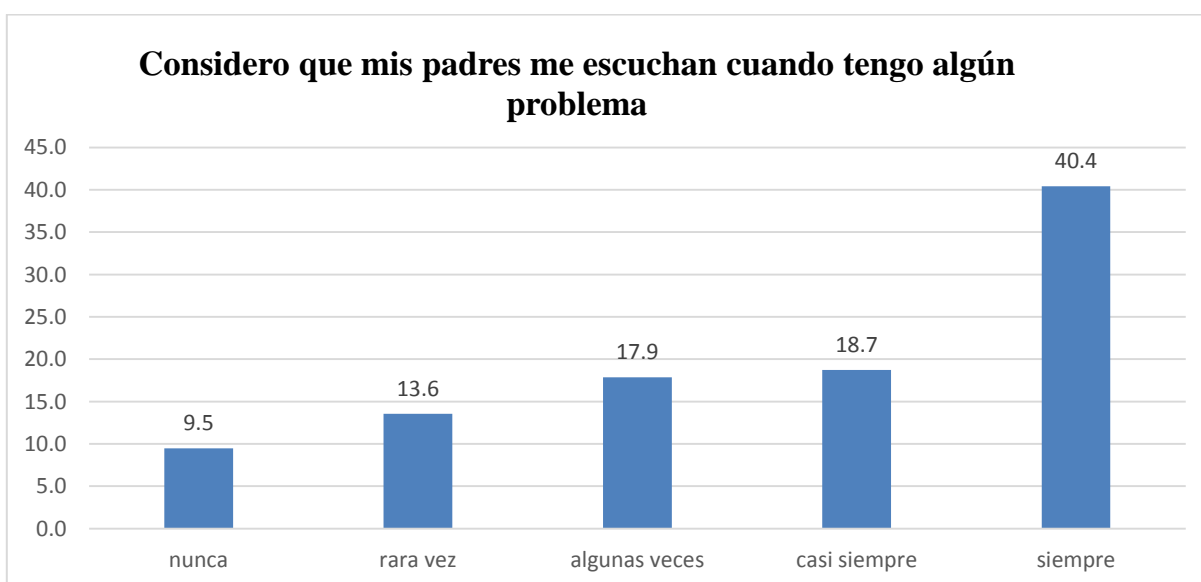


Gráfico 15. *Padres que escuchan cuando sus hijos tienen problemas.*

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

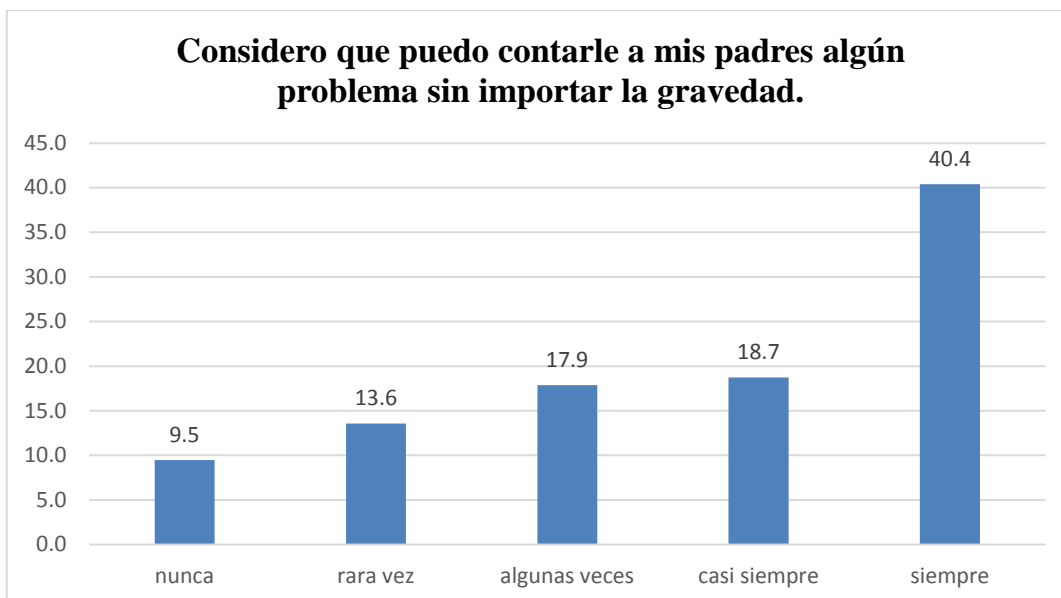


Gráfico 16. Jóvenes que cuentan sus problemas a sus padres sin importar la gravedad

Seguidamente, cuando se les preguntó a los escolares si consideran que pueden contarle a sus padres algún problema por el que atraviesan sin importar la gravedad, el 40.4% de los jóvenes dijo que siempre le cuentan a sus padres sus problemas sin importar la gravedad del mismo; y los que expresaron que casi siempre llegan a contarle a sus padres sobre sus problemas sin importar lo delicado que sea, es un 18.7% de los escolares. En tanto, los jóvenes que dijeron que sólo algunas veces llegan a contarle a sus padres los problemas, aparece en la gráfica con un 17.9%, mientras que poco más del 23% de los estudiantes opinó que nunca o rara vez llegan a contar a sus padres sobre sus problemas.

Por lo que respecta al estudio en las relaciones interactivas del menor de edad, las emociones son importantes para el papel que desempeña desde la socialización primaria y hasta la constitución secundaria de la identidad del joven. Se es consciente que, como individuo inserto en un sistema social, uno está sometido a una socialización permanente.

Así como ya se ha afirmado previamente, el proceso de socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Emociones como la confianza, deben ser cuidadosamente abonadas en los primeros años de la infancia del menor. Rodrigo (2001) se ha referido a esta emoción como un contrato pragmático fiduciario. La confianza, se convierte en una variable a analizar en el presente estudio; por medio de indicadores relacionados a la comunicación interpersonal en el contexto familiar así como la comunicación cara a cara entre los padres e hijos, entre hijos y hermanos, entre hijos y sus pares, entre otras relaciones.

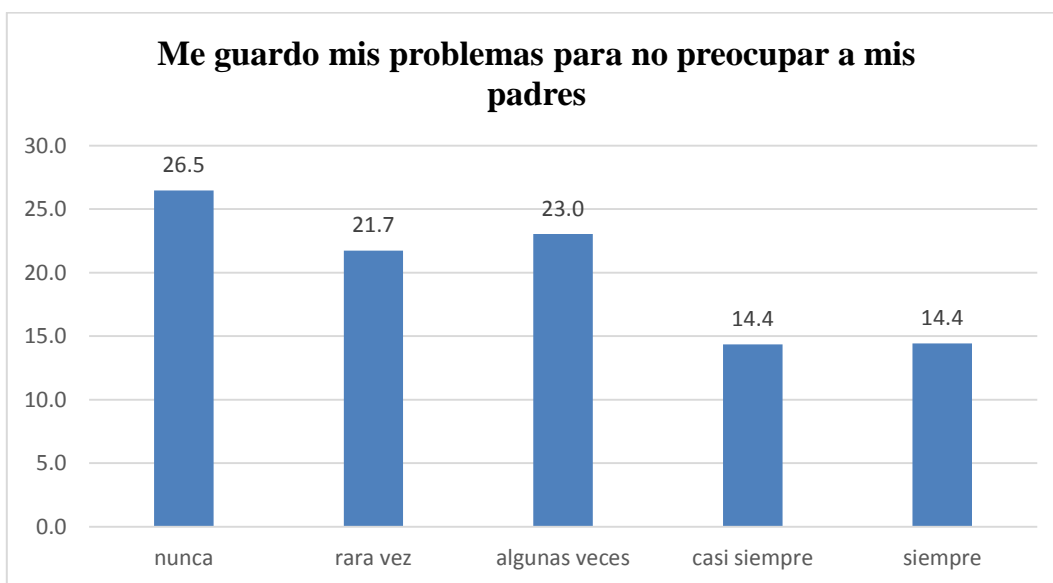


Gráfico 17. *Estudiantes que se guardan sus problemas para no preocupar a sus padres..*

Siguiendo con la confianza en la relación familiar padres e hijos, al analizar esta interrogante puede observarse que un porcentaje significativo de los estudiantes de secundaria se guardan sus problemas para no preocupar a sus padres; ya que con un empate porcentual del 14.4% opinó siempre y casi siempre no decirles nada a sus papás sobre sus problemas. Con un 23% de los escolares dijo contarles algunas veces sus problemas a sus

padres. En contraparte, con un mayor porcentaje de los jóvenes con un 26.5% si le cuentan a sus padres sobre sus problemas, y con un 21.7% rara vez lo llega hacer.

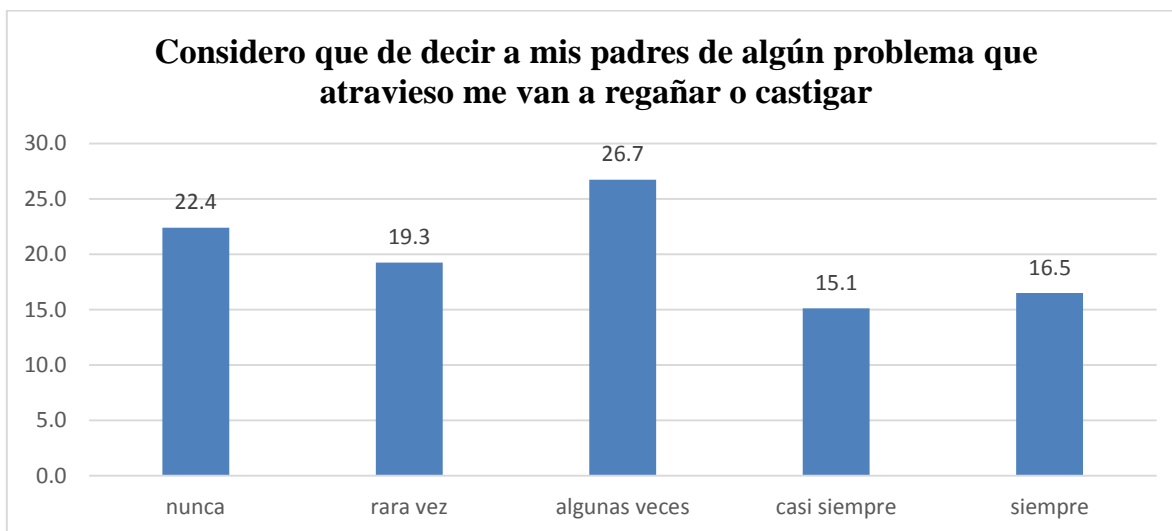


Gráfico 18. *Estudiantes que se guardan sus problemas por temor al regaño o castigo.*

Cuando se les preguntó a los jóvenes de secundaria sobre contarle a sus padres de los problemas que atraviesan, un 16.5% de los jóvenes expresó siempre contarle, y con un 15.1% dijo casi siempre, y con un 26.7% de los escolares opinó que algunas veces les llegan a contar a sus padres sobre sus problemas. En contraparte, un significativo 22.4% de los estudiantes nunca les cuenta a sus padres sobre sus problemas, y un 19.3% rara vez. Es notorio que los jóvenes en su mayoría sienten temor o desconfianza de contarles a sus padres sobre sus problemas. Situación que debería preocupar a los responsables o tutores de los menores de edad.

La relación comunicativa de los padres e hijos deber ser fundada en emociones básicas como la confianza. Retomando la aportación teórica de Rodrigo (2001), la confianza va más allá de un contrato pragmático entre los implicados. Se refiere en otro texto, a la

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

Por tal razón, se afirma que la confianza debe ser forjada bajo una serie de principios, normas, creencias, y valores en los primeros años de la infancia de los estudiantes de secundaria, como se ha referido con anterioridad en el proceso de internalización primaria, de lo contrario, existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, aunque no imposible (Berger y Luckman, 2006: 162-172).

7.8 Habilidades digitales de los profesores desde la percepción del joven

Tal y como previamente se comentó en capítulos anteriores, la aportación teórica del campo de estudios de la educación, particularmente el campo de la tecnología educativa, está pensada para evaluar primordialmente las competencias que debe poseer el joven para crear y utilizar la información, la comunicación y sus contenidos de manera eficaz y ética. A

continuación, se presentan los resultados referentes a las variables asociadas con la educación; aquellas relacionadas con las habilidades y competencias digitales desarrolladas por el joven y sus maestros.

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

Como punto de partida, y para contextualizar estos resultados, destaca la importancia de hacer un breve análisis comparativo del uso de Internet en clase por parte de los docentes como apoyo para explicar sus materias. Este mismo estudio, registro en la primera fase de levantamiento de datos en 2012, que el 66% de los docentes si utiliza Internet como herramienta didáctica, mismo resultado se presentó en 2014, sin mínima variación presentando también un 66%; León D. et. al. (2014). En esta ocasión (2015), se muestra un 62% de maestros si utilizan Internet en clase (Gráfica 23). Presentando una variación a la baja, sin embargo, lo destacable se encuentra en el apartado de *“casi todos mis maestros usan Internet”* tuvo un incremento del 1% al 5%, comparado con ambos estudios anteriores (León y Caudillo, 2012, 2014).

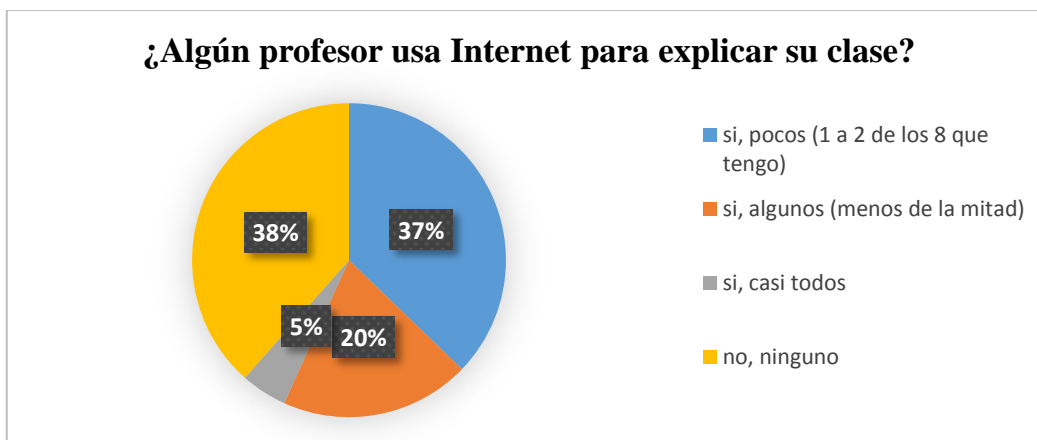


Gráfico 19. *Uso de internet por parte del profesor en clase.*

Lo anterior, indica dos cosas; la primera, el índice de docentes que si utilizan Internet se ha mantenido fijo debido a la llamada brecha digital; a este grupo pertenecen aquellos maestros que han tenido que adquirir las habilidades para el uso de las tecnologías, es decir, son inmigrantes digitales, por lo que el proceso de adquisición será lento y gradual. Esto está relacionado directamente con la segunda observación; el incremento del 4% de docentes que “siempre utilizan Internet”, se puede vincular a que las nuevas generaciones de maestros suelen ser más jóvenes y por lo tanto nos permite asumir que están más familiarizados con el uso de las tecnologías. Es decir, en incremento en este rubro se manifestara a partir de aquellos docentes considerados “nativos digitales”, que se presenten al aula con las habilidades y las competencias necesarias ya adquiridas, solo así será más fácil integrar las TIC a su asignatura.

Hasta este punto es necesario diferenciar entre competencia y habilidad, según la Comisión Europea Cedefop (2008 citado en OCDE 2010), define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación,

trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Una competencia es por lo tanto un concepto más amplio que puede componerse de distintas habilidades (así como de actitudes, conocimiento, etc.).

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

7.8.1 Habilidades digitales del joven.

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

Esto se puede lograr a partir de la alfabetización digital, la cual se considera como el grupo de habilidades básicas que incluyen el uso y la producción de medios digitales, el procesamiento y adquisición de información, la participación en redes sociales para la creación y difusión del conocimiento, y una variedad de habilidades computacionales que permitan al individuo hacer un uso óptimo de las TIC. En este caso, se comenzará en el orden de la secuencia lógica; búsqueda, selección y análisis de la información.

7.8.2 Búsqueda de información.

Una de las principales habilidades para cualquier usuario de Internet, es saber buscar lo que se desea, y se considera exitosa la búsqueda siempre y cuando satisfaga el interés del usuario. En el ámbito escolar la búsqueda de la información es determinante a la hora de realizar trabajos de investigación; el alumno deberá ser capaz de consultar sitios con información fiable y dependerá de su criterio elegir el sitio o los sitios adecuados. Lo idóneo sería tener la habilidad de consultar y seleccionar varios sitios, como lo demostró casi el 39% de alumnos que aseguran tener este hábito (*casi siempre y siempre*). El 33% consulta varios pero solo selecciona uno, y el 22% busca información en un solo sitio. En contraste, se presenta un 35.4% de jóvenes que solo buscan en un solo sitio y copian la información tal cual (Gráfica 20).

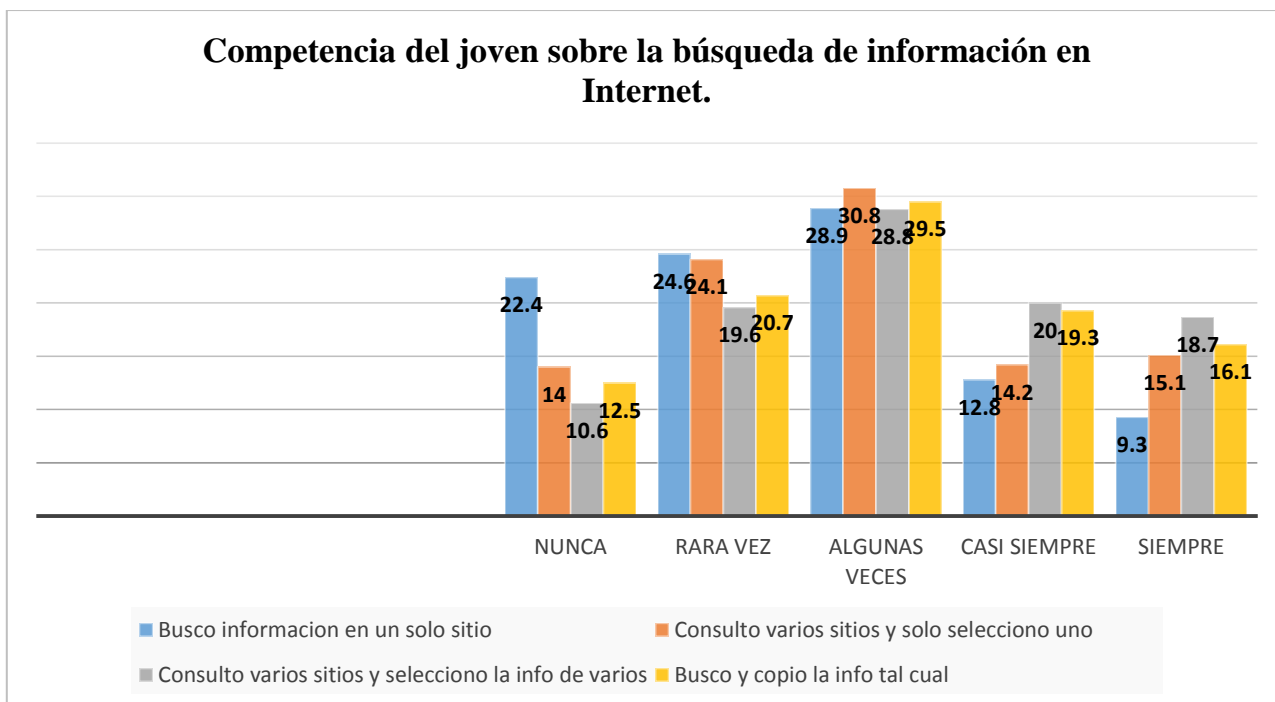


Gráfico 20. *Habilidades de los jóvenes en la búsqueda de información en Internet.*

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

Otro aspecto relevante, es conocer qué tipo de páginas o sitios suelen consultar para sus tareas o trabajos de investigación. La tendencia de los resultados marco cierta preferencia a sitios específicos como Wikipedia, Monografías.com, Buenastareas.com y Yahoo! respuestas, siendo estos sitios los predominantes en sus preferencias de búsqueda; al menos así lo demostró el 57.3% de jóvenes (*siempre y casi siempre*) y con el 23% de jóvenes que escogen la primera o segunda opción de estos sitios (Gráfico 21)

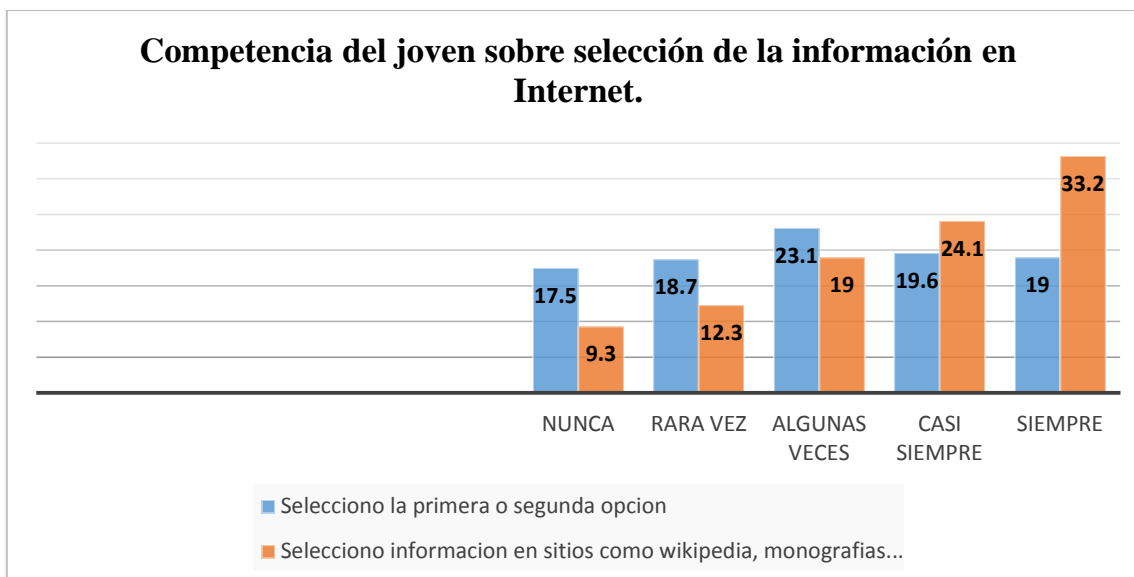


Gráfico 21. *Habilidad del estudiante en la selección de información en Internet*

La gran masa de información disponible en Internet y la proliferación de bases de datos exigen encontrar y organizar rápidamente información y desarrollar cierta habilidad de discriminación de la información. De hecho, el concepto de alfabetización informacional se centra en este proceso (OCDE, 2010) y presupone que un estudiante entiende primero, y luego define claramente la información en base a una pregunta o tarea determinada. Saber cómo identificar digitalmente las fuentes de información relevante y saber cómo buscar y seleccionar la información requiere considerar de modo efectivo y eficiente cómo ha de ser solucionado el problema. Una vez que la información ha sido localizada, es fundamental que el estudiante sea capaz de evaluar cuán útil y valiosa es la fuente y sus componentes para una tarea determinada, así como ser capaz de almacenar y organizar datos e información digital eficazmente de modo que pueda volver a ser usada. Algunos ejemplos de habilidades y competencias que pertenecen a esta subdivisión son la alfabetización en información y medios, la investigación y la indagación.

7.8.3 Análisis de la información.

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

En este caso, los porcentajes más elevados se presentaron en el eje de respuestas “*algunas veces*” y “*nunca*”, donde alrededor del 25% y 27% de los jóvenes afirmaron tanto que “*han echado solo un vistazo*” como “*explicar cómo se llevó a cabo la tarea*” una cantidad de veces promedio al 26%. En síntesis; el balance se encuentra distribuido en cuatro partes semejantes, la primera mitad se divide entre 26% no se esmera en su tarea contra el 20% que si lo hace. El 35% dice que si lee el documento contra 33% que no lo lee. Esto puede indicar también un proceso de aceptación del cambio, entre aquellos alumnos que si utilizan las herramientas digitales y aquellos que lo están intentando.

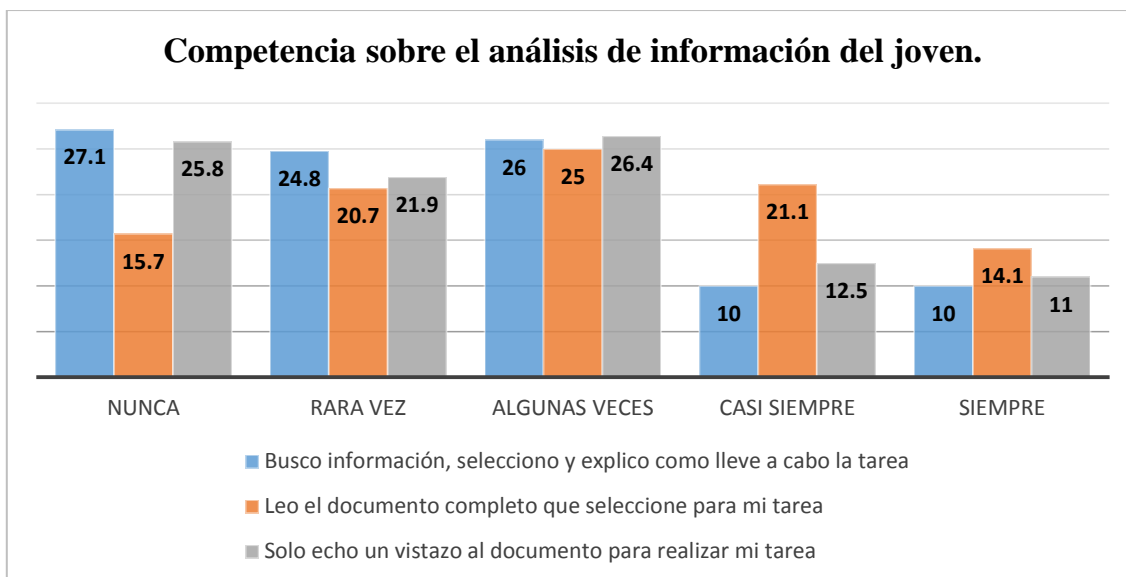


Gráfico 22. *Habilidad de los escolares en el análisis de la información*

Según Flynn (2007), indica que estos cambios son producto de la modernidad, las actividades que exigen un alto nivel intelectual y el uso de las tecnologías, muestran que la gente hoy está más acostumbrada a pensar conceptos abstractos, como hipótesis y categorías, que hace un siglo. Esto se demuestra a través del progresivo incremento en los resultados de los test de inteligencia realizados por esta nueva generación, lo que ha generado un fenómeno de masificación respecto de las habilidades intelectuales que antes estaban limitadas a una parte reducida de la población.

7.8.4. Referenciar la información.

Si bien, Livingstone y Bulger (2013), señalan que el Modelo de la Alfabetización en Medios e Información (*Media and Information Literacy*, MIL, por sus siglas en inglés), se basa en un concepto de medios de comunicación y la alfabetización informacional que armoniza e integra un gran número de alfabetizaciones tecnológicas existentes, que puede ser identificadas en la era digital, tales como la alfabetización de noticias, la alfabetización televisión, los conocimientos cinematográficos, la alfabetización informática, la alfabetización de Internet y la cultura digital y redes sociales. La cantidad de fuentes de información se vuelve infinita y dentro de ese universo infinito de información el usuario, en este caso el joven, debe ser capaz de indicar de donde obtuvo dicha información, reconocer sitios oficiales que contengan información arbitrada o regulada por algún organismo reconocido. En el caso particular del estudio, evidenció que los sujetos mostraron que nunca incluyen la fuente en sus tareas, con un 28%, mientras que con un porcentaje similar del 27% de los alumnos encuestados, afirmaron que nunca buscan, seleccionan y explican cómo realizaron su tarea. Así pues, más del 55% de alumnos nunca referencia sus tareas (Gráfico 23).

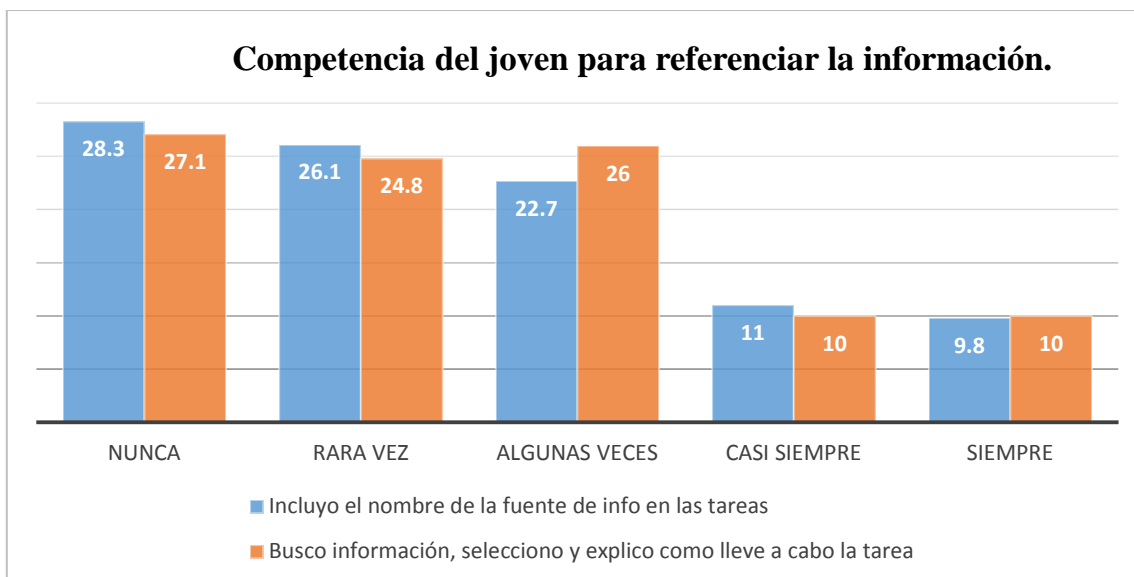


Gráfico 23. *Habilidad del estudiante para referenciar la fuente de información*

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

La información como producto consiste en todo aquello que un estudiante puede hacer con la información digital una vez que ha sido compilada y organizada. Éste puede transformar y desarrollar la información de muchas maneras para entender mejor, comunicar con más efectividad a los demás y desarrollar las interpretaciones o ideas de uno mismo en base a una cuestión determinada. Las TIC proporcionan herramientas útiles para manejar muchos de los procesos involucrados en esta actividades, tales como integrar y resumir la información, analizar e interpretar la información, dar forma a la información, conocer cómo funciona un modelo y las relaciones entre sus elementos o, finalmente, generar nueva información que desarrolle nuevas ideas. El proceso de desarrollo de ideas propias es clave,

ya que anima a los estudiantes a desarrollar su propio pensamiento. Las habilidades que pertenecen fundamentalmente a esta subdimensión son la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones (OCDE, 2010).

7.8.5 Prácticas frecuentes y otros hábitos en el uso de Internet

Es importante considerar que para que una alfabetización en medios e información sea efectiva, se tiene partir de la utilización correcta de la información. El modelo MIL propone que los menores utilicen la información con determinados medios de comunicación y otros proveedores de información. El propósito debe conducir al análisis introspectivo de las necesidades de información de los menores de edad en tanto se forman como futuros ciudadanos. Para esto, el joven usuario tendrá que ser honesto en el uso y manejo de información; algunos malos hábitos predominan en las prácticas de los jóvenes al utilizar la información sobre todo en el entorno académico, lo cual merma y retrasa el proceso de aprendizaje con las TIC. (León D. et. al 2015).

En este análisis de resultados, fueron notorias dos prácticas frecuentes entre los alumnos; reenviarse las tareas y copiar el documento tal cual, solo cambiando la fuente del texto. Más del 65% de los jóvenes siempre, casi siempre y algunas veces se han modificado la fuente del documento para pegarlo tal cual, lo cual implica casi la nula posibilidad de que el documento se haya leído al menos una vez.

Contrarrestar estos malos hábitos dependerá en gran medida del estudiante, de su interés genuino en el verdadero aprendizaje; estarían a consideración las estrategias de revisión de

tareas en el aula y estas dependerán del método del docente en la evaluación de sus estudiantes.

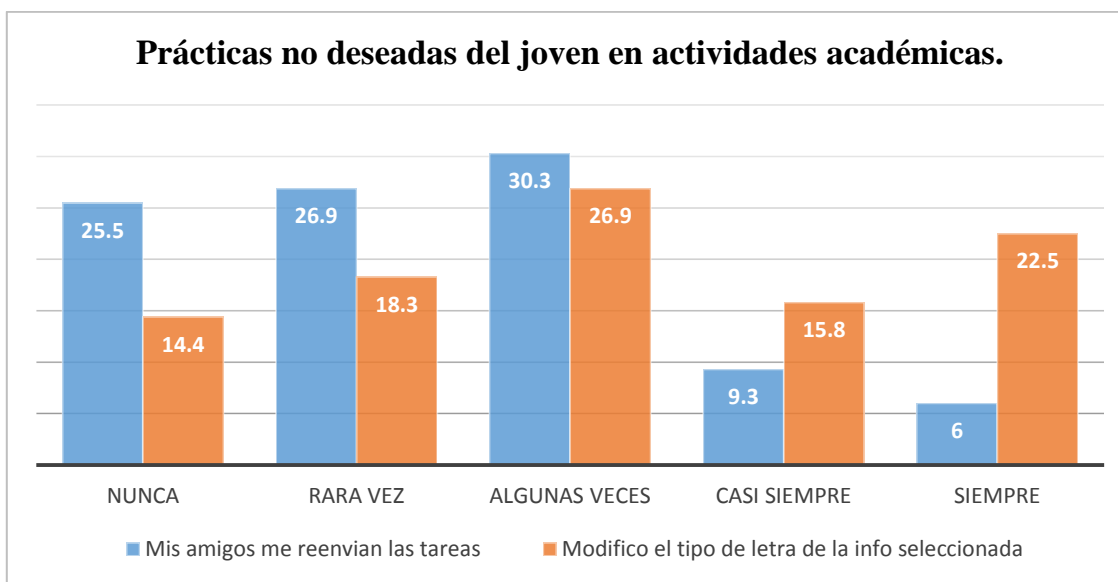


Gráfico 24. *Prácticas recurrentes no deseadas por el estudiante de secundaria.*

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

7.8.6 Uso de software y creadores de contenido.

Los jóvenes usuarios pueden aumentar su participación tanto en el ámbito educativo como en la participación ciudadana, como productores de contenidos y conocimientos además de ser consumidores ellos mismos. El MIL en tanto es una base para la libertad de expresión, el acceso a la información y la calidad de la educación para todos, renueva la importancia

de la meta-cognición, el aprender a aprender y el saber cómo uno sabe determinado enfoque en los medios de comunicación, las bibliotecas y otros proveedores de información, incluyendo los servicios de Internet. Las siguientes respuestas muestran que el 59% de los alumnos utiliza algún tipo de software para sus exposiciones en clase, lo cual indica que la mayoría cuenta con la habilidad de poder crear un contenido educativo (Gráfico 25).

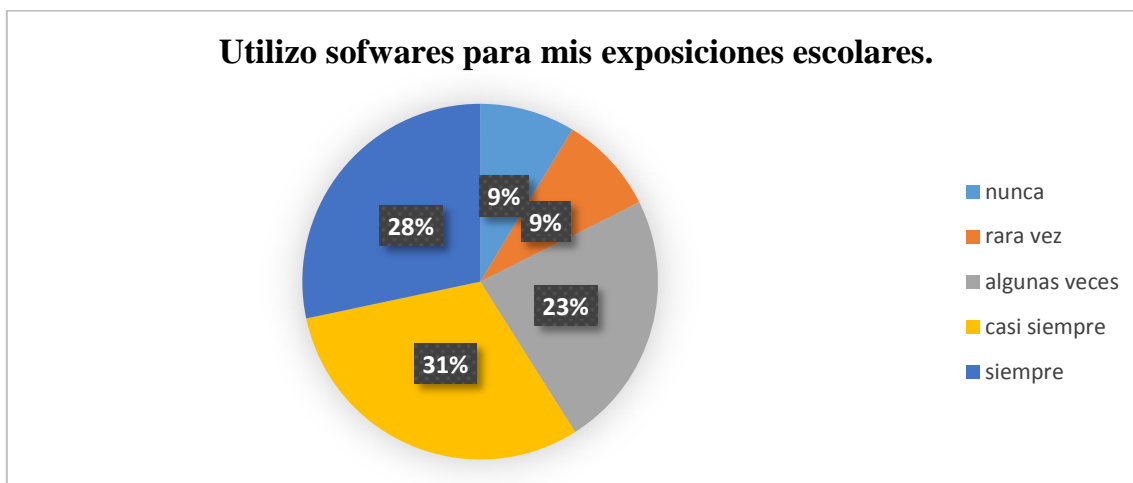


Gráfico 25. *Estudiantes que utilizan programas para exposiciones en clase.*

Sin embargo, cuando se trata de compartir un espacio digital ya establecido que implique la creación de contenidos con cierta frecuencia, el porcentaje disminuye casi a la mitad, con el 34% (siempre y casi siempre) de alumnos que dicen compartir un espacio digital con fines académicos (Gráfico 26).

Comparto un espacio digital con mis compañeros con fines académicos.

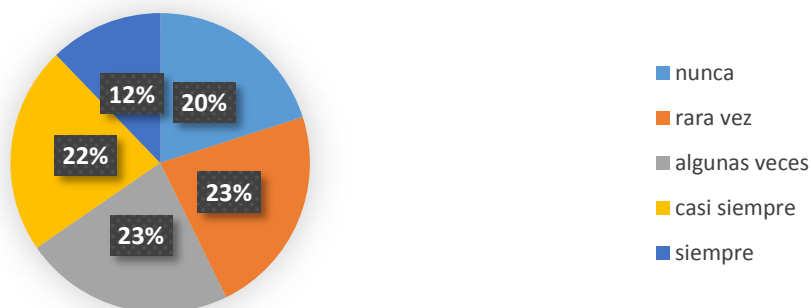


Gráfico 26. *Espacio digital con fines académicos de los estudiantes.*

Es evidente que los alumnos superan a sus maestros cuando de habilidades digitales se trata, sin embargo, los docentes no están ajenos a tal realidad y coinciden que el uso de las tecnologías facilita el aprendizaje, es por eso, que resumiendo el siempre, casi siempre y algunas veces, el 52% de los profesores se atreve a solicitar a sus alumnos que utilice algún software para la clase. Que a la par, se mantiene tablas con el 48% de docentes que nunca o rara vez solicitan el uso de esta herramienta (Gráfico 27), esto quiere decir, que la mitad si solicita el uso de software para la clase.

Mi profesor me pide que utilice algun software para la clase.

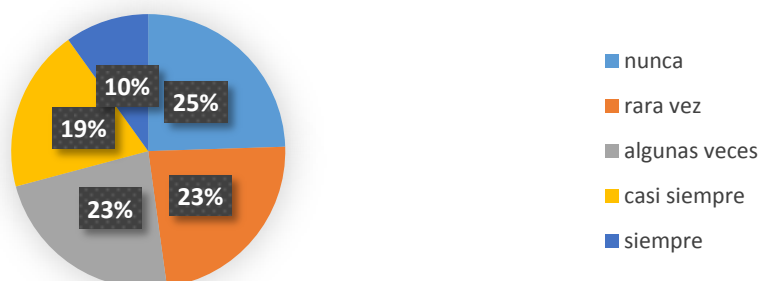


Gráfico 27. Profesores que piden a los alumnos utilizar algún tipo de softwares.

7.8.7 Habilidades digitales del docente para la solución de problemas.

Un aspecto importante en la relación docente-alumno, es que la información debe fluir con facilidad en ambos sentidos. El docente tendrá que ser capaz de resolver dudas y problemas referentes a cuestiones académicas que surjan de parte de sus alumnos. Por parte de los jóvenes es natural utilizar los medios digitales para comunicarse, sin embargo, para los docentes no representa una opción viable, ya que solo el 19% de los docentes es capaz de resolver dudas de manera virtual. Así lo contrasta el 68% de docentes que nunca o rara vez se han comunicado con sus alumnos de manera virtual (Gráfico 28).

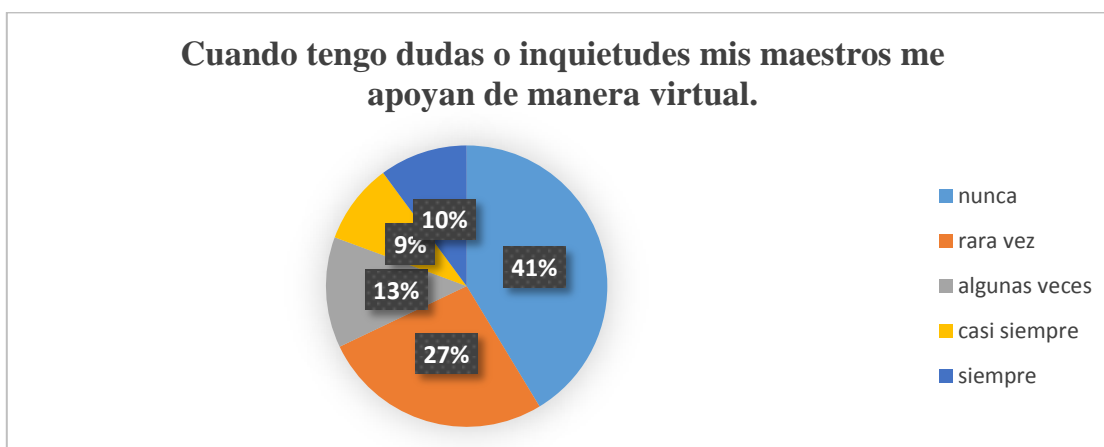


Gráfico 28. *Apoyo virtual a los estudiantes por parte del profesor.*

Por otro lado, se encontró que el 22% de los docentes se ha acercado a sus alumnos para resolver alguna duda referente al uso de Internet o de algún dispositivo. En contraste con el 57% de docentes que nunca o rara vez se ha acercado a sus alumnos para resolver sus dudas (Gráfico 29).

Mis maestros me preguntan cuando tienen dudas referentes al uso de internet y uso de dispositivos.



Gráfico 29. Profesores con dudas en el uso de Internet en los dispositivos.

Esto puede ser un indicador de que el desconocimiento del uso de las tecnologías puede crear una barrera de comunicación de ambas partes. Probablemente, preguntar a algún alumno, ponga al docente en una situación incómoda por la jerarquía que existe entre ambos y simplemente el docente evitará mostrarse vulnerable frente a sus alumnos. Situación que estrecha más aun la brecha digital.

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

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

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

8.1 Introducción

El objetivo de este apartado es presentar el análisis de los hallazgos encontrados en los grupos focales conformados por los estudiantes de secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, México en relación a la dependencia asociada a la confianza y sociabilidad en el uso de Internet en dispositivos móviles.

Los hallazgos encontrados apuntan que la dependencia de Internet en jóvenes es un fenómeno que va en aumento y deviene en gran medida del equipamiento en los dispositivos móviles y el acceso por parte de los estudiantes. Los resultados indican a una creciente dependencia de Internet por parte de la comunidad estudiantil de secundarias públicas en Hermosillo, Sonora. El estudio también muestra una situación alarmante en las relaciones interpersonales del joven, sobre todo, en el seno familiar, al evidenciar una escasa o nula comunicación en la familia. En este contexto familiar es importante reconocer que hay diferentes niveles a partir de los cuales puede estudiarse a la familia (...) Gracia y Musitu, (2000); Palacios y Rodrigo, (2003); Rodrigo y Palacios, (2003^a) citado en Torres V., Rodríguez S., (2006).

Según Oliva y Palacios, (2003) explica que el contexto familiar determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llega a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo (...) del estudiante; pero también es en este contexto, donde se determina el acceso y uso de los dispositivos tecnológicos e Internet. La actitud que los padres transmiten a sus hijos hacia la educación o una interiorización primaria, la cultura, los

profesores y la escuela ejerce una gran influencia en su proceso de aprendizaje. *Ibidem*, (2003).

Lo anterior demuestra que la socialización primaria es fundamental para el desarrollo personal, afectivo y/o profesional del estudiante. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social.

En una definición igualmente interesante, es la que revela que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible (Berger, 1997: 167).

Otra situación que merece la pena resaltar y no menos alarmante, es la revelada por los estudiantes al manifestar una preocupación constante al no estar conectados a Internet o despegarse de su dispositivo móvil celular. La Dependencia de Internet “Se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles (personales, familiares o profesionales)”. Cao F, Su L, Liu T, Gao X. (2007).

Las emociones que describen los estudiantes en su participación de los grupos focales van más allá de una indiferencia total del fenómeno observado. De igual forma, una categoría emotiva que se asocia particularmente al uso excesivo de Internet por parte de los jóvenes, es la confianza, en donde los hallazgos apuntan a un disenso sobre los diferentes tipos de acuerdos entre padres e hijos para el uso de Internet. Específicamente, los resultados encontrados de confianza analiza aspectos tales como: comunicación entre padres e hijos, libertad y depósito de confianza por parte de los involucrados, entre otros. Dichas subcategorías están muy relacionados con la comunicación permanente en el ambiente familiar. En una definición más puntual, la confianza es un contrato pragmático fiduciario. Aquello que se basa en la fe, en la confianza; es decir, en la fe compartida. Se ha de creer que aquello que se dice es verdad, que ha sucedido realmente así (Rodrigo, 1995: 160-163).

La dependencia a Internet, en este sentido, guarda una relación muy particular que asocia los procesos de socialización primaria del joven con la confianza, y a su vez ésta, una relación con los usos y consumos de Internet por parte de los estudiantes en función de las preferencias y tipos de dispositivos que utiliza como parte del equipamiento.

Dependencia para explicar el Uso de Internet en los jóvenes de secundaria

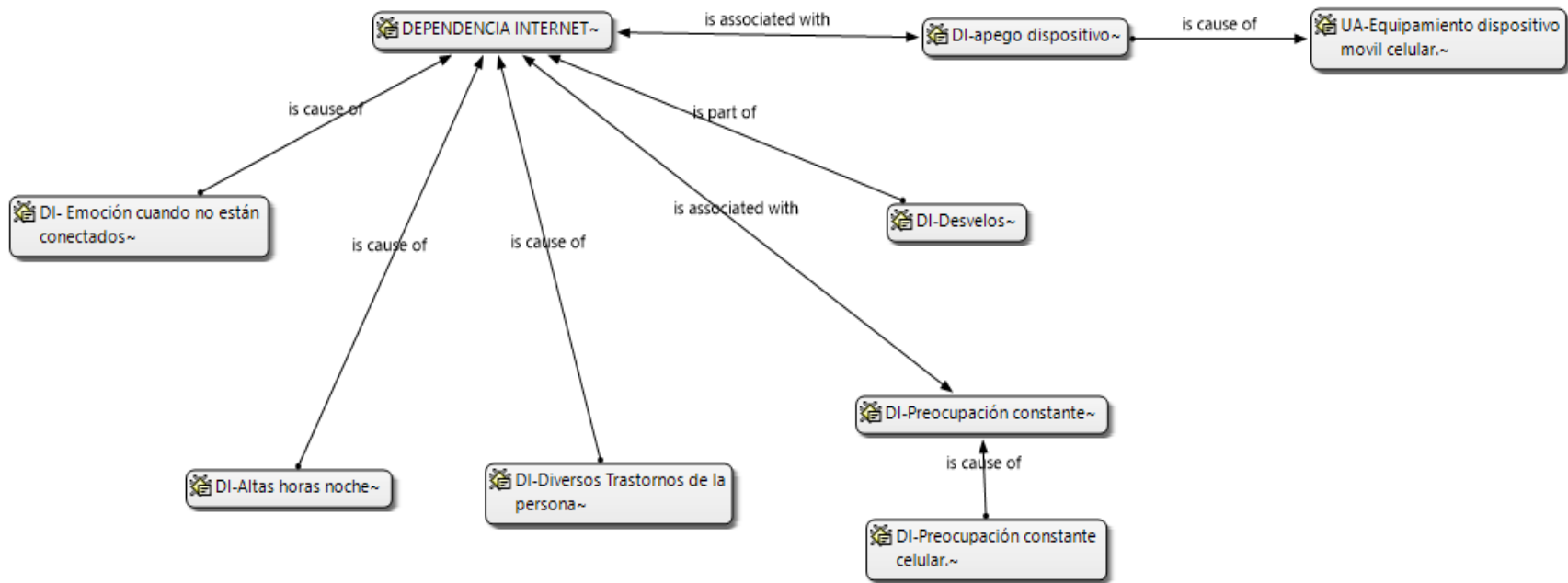


Figura 7. Red de dependencia a internet (restringido)
Salida Atlasti. Versión:7

Fuente: Elaboración propia. Contreras, C. R., 2016

8.2 La dependencia y uso de Internet en jóvenes de secundaria: Acceso, Equipamiento y tiempo de uso.

Desde la perspectiva internacional, el equipamiento de dispositivos móviles con conectividad a Internet ha sido una de las principales cuestiones que se analizan en las diferentes sociedades contemporáneas debido al incremento relacionado con la capacidad de acceso de la población. En el caso particular de este estudio, estas subcategorías de acceso y uso no son la excepción, al manifestar la mayoría de los participantes que cuenta con dispositivo móvil celular y acceso a Internet. Inclusive, la mayoría de los estudiantes relató tener uno o más dispositivos móviles en el hogar, como es el caso siguiente:

...Cuando estoy utilizando la Tablet o el celular en mi casa...[P5, 15 años, Tercer Año de Secundaria, Esc. General 4).

La edición 2014 del Informe Mundial sobre el Estado de la Banda Ancha ONU, (2014, citado en León, D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015), revela que más del 50% de la población mundial tendrá acceso a Internet dentro de los próximos tres años, dado que la banda ancha móvil a través de teléfonos inteligentes y tabletas es la tecnología que más rápidamente crece en la historia humana. El Informe muestra que más de 40% de la población mundial tiene ya acceso a Internet, cuyo número de usuarios habrá aumentado de 2.300 millones en 2013 a 2.900 millones a finales de 2014.

En el mismo informe presentado por la ONU (2014, citado en León, D. Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015) se afirma que más de 2.300 millones de personas tendrán acceso a la banda ancha móvil a finales de 2014, un acceso que se prevé aumentará en los próximos cinco años hasta alcanzar a 7.600 millones de personas.

El tiempo de uso, de igual forma, ha sido el foco de atención en los estudios contemporáneos al revelar que el uso de Internet por parte de los estudiantes va en aumento. Según el estudio presentado por León, D., Caudillo, R., Contreras, C., Moreno, C., 2015) revelan que la alarmante preocupación del uso excesivo de Internet y la portabilidad de los diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet, ha permitido el acceso las 24 horas del día. Por lo tanto, puede decirse que el tiempo de uso de los jóvenes de secundaria entre los 12 y 15 años de edad muestran un tiempo de acceso y conectividad de más de 5 horas al día, si consideramos el porcentaje de los jóvenes que afirmó estar siempre conectado y los que dijeron estar 5 o más horas.

Sin embargo, el reporte cualitativo del estudio reveló que una mayoría de los estudiantes de secundaria utiliza el Internet la mayor parte del día hasta altas horas de la noche, inclusive desvelarse hasta el aburrimiento de navegación o simplemente manifestar sueño, como es el caso de los testimonios alusivos de los siguientes participantes:

...Yo me desvelo viendo videos en YouTube o viendo series...[P7, 13 años, Primer Año de Secundaria, Esc. General 4];

...Yo también, así cuando me aburro o se me acaba la batería o cuando tengo mucho sueño y ya me duermo. [P2, Tercer Año de Secundaria, Esc.]

En este sentido, la Dependencia de Internet está asociada al apego de los dispositivos móviles, particularmente del dispositivo celular que deviene del acceso y equipamiento en el hogar de los estudiantes. En otras palabras, el uso, entendido en un sentido amplio, engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué; Sábada y Rodríguez, 2008).

Uso de Internet para explicar la Dependencia y Confianza.

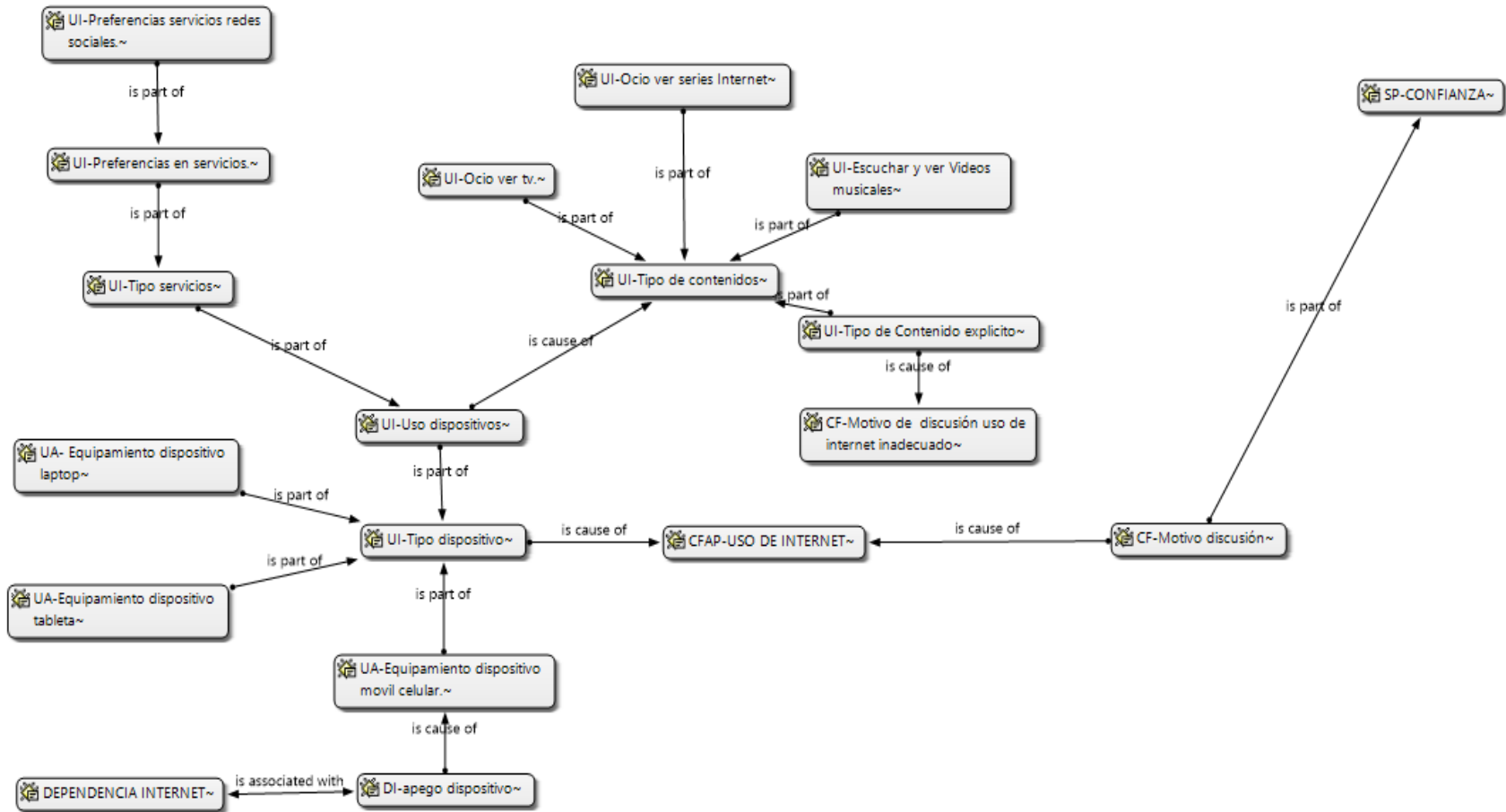


Figura 8. Red de uso de Internet
Salida Atlasti. Versión:7

Fuente: Elaboración propia. Contreras, C. R., 2016

8.3 Las preferencias de uso de Internet por parte de los estudiantes asociados a una Dependencia.

Por otra parte, las preferencias en servicios y contenidos por parte de los jóvenes dependerán en gran medida según con el tipo de dispositivo que cuenten. La mayoría de los jóvenes de secundaria expresó tener un apego particularmente al dispositivo móvil celular, en el que por medio de éste prefieren los servicios de redes sociales como Facebook, Snapchat y WhatsApp como parte de sus preferencias mientras navegan por Internet.

...Cuando estoy en el celular uso Facebook, Snapchat, WhatsApp...[P1, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72]

La particularidad de las preferencias en los jóvenes mientras navegan por internet, deviene de un mundo más conectado globalmente de manera sincrónica y a la vez asincrónica (García en León, D. et al. 2014), lo que ha generado gradualmente la necesidad de estar conectados permanentemente. Son las redes sociales las que van a la delantera en las preferencias de uso de los jóvenes a través de cualquier dispositivo y con gran variedad de aplicaciones que facilitan la interacción con fines de socialización

En definitiva, la dependencia a Internet o a las redes sociales está ya instalada cuando hay un apego al dispositivo móvil o un uso excesivo asociado a una pérdida de control. Aparecen síntomas de abstinencia (ansiedad, depresión, irritabilidad) ante la imposibilidad temporal de acceder a la red. Se establece la tolerancia (es decir, la necesidad creciente de aumentar el tiempo de conexión a Internet para sentirse satisfecho) y se producen repercusiones negativas en la vida cotidiana (...). El sujeto muestra un ansia por las redes sociales y se produce un flujo de transrealidad (...) (Greenfield, 2009).

...Cuando no lo tengo es como que me entra la desesperación por no traer celular...[P9, Tercer Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

Así, se afirma que la dependencia de Internet “se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles (personales, familiares o profesionales)” Cao F, Su L, Liu T, Gao X. (2007).

Seguidamente, además de las redes sociales como parte de las preferencias en servicios de Internet, se encuentran aquellos contenidos de ocio y entretenimiento, tales como: escuchar videos musicales, ver series o jugar videojuegos. De igual forma, se observó que dichos contenidos, siguen siendo la predilección de los estudiantes de secundaria, particularmente en aquellos jóvenes de sexo masculino de los diferentes grados.

...Yo chateando, escuchando música o viendo series por Internet...[P3, Sexo hombre, Segundo año escolar, Esc. Sec. General 4).

Las investigaciones realizadas demuestran que el uso de Internet es importante tanto para el desarrollo emocional y social de los jóvenes. Así el mundo virtual funciona como su “patio de recreo” para los problemas del desarrollo, tales como la auto-identidad y la sexualidad (Gross, 2004). De la misma manera, que se ha evidenciado la importancia de los juegos en línea en los jóvenes enfatizando que les proporcionan a éstos, fantasía, emoción, alivio mental, y escapar de la tristeza y la soledad (Chou y Tsai, 2007).

8.4 Las emociones de los estudiantes asociados al tipo de contenidos y riesgos mientras usan el Internet.

Las emociones en los jóvenes juegan un papel preponderante en sus procesos de socialización que deviene, como se ha argumentado, en el proceso mismo de internalización primaria. Las emociones son aprendidas por el individuo al aprender éste las creencias, los valores, las normas y las expectativas de su cultura. Así, como afirman Berger y Luckmann, (1983:167, en Rodrigo, 2001:65), el proceso de socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional.

Las emociones que experimentan los estudiantes cuando navegan en Internet, variarán según el tipo de contenido al que estén expuestos. La mayoría de los estudiantes, siendo éstos mayormente del género femenino reveló que siente incomodidad, vergüenza o desagrado cuando aparecen en Internet contenidos no apropiados para el menor de edad, como es el caso siguiente:

...Incomodidad porque me da vergüenza que aparezca eso se me hace como que muy indigno (...), se siente muy incómodo...[P7, Sexo Mujer, Tercer Año de Secundaria. Esc. Sec. Tec. 72].

Por su parte Livingstone (2007) ha señalado que existen peligros que se derivan de su uso o mal uso al momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC, sobre todo si se trata de saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto tiempo y cómo las utilizan.

Confianza para explicar la Socialización de los adolescentes a partir del Uso y Dependencia de Internet

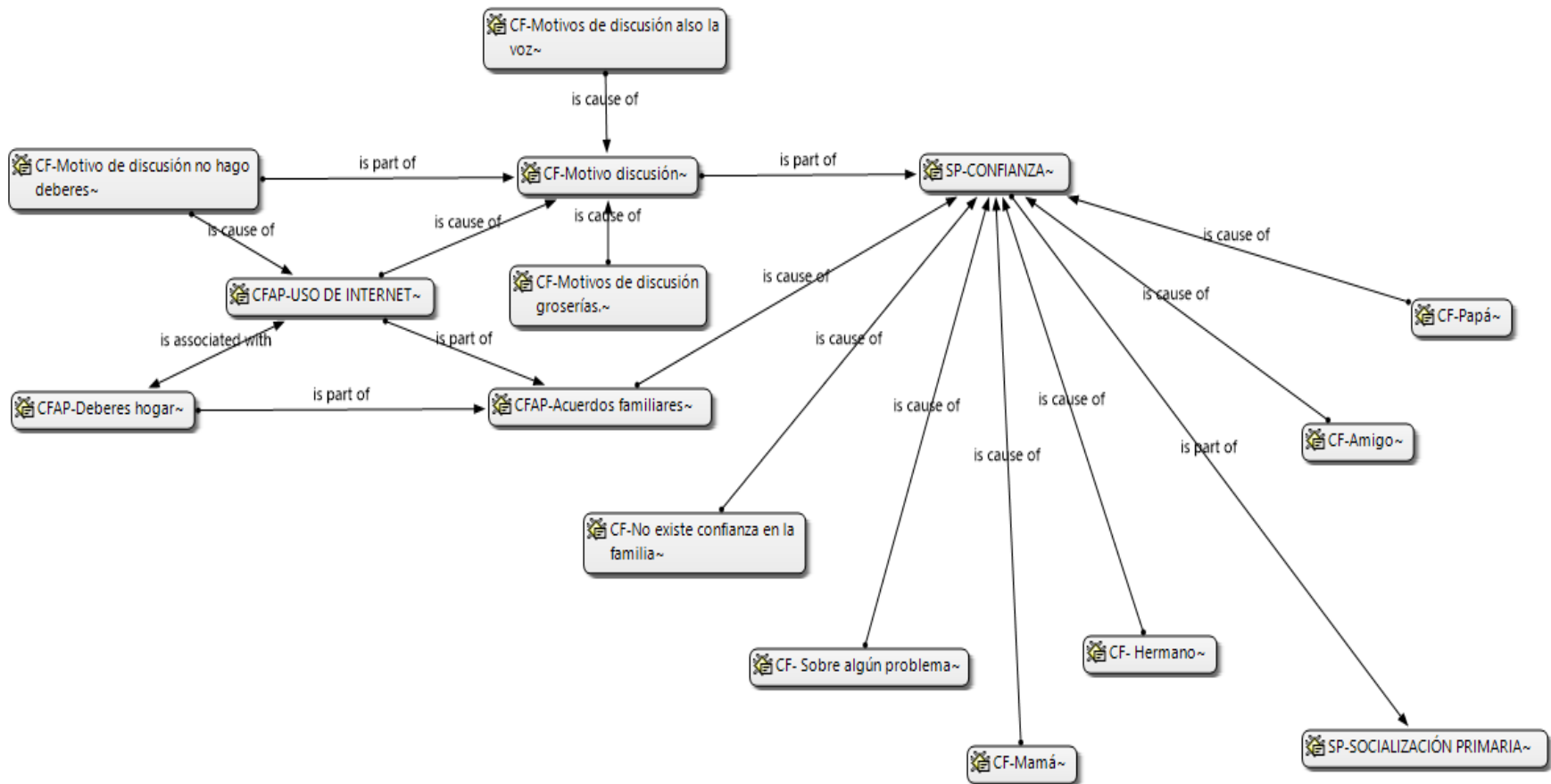


Figura 9. Red de Confianza
Salida Atlasti. Versión:7

Fuente: Elaboración propia, Contreras, C., R., 2016,

8.5 La Confianza asociada a la Socialización de los adolescentes en el uso de Internet.

Se ha señalado en párrafos anteriores las preferencias de los jóvenes en el uso de Internet. Los servicios en redes sociales van en aumento. Los procesos de socialización juvenil se han venido transformando por el desarrollo y uso de las TIC en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes. Los cambios comunicativos asociados a dichas innovaciones están creando nuevos espacios para la relación, más allá de la dimensión presencial real. Así, la aparición de las redes sociales han venido a reconfigurar los ámbitos de actuación y de relación juveniles, tanto en sus dimensiones productivas (tareas escolares, formación, etc.), así como reproductivas como el ocio y las relaciones familiares y personales (Hernández y Alcoceba, 2015).

El estudio reveló que los estudiantes de secundaria sin importar el sexo y grado escolar, utilizan el Internet como el espacio de interacción en sus procesos de socialización. La mayoría de los jóvenes manifestó utilizar el Internet para mantenerse comunicado con sus iguales, tal y como se muestra a continuación:

...Yo paso mi tiempo chateando con amigos...[P6, Sexo Mujer, Segundo Año, Esc. Sec. Tec. 72];

...Yo hablando por WhatsApp con mis amigas...[P3, Sexo Mujer, Tercer Año, Esc. Sec. General 4].

La información obtenida confirma las tesis de anteriores investigaciones “cuando se analizan los contactos establecidos en las redes sociales por los adolescentes se observa que éstos se corresponden mayoritariamente con compañeros de clase o amistades que residen

en la misma ciudad” (Huertas, 2012). La mayoría de los estudiantes de secundarias públicas de la localidad establecen contacto con sus iguales para interactuar, compartir experiencias vivenciales, compartir tareas u otras aficiones.

En asociación a los servicios más utilizados por parte de los estudiantes, revela que los servicios de Internet que utilizan las y los jóvenes de secundaria son muy variados. Los más usados son las redes sociales con un 83% de preferencias y el uso de mensajes instantáneos (vía Twitter, WhatsApp Messenger o cualquier aplicación de mensajería multiplataforma que le permite enviar y recibir mensajes sin pagar) es lo que prefiere al menos la mitad de los jóvenes bajo estudio (Contreras, León, y Moreno, 2014).

8.6 Motivos de discusión entre padres e hijos por el uso inadecuado o dependencia de Internet.

Los resultados del estudio muestran a que la dependencia de Internet por parte de los estudiantes suscita una serie de conflictos familiares, de tal modo que la mayoría de los jóvenes de secundaria manifestaron que los motivos de discusión en la familia devienen de un uso excesivo de Internet por parte de los mismos. Expresaron que la principal causa de enojo o conflictos familiares de los padres hacia sus hijos es por el apego a los dispositivos tecnológicos, principalmente el celular.

...he discutido por el celular por tanto uso...[P3, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. General];

...Porque yo paso la mayor parte del tiempo en el celular o la computadora...[P8, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

Para la mayor parte de los participantes de ambos grupos focales realizados a estudiantes de secundarias el dispositivo celular se da como un hecho ineludible, cuya posesión del mismo, opera en consecuencia, con la presión forzada de un hecho social. Hoy en día no disponer de un teléfono celular para los jóvenes ya no constituye una opción para los menores y adolescentes; sin embargo, son conscientes y reconocen que antes esta necesidad de permanecer comunicado por dispositivo móvil, no existía, pero por otra parte, permanecer indiferentes a una situación irrefutable como lo es el objeto de este estudio, tampoco les significa una opción.

8.7 El celular condicionado como forma de control para realizar otras actividades en el hogar.

La dependencia de Internet por medio del dispositivo móvil en jóvenes ha penetrado de tal manera en ellos que los padres utilizan este recurso como forma de control, condicionando al joven a realizar actividades en el hogar o los deberes escolares para poder utilizar dicho dispositivo. La mayoría de los estudiantes manifestó que para poder usar el celular tienen que realizar ciertos deberes en el hogar y terminar las tareas de la escuela.

...Para usar el internet tengo que hacer la tarea o todos los deberes en el hogar...[P2, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72];

...mi mamá siempre me regaña cuando no le contesto algo, porque dice que es para comunicarte y no estar todo el día en facebook. No me deja usarlo cuando sabe que tengo tarea o que estoy en exámenes...[P7, Primer Año de Secundaria, Esc. Sec. General 4].

De igual forma, el dispositivo móvil cumple otras medidas de control por parte de los padres como forma de reprimenda o castigo hacia el adolescente. Según lo afirmado por la mayoría de los participantes en los grupos focales, expresó que en ocasiones el padre de familia o tutor retira el celular o los priva de él, cuando existen algunos otros comportamientos relacionados con el mal uso del dispositivo ya sea en tiempo de uso, o bien, faltar el respeto como alzar la voz o decir groserías en el hogar. De este modo, el teléfono celular revela una dimensión conflictiva: objeto de disputas familiares que devienen como ya se ha afirmado, por una dependencia del dispositivo.

...porque le llego a levantar la voz a mi mamá o hago algo que no debo de hacer con el celular...[P9, Tercer Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72];

...A mí me regañan porque lo uso mucho y porque dice que no le ayudo en nada...[P6, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. General 4].

Además de las medidas para controlar el uso excesivo de internet en los jóvenes, los padres ejercen otro tipo de medidas como forma de regular el buen uso de los dispositivos móviles.

Se trata de normas que prohíben al adolescente la utilización del celular en determinados lugares, o que se refieren al horario adecuado de uso o a la no utilización del dispositivo.

...En la mesa tengo prohibido el celular. Eso es porque me regaña mi mamá y ya no lo uso tanto, pero si lo uso es porque no lo he usado todo el día...[P7, Primer Año de Secundaria, Esc, Sec. General 4];

...Me dicen que debería de dar un buen uso al internet; que no debo entrar a cosas malas o cosas que no debo. Debo usarlo para información y tareas y no para entrar a ver pornografía...[P4, Primer Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

Se cree que el uso de Internet es positivo, siempre que no se dejen de lado el resto de las actividades propias de una vida normal (estudiar, hacer deporte, ir al cine, salir con los amigos o relacionarse con la familia). Otra situación es la que plantea Echeburúa y Corral (2010; citado en Echeburúa, 2012).

Otros estudios sobre usos, normas y conflictos familiares por causa del dispositivo móvil describen un cierto nivel de dependencia de este aparato, y ha generado para los padres, en particular, en lo que respecta a la seguridad del celular: la retirada del móvil (el máximo castigo aplicable) no puede ser finalmente muy prolongada, ya que los padres se han “acostumbrado” a controlar a su hijo por medio de este dispositivo. Antolínez, M., Rivero, R., Torres, A. (s.a).

Es posible, por lo anterior afirmar que la penetración del dispositivo móvil está inmerso en los adolescentes cuando ya existe una dependencia al celular y al uso de las redes sociales. Retomando a Greenfield, (2009) explica que la dependencia a Internet o a las redes sociales está ya instalada cuando hay un apego al dispositivo móvil o un uso excesivo asociado a una pérdida de control.

8.8 Confianza: Acuerdos entre padres e hijos en el uso o dependencia de Internet.

Por otra parte, el estudio también reveló a profundidad algunas otras cuestiones igualmente importantes, como es la confianza generada entre padres e hijos y el tipo de acuerdos que se realizan al interior del seno familiar en relación a una asociación con la dependencia de Internet. Así, se descubrió en palabras de los participantes que los acuerdos para usar el celular son muy variados. Entre los más manifestados por los jóvenes está la supervisión constante, compartir cuentas y contraseñas de correos y redes sociales con sus padres, así como darle un buen uso al teléfono celular.

...A mí me monitorean. Tienen la contraseña de mi Facebook y de mi celular. Me dijo mi mamá que le pasara mi contraseña que ella me iba a estar revisando constantemente...[P4, Primer Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72];

...darle buen uso para llamadas o mensajes. Si me llaman o me envían mensajes es para contestar...[P3, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. General 4].

La comunicación es parte fundamental en los procesos de socialización. Más aún si se trata de una interacción en el seno familiar en donde se desarrollan ciertas pautas de conductas aprendidas por los menores. Es precisamente en esta dimensión comunicativa en los procesos de socialización, en donde los adolescentes construyen una relación de confianza con sus padres, hermanos, así como con sus pares. De igual forma, en la relación comunicativa se establece una serie de contratos (Rodrigo, 2001:66), acuerdos entre los involucrados.

La confianza, en este sentido, debe entenderse como un contrato pragmático. Aquello que se basa en la fe, en la confianza; es decir, en la fe compartida. Se ha de creer que aquello que se dice es verdad, que ha sucedido realmente así. (Rodrigo, 1995: 160-163). Los hallazgos indican que los jóvenes en caso de presentar algún tipo de problema relacionado con el uso de Internet, prefieren omitir quedarse callados o contárselo a sus pares, que informarles a sus padres de la situación o problema debido a la escasa o nula confianza depositada en estos.

...Pues yo no le tengo confianza a mi papá. Mi papá tiene un carácter muy fuerte, me grita y yo soy muy sensible, no aguantaría las palabras que él me iba a decir porque ya me ha dicho cosas;

entonces no...Casi no tengo una relación estable...[P1, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

...no le tengo tanta confianza a mi papá. Cuando le contaba algo, porque ya no le cuento nada...le faltaba comprensión. Es muy duro...debería ser un poco más comprensivo...[P7, Primer Año de Secundaria, Esc, Sec. General 4].

No obstante, la mayoría de los estudiantes si bien manifestó que no tiene plena confianza en sus padres. La situación podría variar si se tratase de contarle sobre alguna problemática a algún otro miembro de la familia. Los estudiantes expresaron que en caso de presentar alguna situación de esa naturaleza relacionada con el uso de Internet, se lo dirían a su hermano o hermana y en menor medida a la madre, por miedo del regaño o castigo que ejercería esta última.

...yo también con mi hermana, le tengo mucha confianza, pero a mi mamá también pero es muy diferente la confianza. Mi mamá me va a terminar regañando...y mi hermana me daría consejo de que no haga esto, pero es muy diferente...[P7, Primer Año de Secundaria, Esc, Sec. General 4].

...Porque siento que no tengo la suficiente confianza a mi mamá como para decirle algo así importante. Siento que si le cuento algo, se decepcionen o se enojen...[P1, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

Según el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2002), muchos padres piensan que su hijo adolescente se comunica mejor con cualquiera que con sus propios padres, aunque sean unos padres maravillosos. La clave está en ser curioso (interesarse por sus cosas) pero sin interferir demasiado, esforzarse por respetar la necesidad de privacidad del adolescente, al tiempo que se establece confianza y cercanía emocional.

Se debe reconocer el papel de la confianza en la dinámica familiar. Herrera (2007) reconoce el papel importante que juega la comunicación en el funcionamiento y mantenimiento del sistema familiar, cuando ésta se desarrolla con jerarquías, límites y roles claros y diálogos abiertos y proactivos que posibiliten la adaptación a los cambios.

Socialización Primaria para explicar la relación con la Confianza en el Uso de Internet y Dependencia.

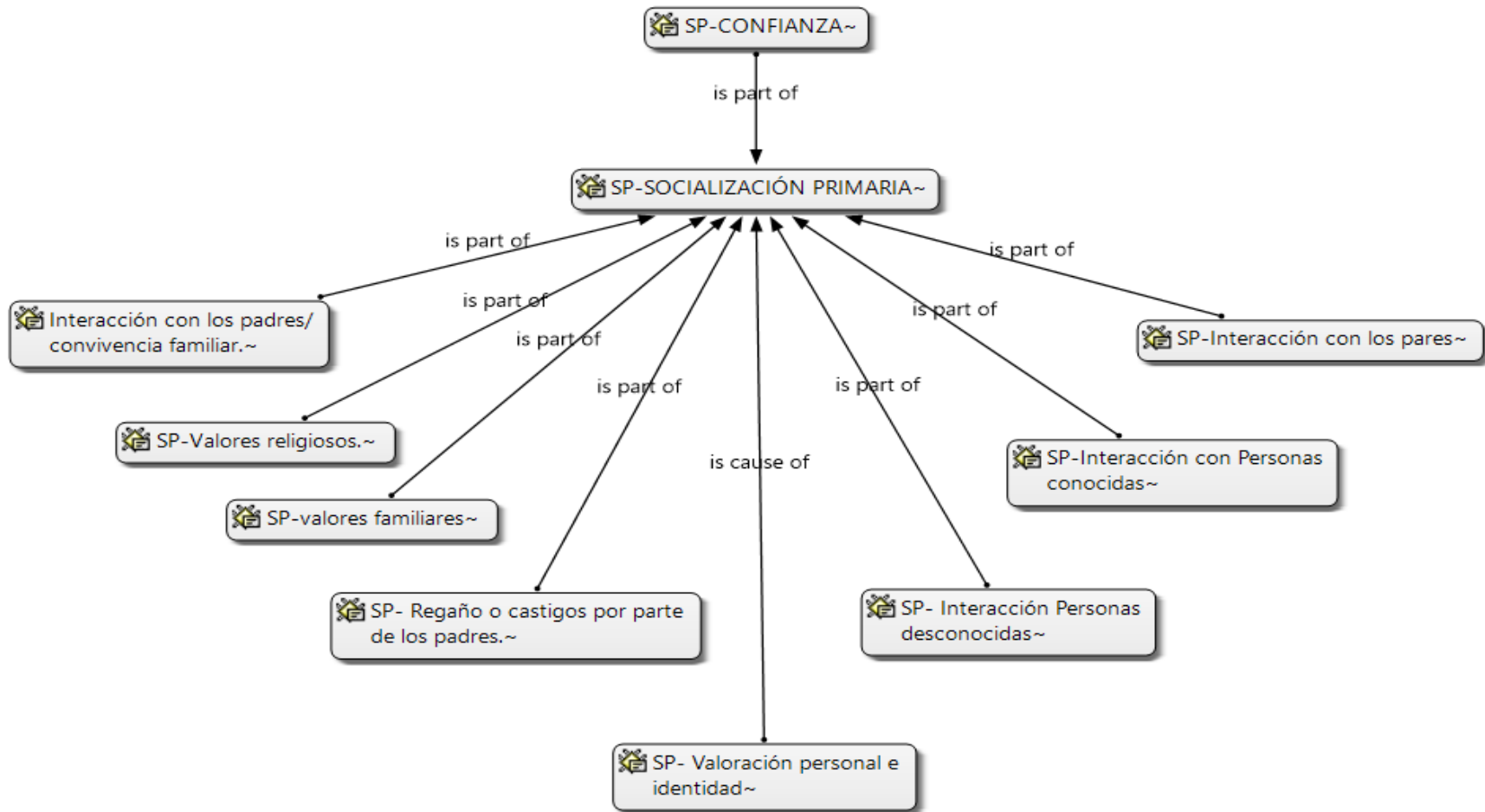


Figura 10. Red de Socialización primaria
Salida Atlasti. Versión:7

Fuente: Elaboración propia, Contreras, C., R., 2016,

8.8.1 Confianza asociada a la sociabilidad de los jóvenes en el uso de Internet.

En un contexto cada vez más mediado por la tecnología digital, los procesos de socialización reconfiguran los marcos para la interacción social, acarreado nuevos retos para la convivencia y la relación de los jóvenes en sus procesos vivenciales. (Huertas, 2012, p. 303). Por ejemplo, en el estudio presentado por Huertas (2012), los procesos de socialización digital de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos son similares a sus espacios de sociabilidad presencial: los adolescentes conforman sus relaciones en las redes virtuales con otros jóvenes con los que comparten también espacio físico en el barrio, colegio o instituto.

Ha quedado evidenciado que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo interactuando con sus iguales por medio de dispositivo móvil con conexión a Internet. La inexorable situación de permanecer conectados posibilita a los estudiantes su espacio de recreo o esparcimiento. Para ellos, estar en contacto con sus iguales, es más que una necesidad que se ha creado por medio de los dispositivos tecnológicos. Parte, en este sentido, desde un proceso de socialización de cada individuo inmerso en un sistema social.

Los resultados apuntan que para la mayoría de los estudiantes de secundarias públicas de la localidad, los jóvenes interactúan principalmente con sus iguales –compañeros de clase, para compartir experiencias, vivencias personales, como se ha señalado.

...paso la mayor parte de mi tiempo hablando con amigos por el celular...[P8, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

...yo hablo o chateo con amigos cuando estoy en el celular...para ver que nos dejaron de tarea o ponernos de acuerdo para ver qué vamos hacer...[P6, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. General 4].

La aparición de las redes sociales ha venido a reconfigurar los ámbitos de actuación y de relación juveniles, tanto en sus dimensiones productivas (tareas escolares, formación, etc.), así como reproductivas como el ocio y las relaciones familiares y personales (Hernández y Alcoceba, 2015).

Cabe señalar que además de las interacciones de los estudiantes con sus mismos compañeros de clase, los jóvenes manifestaron en menor medida estar en contacto con personas desconocidas por medio de las redes sociales, como “Facebook”, en donde permanentemente reciben solicitudes de amistad y en ocasiones fotografías comprometedoras de personas extrañas, incrementando los riesgos en sus procesos de socialización.

...En mi Facebook hay una publicación de una mujer semidesnuda. Me han mandado. Lo tenía en Facebook pero no la conozco y no sé quién era esa persona. No la conocía y la borré...[P1, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72]

...Me han mandado solicitud de amistad por Facebook muchas personas desconocidas...y me envían cosas comprometedoras. Solo

te llegan; entonces tengo que verlo, lo veo y lo quito rápido. Me mandan sus partes, no muchas veces (sale su rostro). Lo hacen para decir, a ya te mande una yo, ahora mándame una tú ahora...[P8, Segundo Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

En un estudio presentado por León y Contreras (2014), en un contexto latinoamericano, se sostiene que el uso del Internet se percibe ante los jóvenes como “Facebook”, ya que esta red social cuenta con el servicio de mensajería (la cual sustituye la cuenta de correo electrónico), chat e imágenes. Se menciona también que a través del uso de los medios como celular e Internet los jóvenes buscan la interacción con otros, “pero ellos mismos manifiestan que no es la forma en la que aprenden, o adquieren nuevo conocimiento, sino es su forma de socializar.

En Europa de igual forma, en un estudio de migrantes y uso de Internet se encontró que una de las actividades más habituales en Internet, según el estudio presentado por Cogo, ElHajji y Huertas (2012), son las relaciones sociales con pares, aunque el porcentaje es superior entre los usuarios nacidos en España, (91,4% frente 79,8% los migrantes).

En términos generales, los estudios muestran que los jóvenes gustan de relacionarse con sus pares tanto de manera presencial como en el entorno digital, pero al mismo tiempo, según los estudios consultados se constatan diferencias de género, lo que hace pensar en una influencia de los roles de género y de cómo éstos van construyendo su identidad a partir de las relaciones sociales en los entornos digitales, derivados de los procesos socioculturales.

Sin embargo, cuando se habla de socialización y confianza, debe analizarse las interacciones y la comunicación desde la familia. Resulta difícil comprender el proceder de los adolescentes sin esta adhesión emocional y afectiva que se adquiere en los primeros años de su infancia. Para reafirmar más este punto, Berger y Luckmann, (1968, 1997) explican que existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación.

Así la postura de Mercado y Hernández, sugiere que es durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, los procesos de socialización primaria se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos.

Es en esta primer Institución familiar como se ha evidenciado, donde se deben forjar los primeros lazos afectivos y emocionales como la confianza. Sin embargo, los resultados del estudio cualitativo ratifican que los jóvenes en su mayoría no solo no acuden con sus padres en caso de presentar algún tipo de problema o conflictos personales, sino que expresan que no tiene la plena confianza en ellos, aunado a aquellos participantes que en menor medida manifestaron tener nula comunicación con sus padres o compartir tiempo de calidad con ellos.

...yo no tengo plena confianza con mis padres. Debe de ser abierta en tanto los hijos se sientan cómodos con alguno de sus padres. La confianza se va desarrollando con los años y no la puedes forzar de la noche a la mañana...[P6, Segundo Año de Secundaria, Esc, Sec, General 4].

...tiempo, ósea el tiempo que te dedican. Por ejemplo, trabajan, llegan cansados y se ponen hacer otra cosa y muchas veces tú los ves ocupados o algo y no les dices nada. Los padres tienen que ganarse la confianza y tienen que dedicarles tiempo a sus hijos...[P9, Tercer Año de Secundaria, Esc. Sec. Técnica 72].

Queda claro que en los procesos de interacción y sociabilidad, los jóvenes forjan sus lazos de amistad pero también de confianza al establecer un contacto permanente con sus iguales, contacto que no tienen a menudo con sus padres, según lo expresado en el estudio cualitativo. Sin embargo, Dado que se están reconfigurando en un mundo más globalizado los procesos de socialización e interacción, Internet debería ser la herramienta que suscite y refuerce, en este sentido, los vínculos afectivos con personas con las que se tiene un contacto físico, frecuente y previo, como es propiamente la familia.

CAPÍTULO IX. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA A LOS DATOS.

Introducción.

Al desarrollo del estudio, se ha explicado la importancia de realizar un trabajo multimétodo que evidenciara sus bondades y vicisitudes. Se dieron elementos suficientes para explicar el porqué de un estudio en dos fases (cuanti-cuali). De allí el compromiso metodológico y teórico de complementar dos métodos y combinar estrategias metodológicas de obtención de información para lograr un mismo fin.

Así pues, se ha llegado al apartado de discusión de los datos, en donde se articulan los diferentes resultados obtenidos en ambas fases de la investigación y de manera conjunta, se entrelazan los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo para lograr una mejor comprensión del fenómeno abordado.

Por lo anterior, es preciso recordar un concepto clave en el proceso de investigación, al cual refiere la articulación y/o combinación de métodos y estrategias. En palabras de Callejo y Viedma (2005) la articulación tiene un sentido que va más allá de la acumulación de experiencias empíricas, o de un uso conjunto de técnicas. La articulación implica un cierto grado de trabajo conjunto, implicación o retroalimentación de las experiencias y resultados obtenidos con ambas metodologías.

La investigación no solo da cuenta de un trabajo en paralelo en dos fases, sino que al cúmulo de experiencias y hallazgos encontrados en dichas fases, permiten, de cierta manera, realizar una articulación de los datos. De este modo, lo que se pretende en este informe es presentar un panorama más amplio del estudio combinando los datos cuantitativos y cualitativos, poniendo de relieve no sólo lo observable y cuantificable, sino también el significado que atribuyen los jóvenes de secundaria en *el uso y dependencia de Internet asociado a la confianza y sociabilidad*.

9.1 Dependencia y uso de Internet: Acceso y equipamiento.

Uno de los aspectos centrales del levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos es la dependencia y uso de Internet en jóvenes. Los resultados obtenidos de éstas, apuntan a una dependencia por parte de los estudiantes de secundaria al observarse, en el análisis cuanti, que un 42.9% de los jóvenes afirmó que siempre y casi siempre duermen con el dispositivo celular, mientras que un 27.9% de los estudiantes dijo que algunas veces o rara vez lo ha llegado a hacer, y un 29.2% dijo que nunca duerme con el teléfono móvil. En este mismo sentido, se observó que el 22.2% de los jóvenes nunca se separan del celular, mientras que los estudiantes que afirmaron separarse del dispositivo móvil rara vez o algunas veces, aparecen con un 38.1% y los que siempre o casi siempre se separan del teléfono celular están representados con un 39.7%. Es inexorable el dato significativo que revela el apego del celular en la comunidad estudiante del Municipio de Hermosillo, Sonora.

Sin embargo, la información cualitativa dio cuenta de un aspecto muy similar al proporcionado en el estudio cuantitativo, en el que revela un apego de los dispositivos móviles, particularmente el celular, al manifestar una mayoría en los grupos focales que suelen desvelarse viendo videos en *YouTube* o *series* en internet, inclusive, llegaron a explicar la razón por la que dejan el celular, y la más mencionada, era quedar rendidos por el sueño o bien, aburrirse del dispositivo o descargarse el mismo. No obstante, el estudio cuali también dio cuenta de otros hallazgos importantes, en dónde los mismos estudiantes en las entrevistas grupales manifestaron que cuando no tienen el dispositivo consigo, les entra una especie de desesperación.

Lo anterior confirma la tesis de la dependencia de Internet, que refiere a un porcentaje elevado de jóvenes que hacen uso excesivo de esta herramienta, ya sea en el hogar, o en lugares con conexión Wifi. De igual forma, la presente investigación dio cuenta de una dependencia de Internet en este contexto, tal y como sucede en otras latitudes, principalmente, China, Corea del Sur y Taiwán, donde padecen mayor incidencia de jóvenes con adicción al ordenador e Internet.

Retomando la visión Cao F, Su L, Liu T, Gao X. (2007) sobre Dependencia de Internet, se recuerda que ésta se caracteriza por una excesiva o mal controlada preocupación o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet, que lleva a la alteración de la persona en diferentes niveles (personales, familiares o profesionales). Así pues se da cuenta que la Dependencia de Internet en los jóvenes no sólo les ocasiona una

desesperación o preocupación constante al no traer consigo el celular, sino que también, el estudio reveló, en ambas fases de investigación que, los jóvenes en su mayoría expresó que cuenta con dos o más dispositivos tecnológicos en sus hogares.

Por lo anterior, es preciso afirmar, que la Dependencia de Internet además de estar asociado al apego de los dispositivos móviles en jóvenes de secundaria, se encuentra al que deviene del acceso y equipamiento en el hogar de los estudiantes. El análisis cuantitativo observó, en este sentido, el acceso a Internet en el hogar es de 84.5% de los estudiantes al manifestar que si cuentan con esta herramienta, mientras que un 8.6% dijo no tenerlo; y un escaso 6.4% dijo no tenerlo, pero que pensaban contratarlo.

Al mismo tiempo el estudio cuantitativo reveló que los jóvenes suelen usar el Internet en mayor medida en el hogar con un 90.9%; mientras que el dato cualitativo por su parte, manifestó que los jóvenes siempre usan el Internet en cualquier lugar del día; ya que nunca se despegan de su teléfono celular.

Sin duda, la accesibilidad de Internet en los hogares y sitios públicos, como cafés, plazas, o centros de recreación, han potencializado más el uso generalizado de Internet en jóvenes, sin desestimar desde luego, el incremento de uso de los dispositivos móviles como el celular. Queda claro que la dependencia de Internet y la portabilidad de los diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a esta herramienta, ha permitido el acceso las 24 horas del día.

9.1.1 Dispositivo móvil de preferencia en los jóvenes.

Cuando se les cuestionó el tipo de dispositivo móvil de preferencia, 8 de cada 10 jóvenes utiliza el celular como el dispositivo más utilizado por los escolares, afirmando con 63.2% y 14.2%, entre los que dicen siempre y casi siempre utilizar el teléfono móvil, respectivamente. En tanto, los jóvenes que utilizan el celular en menor medida, es un 9.4% de los jóvenes, expresando que lo llegan a utilizar algunas veces, mientras que rara vez aparece con un 6.1%. Por último con un 6.3% de los estudiantes opinó que nunca llegan a usar el celular. Sin embargo, en esta pregunta, los jóvenes podían responder más de una respuesta a la vez, y otro de los dispositivos móviles de preferencia con mayor afluencia por parte de los escolares es la laptop, seguido de la tableta. Así el dispositivo laptop reflejó un dato porcentual que oscila entre el 50% de preferencia por parte de los adolescentes, al manifestar estos que suelen utilizar siempre o casi siempre dicho dispositivo, mientras que las preferencias en el uso de las tabletas en la comunidad estudiantil, está en un 36% de su preferencia al opinar que la utilizan siempre o casi siempre en el hogar. En tanto, el estudio cualitativo también dio cuenta del equipamiento de los dispositivos en el hogar, en donde la mayoría de los estudiantes manifestó que cuenta con tableta, celular y laptop, y como dispositivo de preferencia, resaltó el celular primordialmente.

Según el informe presentado por la UNESCO, en enero del 2013, en los últimos años la promesa de soluciones de las TIC ha cambiado desde computadoras portátiles hasta la más novedosa tecnología móvil, a saber, las tablet y teléfonos móviles. En este mismo sentido, se puede afirmar que en la última década se ha generado un aumento en el número y tipo de

dispositivos portátiles. Es posible identificar al menos tres dispositivos inteligentes - teléfono móvil, tabletas y laptop.

Lo anterior se ha visto por una dependencia imparable, producto de los hábitos de consumo y una transformación en los procesos de interacción y socialización, así como esparcimiento en las generaciones venideras. Así pues, las formas actuales de recreación como de esparcimientos y socialización por parte de los estudiantes se están transformando continuamente, así lo evidencian los estudios cuanti-cuali. En dichos estudios, se ha reflejado un aumento significativo dentro de las preferencias en los estudiantes.

9.1.2 Preferencias de servicios y contenidos en Internet por jóvenes.

El estudio cuantitativo, mostró que dentro de las preferencias de servicios de navegación en el uso de los dispositivos móviles por parte de los jóvenes, destacan las redes sociales como parte de sus preferencias. Sólo para observar el incremento de dichas preferencias, es preciso mencionar que en el año 2014, en el estudio presentado de *Internet Seguro y jóvenes de secundaria en México*, el porcentaje de las preferencias por parte de los jóvenes en redes sociales era de 84%, mientras que el más reciente estudio evidenció un incremento inexorable, ya que los jóvenes con un 92.3% afirmó interactuar en redes sociales como parte de sus preferencias en usos de servicios de navegación.

Por su parte, el enfoque interaccionista reflejó un dato similar, al mostrar que la mayoría de los jóvenes prefieren el uso de redes sociales como *Facebook, Snapchat y WhatsApp*, en el que por medio de estas, los jóvenes interaccionan y establecen la forma de comunicación

más propicia para su confort y practicidad. En este sentido las redes sociales como se ha afirmado en otros estudios, está ya instalada cuando existe una dependencia a Internet y particularmente a un apego a los dispositivos móviles.

Se hace evidente el uso preferente por parte de los estudiantes de secundaria en las redes sociales. Un aspecto ineludible al analizar de manera conjunta las técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos y donde se manifiesta principalmente que las redes sociales van a la delantera en las preferencias de uso de los jóvenes a través de cualquier dispositivo y con gran variedad de aplicaciones que facilitan la interacción con fines de socialización. Su especial interés en estos servicios de navegación por los adolescentes, da al estudio un foco particularmente interesante para su análisis más detallado, por lo que el siguiente apartado refiere a la confianza, socialización y dependencia de Internet como aspecto central de la investigación.

9.2 Confianza y socialización a partir del uso y dependencia de Internet.

Siendo la socialización un proceso en el que confluyen una serie de emociones y aspectos relacionados a la construcción de la identidad del joven estudiante. El presente estudio se interesó particularmente en la confianza, por ser una emoción que como ya se ha referido en líneas anteriores, se basa en toda la fe compartida entre los mismos estudiantes, pero sobre todo, entre padres e hijos. Así, la triangulación de los datos empíricos dio cuenta de resultados que permiten concluir una serie de elementos fundamentales para un análisis detallado. En el estudio cuantitativo, por ejemplo, al analizar la comunicación familiar entre padres e hijos, es relativamente buena, al opinar los jóvenes que siempre y casi siempre con un 44.9% y 27.1% mantienen una comunicación diaria con sus padres. Sin embargo, poco

más del 25% de los estudiantes dijo que algunas veces y rara vez llegan a tener una comunicación diaria.

Por su parte el estudio cualitativo reveló una situación asimétrica al estudio anterior, ya que la mayoría de los jóvenes en relación a la comunicación diaria con la familia, dijo nunca ser suficiente. La mayoría de los escolares afirmó que la comunicación era insuficiente con sus padres, ya que sus padres por lo general no estaban en casa por motivos de trabajo.

Seguidamente, los estudiantes manifestaron en el estudio cuantitativo que la confianza en la familia es desigual, si se analiza por separado. Por ejemplo, el estudio cuantitativo observó que cuando los escolares presentan algún problema sin importar la gravedad siempre y casi siempre se lo cuentan a sus padres, con un 40.4% y 18.7%. Sin embargo, el estudio cualitativo, explicó que de ese porcentaje de jóvenes que afirmó que siempre y casi siempre le cuentan sus problemas a sus padres, se da de manera diferente, al expresar en el enfoque interaccionista simbólico que, la confianza es dirigida más bien a otro miembro de la familia como a la hermana o el hermano, inclusive a un amigo(a). Se afirma por tanto, que los jóvenes manifestaron no tener plena confianza en sus padres, a veces por temor al regaño o castigo, en ocasiones por la retirada del móvil y dejarlos sin conexión a Internet.

La mayoría de los estudiantes de secundaria manifestó en el estudio cualitativo que en caso de presentar algún tipo de problema o conflicto, los jóvenes acuden primordialmente con la hermana y amigos, que con sus propios padres. Prefieren en este sentido quedarse callados sobre alguna situación de conflicto o riesgo que contárselos a sus padres debido a la escasa o nula confianza depositada en los tutores del menor.

Es en esta primera institución familiar como se ha evidenciado, donde se deben forjar los primeros lazos afectivos y emocionales como la confianza. Sin embargo, el estudio cualitativo confirma la tesis que los jóvenes en su mayoría no sólo no acuden con sus padres en caso de presentar algún tipo de problema o conflictos personales, sino que expresaron contundentemente que no tienen plena confianza en ellos, aunado a aquellos participantes que en menor medida manifestaron tener nula comunicación con sus padres o compartir tiempo de calidad con ellos.

Es en los procesos de interacción y socialización propiamente dicho, donde los jóvenes forjan lazos de amistad pero también de confianza al establecer un contacto permanente con sus iguales, contacto que no tienen a menudo con sus padres, según lo expuesto en los estudios cuanti-cuali.

Es preciso mencionar que los procesos de socialización e interacción se están reconfigurando en un mundo más globalizado, por tanto, se debe tener en cuenta que Internet debe ser la herramienta que suscite y refuerce, en este sentido, los vínculos afectivos con personas con las que tiene el adolescente un contacto físico, frecuente y previo, como lo es propiamente la familia. De este modo, la familia constituiría no sólo el ente afectivo y emocional que requiere y demanda el joven en el proceso de socialización, sino que serían fuertemente la el lazo de confianza que se requiere para el estudiante de secundaria.

Por otra parte, el estudio cualitativo también reveló a profundidad otras cuestiones igualmente interesantes como son los acuerdos entre padres e hijos y el tipo de acuerdos que se realizan al interior del seno familiar en relación a una asociación con la dependencia de Internet. En este sentido, y retomando la aportación teórica de Rodrigo A., (2001:66) es en la dimensión comunicativa en los procesos de socialización, en donde los adolescentes construyen una relación de confianza con sus padres, hermanos, así como con sus pares. De igual forman, en la relación comunicativa se establece una serie de contratos, acuerdos entre los involucrados.

Parte de los acuerdos entre padres e hijos, según lo expresado por los mismos participantes tiene que ver con una supervisión constante, compartir cuentas y contraseñas de correos y redes sociales con sus padres, así como darle un buen uso al teléfono celular. Particularmente, el uso del teléfono celular, es causa principal de motivo de discusión entre padres e hijos. El estudio apuntó, que para la mayoría de los estudiantes de secundaria los motivos de discusión devienen de un uso excesivo del dispositivo móvil, lo cual causa enojo o conflictos para con sus padres.

El dispositivo celular se da como un hecho ineludible, cuya posesión del mismo opera en consecuencia, con la posesión forzada de un hecho social. Hoy en día para el adolescente de secundaria, no disponer de un teléfono celular no constituye una opción para los menores; sin embargo, son conscientes y reconocen que esta necesidad de permanecer comunicado por dispositivo móvil, no existía, pero por otra parte, permanecer indiferentes a una situación inexorable como lo es propiamente el objeto de este estudio, tampoco les significa una opción.

9.2.1 El dispositivo móvil como medidas de control.

Para la mayoría de los estudiantes en ocasiones, el padre de familia o tutor retira el celular o los priva de él, cuando existen algunos otros comportamientos relacionados con el mal uso del dispositivo ya sea en tiempo de uso, o bien, faltar al respeto como alzar la voz o decir groserías en el hogar. De este modo, el teléfono celular revela una dimensión conflictiva: objeto de disputas familiares que devienen como ya se ha afirmado, por una dependencia del dispositivo.

Además de las medidas para controlar el uso excesivo de Internet en los jóvenes, los padres ejercen otro tipo de medidas como forma de regular el buen uso de los dispositivos móviles. Se tratan acuerdos o normas que prohíben al adolescente el uso del dispositivo móvil en determinados lugares, o que se refieren al horario adecuado de uso o a la no utilización del dispositivo. Según los estudiantes de secundaria, se tiene prohibido el uso del celular en la mesa, o bien, darle un buen uso al dispositivo móvil como para información y tareas y no para entrar a ver pornografía.

Otros estudios por su parte, sobre usos, normas y conflictos familiares por causa del dispositivo móvil describen un cierto nivel de dependencia de este aparato, y ha generado para los padres, en particular, en lo que respecta a la seguridad del celular: la retirada del móvil (el máximo castigo aplicable) no puede ser finalmente muy prolongada, ya que los padres se han “acostumbrado” a controlar a su hijo por medio de este dispositivo. Antolínez, M., Rivero, R., Torres, A. (s.a).

9.3 Socialización e interacción en jóvenes.

En un contexto más mediado por los dispositivos móviles y conectividad a Internet, los procesos de socialización reconfiguran los marcos para la interacción social, acarreado nuevos retos para la convivencia y la relación de los jóvenes en sus procesos vivenciales (Huertas, 2012, 0. 303). En un estudio presentado por Huertas (2012) los procesos de socialización digital en los jóvenes latinoamericanos son similares a sus espacios de sociabilidad presencial: los adolescentes conforman sus relaciones en las redes virtuales con otros jóvenes con los que comparten también espacio físico, en el barrio, colegio o instituto.

El estudio cuantitativo por su parte, demostró que para la mayoría de los estudiantes de secundaria, prefieren socializar por medio de redes sociales la mayor parte de su tiempo, cuando no están en la escuela, los mismos adolescentes manifestaron estar siempre en contacto con sus compañeros de clase y amigos. Según los jóvenes encuestados, siempre están en contacto para estar informados de las tareas de clase o ponerse de acuerdo para salir de paseo. Por su parte, otros jóvenes, revelaron un cierto nivel de dependencia en los procesos de sociabilidad y en el uso de los dispositivos móviles, particularmente el celular, al opinar que siempre se desvelan hablando altas horas de la noche con sus amigos.

El estudio interaccionista también mostró por su parte esta patología, al establecer una dependencia a Internet por las redes sociales y particularmente por los procesos de socialización entre los iguales. Así los jóvenes en diversos testimonios como se pudo

apreciar, manifestaron que pasan la mayor parte de su tiempo hablando con amigos por el celular, al mismo tiempo que se ponen de acuerdo para ver qué van hacer.

La aparición de redes sociales ha venido a reconfigurar como ya se ha dicho los ámbitos de actuación y relación juvenil, tanto en sus dimensiones productivas (tareas escolares, formación, etc.), así como de ocio y las relaciones familiares.

Cabe aclarar que además de las interacciones de los estudiantes con sus mismos compañeros de clase, los jóvenes expresaron en menor medida estar en contacto con personas desconocidas por medio de las redes sociales, como Facebook, en donde permanentemente reciben solicitudes de amistad y en ocasiones fotografías comprometedoras de personas extrañas, incrementando los riesgos en sus procesos vivenciales y de socialización.

Los estudios muestran que los jóvenes de secundaria gustan de relacionarse con sus pares tanto de manera presencial como en el entorno digital, pero al mismo tiempo, según los estudios consultados se constatan diferencias de género, lo que hace pensar en una influencia de los roles de género y de cómo estos van construyendo su identidad a partir de sus interacciones en los entornos digitales y más propiamente en sus procesos de socialización derivados de procesos socioculturales.

CONCLUSIONES

Después de revisar y releer los apartados de este trabajo de investigación, y particularmente de la triangulación metodológica, se volvió a los planteamientos iniciales para reflexionar sobre las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas; al mismo tiempo que se replantearon otras: ¿Debe considerarse la dependencia de Internet un problema latente en la sociedad actual?

Por tanto, el presente apartado tiene la intención de contextualizar mediante un breve recorrido del trabajo investigativo los planteamientos iniciales, así como los objetivos e hipótesis del estudio a fin de responder puntualmente los pormenores de la investigación.

- **El acceso y equipamiento de los dispositivos móviles inteligentes en jóvenes de secundaria determina la dependencia de Internet.** El acceso a Internet en los últimos años en la localidad de Hermosillo, Sonora, México, notó un ligero incremento en la accesibilidad de esta herramienta en el hogar, durante el periodo de tiempo 2012-2016. Su disparidad en los hogares de los estudiantes de secundarias públicas de la localidad, se debe a un mundo cada vez más conectado, con demandas y exigencias académicas, profesionales y labores por parte de los tutores responsables de la educación del menor, siendo estos, de familias conformadas en su mayoría principalmente por padres y madres trabajadores en un contexto globalizado, de un perfil socioeconómico de clase media-baja.

El padre y la madre de familia, en este sentido, trabajan ambos no sólo para sostener la economía en el hogar, sino que también para proveer las demandas de un mundo globalizado y más conectado. Así pues, los proveedores principales que posibilitan el equipamiento de Internet y los dispositivos móviles, son los padres mismos. El estudio no sólo dio cuenta que la mayoría de los hogares de los estudiantes de secundarias públicas de la localidad cuentan con esta herramienta, sino que una minoría de estudiantes que había aseverado no contar con esta herramienta, dijo que pensaba contratarlo. De este modo, la tesis describió e identificó un equipamiento con acceso a Internet en el hogar en su mayoría, pero también, describió entre otros aspectos, el acceso de diversos dispositivos móviles –particularmente el celular.

Tanto el equipamiento de dispositivos tecnológicos fijos en el hogar y móviles, así como el acceso a Internet provee al mismo las herramientas necesarias para estar en un mundo globalmente más conectado, con demandas educativas, de información y comunicación. Estas razones, deben ser suficientes para potencializar el buen uso de los dispositivos tecnológicos en un contexto escolar de los estudiantes de secundaria.

Es posible concluir en esta tesis que el equipamiento en el hogar determina el uso de Internet, y al mismo tiempo que determina una dependencia de esta herramienta; al analizar los indicadores de tiempo de uso, contenidos y preferencias de los jóvenes de secundaria. De este modo, cuando se analizó el indicador de tiempo de uso, se dio cuenta no sólo de la accesibilidad a cualquier hora del día y la utilización de Internet por medio del dispositivo celular; sino que a la vez, se concluyó que los

escolares tienen un apego al dispositivo móvil; un apego que deviene en parte, por el uso constante de las redes sociales y otras aplicaciones. Las preferencias de contenido y navegación por parte de los estudiantes dio cuenta, de igual manera, no sólo de los servicios más utilizados por la comunidad estudiantil en la región de Hermosillo, Sonora; sino que también, reveló un uso excesivo de las redes sociales como parte de los servicios más frecuentes por parte de los adolescentes al utilizarlas en cualquier momento y a cualquier hora del día por medio del dispositivo celular.

- **Si el uso excesivo de Internet está relacionado con el apego a los dispositivos tecnológicos móviles, se espera que los jóvenes alguna vez en su vida hayan presentado algún tipo de preocupación constante y/o ansiedad.** Además de analizar la dependencia por medio de los indicadores antes mencionados; el estudio fue concluyente al revelar que los jóvenes en su mayoría han experimentado algún tipo de sentimiento o comportamientos relacionado a la pérdida de control, llegando incluso a la alteración de su persona, cuando se les retira el teléfono celular. Del mismo modo, los escolares han experimentado sentirse ansiosos o desesperados cuando no tienen al alcance su teléfono móvil o no están conectados a Internet. El estudio es determinante, al mismo tiempo que confirma la tesis en otras latitudes cuando se analiza el uso y dependencia de esta herramienta.

La tesis ha revelado una situación en paralelo del fenómeno abordado, al suscitar elementos asociados a la pérdida de control o algún comportamiento relacionado con el uso excesivo de Internet, como puede ser, llevar a la alteración de la persona

si no se está conectado. Del mismo modo, la dependencia ha brindado elementos para determinar el buen o mal uso de Internet; ya que también se tiene conocimiento que los estudiantes de secundaria han experimentado algún tipo de problema de salud relacionado a algún malestar físico o bien, fisiológico, debido al apego de los dispositivos móviles y el uso de esta herramienta. Los problemas más frecuentes por parte de los jóvenes suelen ser, dolores musculares, dolor de cabeza, problemas de visión y en las articulaciones, así como la privación del sueño. Se dice que el uso de Internet es positivo, siempre que no se dejen de lado actividades diarias o se desatendan necesidades fisiológicas como el dormir las horas adecuadas y desatender la salud.

- **La confianza entre padres e hijos determina el buen uso que hacen los jóvenes de Internet y los dispositivos móviles inteligentes.** Para ser concluyente con el estudio en relación a la confianza entre padres e hijos y el buen uso de los dispositivos móviles, es preciso mencionar los indicadores que sirvieron de base para conocer la relación existente entre la confianza y el buen uso de Internet, entre los que se mencionan: la comunicación con sus padres, tiempo de convivencia, confianza a los padres y conformes con la familia que tienen.

El estudio, concluyó que la buena comunicación, el tiempo de calidad y la convivencia familiar potencializa el buen uso de los dispositivos móviles y el Internet. El estudio evidenció por otra parte, que existe una carente brecha entre la confianza y la comunicación con la familia. Los jóvenes pese a que sienten que el tiempo de convivencia que pasan con la familia es suficiente, la comunicación no lo

es tanto. Los escolares no tienen plena confianza con sus padres, así lo mostró el estudio en cuestión. No obstante, los adolescentes tienen nula comunicación con sus padres, de manera que si tienen o presentan algún tipo de problema, no es con los padres con los que acuden; si no con el amigo (a). Sin embargo, la situación varía si se trata de algún otro miembro de la familia, como el (la) hermano (a) a la que podrían en algunos casos contarle sus problemas.

Es importante mencionar en este sentido que estudios de familia, han evidenciado y explicado la importancia de lograr una comunicación sana, principalmente cuando se trata con menores de edad. El estudio, no solo es determinante al concluir que la comunicación entre los escolares y sus padres no es buena, sino que además, el tiempo de convivencia no es de calidad.

El estudio, de igual forma, permitió concluir en relación a la confianza que el menor de edad de las escuelas secundarias públicas en la localidad tiene mayor confianza con los amigos que con los mismos padres; no obstante, es con los pares (compañeros de clase) con los que mantiene mayor comunicación tanto por redes sociales como de manera presencial en la escuela. Así el tiempo de convivencia que tienen los estudiantes con sus compañeros les permite a los mismos establecer lazos afectivos y de comunicación, que a menudo no suelen tener con los padres de familia.

En este mismo sentido, es posible afirmar que los jóvenes tienen una comunicación permanente con sus iguales, no sólo presencial en los centros de educación secundaria sino de manera virtual por medio de las redes sociales. Los procesos de socialización e interacción, se ha transformado a tal nivel en la última década que los responsables de la educación de los menores deben estar alerta a las exigencias de un mundo más conectado; pero principalmente en los procesos afectivos y de socialización. Así pues, la labor del padre y madre de familia debe ser, en todo momento, en paralelo a las necesidades afectivas y de confianza a la de un joven de secundaria. Se debe potencializar el uso de las redes sociales y las múltiples plataformas en sus procesos de interacción para con sus hijos. El uso de las redes sociales y los dispositivos móviles e Internet, es algo latente en las sociedades contemporáneas, es un hecho ineludible. Es por ello, que se insiste, que bien usadas las tecnologías tanto por padres de familia como por los adolescentes, ayudaría en este sentido a fortalecer los lazos afectivos y de comunicación entre padres e hijos.

BIBLIOGRAFÍA

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Rojas Soriano, R. (2015). "Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento". Montevideo, Uruguay: Edición Contexto. S.R.L.

Aguaded, Gómez José Ignacio "Estrategias de Edu-comunicación en la sociedad audiovisual" en *Revista comunicar*, Marzo 2005, No. 24, Grupo comunicar, Huelva España pp. 25-34

Aguilar, González Luz Eugenia "Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones materia prima para la democracia" en *Revista Universitas Humanística* No. 64 Julio-Diciembre de 2007 Bogota-Colombia pp.: 195-212

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós

Andersen, P. A., & Guerrero, L. K. (Eds.) (1998). *Handbook of Communication and Emotion: Research, Theory, Applications, and Contexts*. San Diego: Academic Press.

Arribas, A. E Islas, O. (2009). "Niños y jóvenes mexicanos ante Internet". *Etcétera* (67). http://www.revistalatinacs.org/10/art3/919_UPV/RLCS_art919.pdf consultado nov, 22, 2012.

Armon-Jones, C. 1988. The thesis of constructionism, en R. Harré (Ed.): *The social construction of emotion*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 32-56.

Antolínez, M., Rivero, R., Torres, A. (s.a), El Teléfono móvil: usos, normas y conflictos familiares Recuperado el 22 de Noviembre del 2016, file:///C:/Users/Carlos%20Rene/Downloads/31202_FES-Antolinez-et-al_Telefono-XI.pdf

Averill, J.R. (1988 a) Un enfoque constructivista de la emoción en L. Mayor (coomp.): *Psicología de la emoción*. Valencia: Promolibro, pp. 193-237

Bachelder, L. B., Berry, M. S., Dimar, A. A., & Smith, T. W. (2006). *Identity construction through computer-mediated communication*. The Wittenberg University Department of Communication Yearbook, 1, 1–18. Springfield: Ohio.

Báez, B., y Jiménez, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.

Baudrillard J., (1974) *La sociedad del consumo. Sus mitos, sus estructuras*. España. Primera edición en Francia. Editorial. Siglo XXI.

- Ballester, R. & Gil Llario, M.** (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Batson, CD., Shaw, I.I., & Oleson, KC** (1992). Differentiating affect, mood, and emotion: Toward functionally based conceptual distinctions. In M.s. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 13, pp. 294-326). Newbury Park, CA: Sage.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L.** (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications
- Bechtel, R.B., Marans, R.W. & Michelson, W.** (1990) *Methods in environmental and behavioral research*. Malabar, FLA: Krieger.
- Beard KW, Wolf EM.** Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychol Behav* 2001; 4:377-383.
- Berger, P. & Luckmann, T.** (1968) *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores, Madrid.
- Berger, P. L., Luckmann, T.** (1983) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, T.** 1997. *Observation and Analysis of Small-scale Solar Magnetic Structure*. PhD thesis, Stanford University, California, USA.
- Berger, P. L., Luckman, T.** (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (20a reimp.).
- Bermúdez, Emilia** (2001), "Consumo cultural y representación de identidades juveniles". (En línea). Ponencia. Congreso LASA, Washington DC. Recuperado: 12/12/10 de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/BermudezEmilia.pdf> (paper).
- Bermúdez M., P.** (1997). La autoestima como estrategia de prevención. En G. Buela-Casal, L. Fernández y T. Carrasco (Eds.): *Psicología preventiva* (pp. 105-116).Madrid: Pirámide.
- Bettetini,** (1995). *Tecnología y comunicación*. Barcelona. Instrumentos Paidós.
- Bladergroen, M., Chigona, W., Bytheway, A., Cox, S., Dumas, C., & Zyl, I.** (2012) Educator discourses on ICT in education: A critical analysis. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2012, Vol. 8, Issue 2, pp. 107-119.
- Block JJ.** Issues for DSM-V: Internet Addiction. *Am J Psychiatry* 2008; 165:306-307.
- Blumer, Herbert** (1969) "Symbolic Interaction: Perspective and Method". Englewood Cliffs N.J:Prentice Hall.

Bringué, X., Sádaba, C., Rodríguez, J. (2008). La Generación Interactiva frente a un nuevo escenario de comunicación: Retos sociales y educativos. Consejo Audiovisual de Navarra. 14, 86-104. Recuperado de: <http://dspace.unav.es>

Bourdieu, Pierre (1991), *La distinción*. Madrid: Taurus.

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Callejo, J. y Viedma, A. (2005) Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención. Madrid. Mc Graw-Hill

Cao F, Su L, Liu T, Gao X. (2007) The relationship between impulsivity and Internet addiction in a sample of Chinese adolescents. *Eur Psychiatry* 22:466-471.

Carstensen, L.L. (1992). «Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory». *Psychology and Aging*, 7: 331-338.

Castejón, J.L. y Vera, M.I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The High School Journal*, 80(1), 20-29.

Castillo, R., Pérez-Salas, C., Bravo, C., Cancino, M., Catalán, J. & Acosta, H. (2008). Diseño y validación de una Escala de Competencia comunicativa y social para niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180.

Cavert, S. y Kotler, J. (2003). Lessons from children's television: the impact of children's television act on children's learning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 275-335.

Ceballos, E. y Rodrigo, M. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.

Cedefop. Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008
Chih-Hung Ko, Ju-Yu Yen, Cheng-Fang Yen, Cheng-Sheng Chen, Chih-Chi Weng, and Cheng-Chung Chen. *CyberPsychology & Behavior*. October 2008, 11(5): 571-576. doi:10.1089/cpb.2007.0199.

Chan, S.M., Bowes, J. y Wyver, S. (2009): "Parenting style as a context for emotion socialization", *Early Education and Development* 20, 4, pp. 631-656.

Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (1996) "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook 19*. Londres: Sage, pp.353-383.

Chou, C., & Tsai, M. J. (2007). *Gender differences in Taiwan high school student's computer game playing*. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 812-824.

Choi YH: Advancement of IT and seriousness of youth Internet addiction, in 2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction. Seoul, Korea, National Youth Commission, 2007, p 20

Cobo, J. (1986). Interdisciplinariedad y universidad. Madrid: UPCM

Coll, C. y Marti, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (1999). *Desarrollo psicológico y educación* (pp.623-651). Madrid: Alianza Editorial.

Contributions to the second DeSeCo symposium (2003) D. S. Rychen, L.H. Salganik, y M.E. McLaughlin (eds.)

Contreras F. & Esguerra G. Psicología positiva: una perspectiva en psicología. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología* - vol. 2, no. 2, 2006

Contreras, C.R., León, G.A., Moreno, D.E. (2014) Internet en jóvenes de secundaria. Un estudio de sociabilidad en las relaciones interactivas. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*. Vol. 1, Número 1, 2014. Common Ground. ISSN: 2386-8392

Coomans, (1995). Economic, Social, and Cultural Rights. Netherlands. Netherlands Institute of Human Rights.

Danvers, (1994). 700 mots-clefs pour l'éducation. París: Presses Universitaires de Lille.

Darwin, C. R., (1872) *The expression Of the emotions in man and animals*. London: John Murray. 1st. Edition.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.

Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.

De Berardis D, D'Albenzio A, Gambi F, Sepede G, Valchera A, Conti CM, et al. Alexithymia and its Relationships with Dissociative Experiences and Internet Addiction in a Nonclinical Sample. *Cyberpsychol Behav* 2009 Jan 8 (Epub ahead of print).

Cogo, D., ElHajji, M. y Huertas, A. (eds.) (2012): Diásporas, migraciones, tecnologías de la comunicación e identidades transnacionales. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-939545-7-4

Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2014). Espasa-Calpe. Madrid, España.

Didia, J., Dorpinghaus, A., Maggi, C. y Haro, G. (2009). Adicciones a Internet: Una posible inclusión en la nosografía. *Revista Psiquiatría Uruguay*, 73(1):73-82

Dolev-Cohen, M., & Barak, A. (2013). Adolescents' use of instant messaging as a means of emotional relief. *Computers in Human Behavior*, 29, 58–63.

Douglas, M., e Isherwood D., B. (1979), *The world of goods*. (En línea). NY: Routledge. Recuperado: 11/11/14 de http://books.google.com.ar/books?id=goBCb-RGfU4C&printsec=frontcover&dq=The+World+of+Goods:+to+Wards+an+Anthropology+of+Consumption&source=bl&ots=gZsZqVutLZ&sig=jb3Qd5SABnqKW7Jv_75pcPQDvs0&hl=es&ei=128aTbHdOIqr8AbQ9KGzDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CC4Q6AEwAg#v=onepage&q&f=false

Dougherty, L.M.; Abe, J.A.; Izard, C.E. (1996). «Differential Emotions Theory and Emotional Development in Adulthood and Later Life». En MAGAI, C.; MCFADDEN, S. (ed.). *Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego: CA, Academic Press, p. 27-41.

Duarte, Jorge Enrique “La formación por competencias: de la convicción pedagógica a la creación de una ventaja competitiva” en *Revista escuela de administración de negocios*, Mayo-Agosto 2003 no. 048 escuela de administración de negocios institución universitaria, Bogotá Colombia, 41-45.

Echeita, G., y Martin. E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C.Coll, y J.Palacios (Com.). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96.

Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). Adicción a las redes sociales y a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. Guía para educadores. Madrid: Pirámide.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclee de Brower

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550

Escobedo, David Hernán Ignacio “El desarrollo curricular entorno a problemas, estrategia para lograr profesionales competentes” en *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Mayo-Agosto 2003, No. 048 Escuela de Administración de Negocios Institución Universitaria, Bogotá Colombia, 19-27.

Erickson, E. (1972) *Childhood and society*. Repr. ed. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Erickson, E. (1977), “La identidad psicosocial”, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España: Aguilar

Estebanell, M. (2002). Interactividad e interacción. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 1(1). 1-25. Girona, España.

Fanni, F., Rega, I., Van Zyl, I., Cantoni, L. & Tardini, S. (2010) Investigating Perception Changes in Teachers Attending ICT Curricula through Self-Efficacy. *Proceedings ICTD 2010*.

Ferres, Joan Prats. “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores” en *Revista Comunicar* No. 29 Vol. XV, Barcelona, 2007, 100-107, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=185857>

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass., Don mills Ontario: Addison-Wesley Pub. Co.

Flynn, J. (2013). *Intelligence and Human Progress: The Story of What was Hidden in our Genes* (1 ed.). Elsevier Inc. ISBN 9780124170186.

Galeano, M.E. “El diseño en la investigación social cualitativa” En *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*: (pp. 15-24) Fondo editorial Universidad Eafit. Medellín, 2004.

_____ y **Vélez, O.L.**, *Investigación cualitativa estado del arte* Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigaciones Sociales y humanas, CISH. Medellín, Colombia, 2002.

GA León-Duarte, CR Contreras Cázarez, D Moreno Carrillo (2016): “Probando modelos interdisciplinarios inclusivos en la dependencia de Internet en Jóvenes. Nuevas variables asociadas”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, pp. 616 a 631 <http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1112/32es.html> DOI: 10.4185/RLCS-201

García Canclini, Néstor (1991), “El consumo sirve para pensar”. En *Dialogos de la comunicación*, N° 30. Lima: FELAFACS.

García Canclini, Néstor (1999), “El consumo cultural: una propuesta teórica”. En Sunkel, G.(coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello

Garitaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J.A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes*. Recuperado de http://doxacomunicacion.es/pdf/articulogaritaonandia_1.pdf

Greenfield, D.N. (2009). Tratamiento psicológico de la adicción a Internet y a las nuevas tecnologías. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 189-200). Madrid: Pirámide.

Gross, E. (2004). Adolescent Internet use. What we expected, what we report?. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.

García C., N. (1992), “Los estudios sobre comunicación y consumo: trabajo interdisciplinario en tiempos conservadores”. En *Dia-logos de la comunicación*, N° 32. Lima: FELAFACS.

García C., N. (1999), “El consumo cultural: una propuesta teórica”. En Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

García, F. (2010), *Internet en la vida de nuestros hijos ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades?* Foro Generaciones Interactivas, 2010. Universidad de Navarra.

García Jiménez, Antonio (coord.) (2010). *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio. Actitudes y riesgos de los adolescentes*. Barcelona: Icaria.

García Montejo, S. (2015) “Aspectos Metodológicos de la Investigación Cualitativa” *Características generales de la metodología cualitativa*.

Garduño, R. Tere, Guerra Y Sanchez M. E. (2008) “Una educación basada en competencias” Aula Nueva Ediciones sm

Gento, P. S. (2004) *Guía práctica para la investigación en Educación*. Madrid.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Septiembre del 2008, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k

Jiménez, G., Modernización, Cultura e Identidad social. *Revista. Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. Volumen: 1 No. 2, páginas: 35-56. 1995. Recuperado el 30 de marzo en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esprial/esprialpdf/Espiral2/35-56.pdf>

Glasser, B. G. y A. L. Strauss (1980): *The Discovery of the Grounded Theory*. New York: Aldine.

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. “Evaluación del diseño etnográfico”. Madrid. Ediciones Morata, S.A. 1988.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goñi, A. (Ed). (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633–649.

Guardián Fernández, A., (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional. Printcenter, San José, Costa Rica.

Gudykunst, W.B. (1995) "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status", en Wiseman R.L. (ed.) *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, pp. 8-58.

Guerrero, L.K.; Andersen, P.A.; Trost, M.R. (1998). «Communication and Emotion: Basic Concepts and Approaches». En Andersen, P.A.; Guerrero, L.K. (ed.). *Handbook of Communication and Emotion*. San Diego: CA, Academic Press, p. 5-28.

Gutmann, M. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.

Harris, P.L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Hernández Fernández, C. y Alcoceba Hernando, J.A. (2015): Socialización virtual, multiculturalidad y riesgos de los adolescentes latinoamericanos en España, Icono 14, volumen (13), pp. 116-141. doi: 10.7195/ri14.v13i2.787

Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2006) *Metodología de Investigación*. Cuarta edición. McGraw Hill.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Herrera, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina Integral* [en línea]. Disponible: www.bvs.sld.cu/revistas/ped/vol71199/ped06199.htm

Huertas, A. (2012). Procesos de sociabilidad e identidades en Internet: una aproximación a partir del estudio de contextos sociales multiculturales juveniles en España. Cogo, D., ElHajji, M. & Huertas, A. (Coords.). *Diásporas, migrações, tecnologias da comunicação e identidades transnacionais*. Barcelona, InComUAB.

Ibarra, A. M., Aguilar, Luz E., Fuentes E. y Robles Y. (2007) “Las competencias mediáticas en los niños de Jalisco: un elemento innovador del modelo educativo en primaria”, Proyecto de Investigación (2007-2010), Universidad de Guadalajara, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Universidad del Valle de Atemajac, Jalisco, México.

Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. & Gómez-Ruiz, M.A. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: Un reto para el profesorado universitario. *RELIEVE*, 16 (1). http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm

Jiménez, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

Izard CE, Malatesta CZ. Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky JD, editor. Handbook of infant development. 2nd ed. Wiley; New York: 1987. pp. 494–554.

Izard CE, Hembree EA, Huebner RB. Infants' emotion expressions to acute pain: Developmental change and stability of individual differences. *Developmental Psychology*. 1987;23:105–113.

Izquierdo, C. Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Revista Educar*, 26, 2000. Pp. 127-149.

J. Didia, A. Dorpinghaus, C. Maggi, G. Haro. Adicciones a Internet: Una posible inclusión en la nosografía |*Revista de Psiquiatría del Uruguay*|Volumen 73 N° 1 Agosto 2009|página 79 en: http://www.spu.org.uy/revista/ago2009/02_TO_06.pdf

Johansson, A. y Götestam, K.G. (2004). Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 223-229.

Kantor, D. (2009), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Kaplan, B., & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: A case study. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 12(4), 571-586.

King, K., Vidourek, R., Davis, B. y McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.

Ko CH, Yen JY, Yen CF, Chen CS, Weng CC, Chen CC. The association between Internet addiction and problematic alcohol use in adolescents: the problem behavior model. *Cyberpsychol Behav* 2008; 11(5):571-6.

Kuhn, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), Nro. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de The structure of scientific revolutions).

Lakunza A. B. Las Habilidades Sociales y el Comportamiento Prosocial infantil desde la Psicología Positiva. *Revista Pequeñ* 2012, vol, 2 n1 p1-20.

Legendre R., Dictionnaire actuel de l'Education, Paris-Montréal, Larousse, 1988

León Duarte, G; Castillo Ochoa, E. y Oliveros Rodríguez, L. (2010). “Relaciones interactivas e Internet en jóvenes de secundaria. Cómo usan Internet los jóvenes en Sonora, México. Un estudio sobre hábitos, competencias y control parental”. Proyecto de investigación financiado. Entidad financiadora: Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP) – Universidad de Sonora. Hermosillo, México. 7-39 pp.

León, G., Castillo, E., Montes, M., Caudillo, D. (2010; 2013). Relaciones interactivas, Internet y jóvenes de secundaria en México. Primera oleada sobre usos, consumos, competencias, y navegación segura de Internet en Sonora (2012). Hermosillo: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

León, G. y Caudillo, D. (2012). ¿Cómo son las Relaciones Interactivas en los Jóvenes Mexicanos? Un estudio sobre Regulación, Mediación y Control Parental en la Secundaria Pública Mexicana. *Revista Sessões do Imaginário*, 28. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/13062/8715>

León D., Contreras, C., (2014) “Tecnologías de la Comunicación y la Información, Educación y Jóvenes de Secundaria en México”. Un estudio sobre socialización y Construcción de la Identidad de las Relaciones Interactivas en jóvenes de secundaria. Retos actuales de Educación y Salud Transcultural. Editorial: Universidad de Almería. ISBN: 978-84-16027-23-1

León, G.A., Caudillo, D.Y., Contreras, C.R. y Moreno, E. (2014). *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

León D. G.; Caudillo R. D.; Contreras C. C., Moreno C. D. (2015) *Jóvenes y medios digitales móviles en México. Un estudio de variables asociadas en perspectiva Interdisciplinar*. Primera edición. PEARSON EDUCACIÓN. México.

León, G. (2015). Transformaciones en el campo de estudios de la Comunicación en América Latina. Perspectivas epistemológicas y éticas en torno a la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento científico–académico. En, *Memorias del XV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. Conferencia Magistral. Eje temático 3. Transformaciones en el ámbito académico*. Plaza Mayor – Centro de Convenciones de Medellín, Colombia, 5, 6 y 7 de octubre de 2015.

Lindley, L.D. y Borgen, F.H. (2002). Generalized self-efficacy, Holland theme selfefficacy, and academic performance. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 301-314.

Lits, M. (coord.): (1994) *Le Roi es mort...Emotion et medias*. Bruselas: Vie Ouvriere.

Livingstone, S. (2007). Do the media harm children?: Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of children and media*.

Livingstone, S. and Bulger, M. (2013) A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. UNICEF Office of Research, Florence, Italy.

López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Madera M., Torres N., et. al. Estudio de traducción y confiabilidad del instrumento de la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT). *Revista UDG VIRTUAL*. Consultado el 20 de noviembre de 2014 en:
[<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/319/285>]

Maffesoli, M., (1992). *La transfiguration du politique*. Paris: Grasset.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, México, Gustavo Gili, pp. 9-300.

Martín Barbero, J., (2001), "Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". (En línea). En *Revista Dia-logos de la comunicación*, N° 64. México: FELAFACS. Recuperado: 14/11/2014 de <http://www.dialogosfelafacs.net/revista/articulos>

Martín Barbero y Muñoz, S. (coords.): (1992): *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer mundo editores.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). Jóvenes y Comunicación. La impronta de lo virtual. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Mercado, M., Hernández, O., (2008), El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia* vol.17 no.53 Toluca may./ago. 2010, ISSN 1405-1435. Recuperado el 18 de septiembre del 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010

Mertens, D.M. (2005) *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (2nd. Ed.)

Mestre, M., Sampur, P. & Tur, A. (2008). *Empatía y conducta prosocial*. En M. Casullo (Comp.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 231-268). Buenos Aires: Lugar.

Miker Palafox, M. C., (2009) "Aprendizaje laboral situado en la industria maquiladora de arneses automotrices en Juárez" Tesis Doctoral. Ciudad Juárez, Chihuahua. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. (5ª edic). Madrid: Pearson Educación.

Monereo, C. (coord.) (2005) *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Monjas, C. y Gonzalez, M. (1998) Las habilidades sociales en el currículo. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Editorial: Secretaría de Educación Técnica. Valladolid.

Moore, G. & Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. *Information Systems Research*, vol. 2, núm. 3. Recuperado el 25 de noviembre de 2009 de la base de datos Ebsco.

Morin E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós

Muñoz-Rivas, M.J., Navarro, M.E. y Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15, 137-144

Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-26.

Nunally, J.C., & Bernstein, I.H., (1994) *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

OCDE Proyectos sobre competencias en el contexto de la OECD: análisis de fundaciones teóricas y conceptuales (1ª ed. en español, 2000)

OCDE (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*.

OECD (2012), "Improving the Evidence Base for Information Security and Privacy Policies: Understanding the Opportunities and Challenges related to Measuring Information Security, Privacy and the Protection of Children Online", *OECD Digital Economy Papers*, No. 214, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dq3rkb19n-en>

Oliva, A. y Palacios, J. (2003). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.

Omar, A. (2009). *Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio*. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 249-268.

Ortega R. Competencia para una educación cosmopolita en *Revista Digital Andalucía educativa*, no. 66. Abril del 2008.

Palacios, J. y Rodrigo, M. (2003). La familia como contexto de desarrollo humano. En: M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp.25-44). Madrid: Alianza Editorial.

Pajares, F., (1997) Current Directions in self efficacy Research. En M.Maher y P.R. Prinrich (Eds). *Advances in Motivation and Achievement* (pp.1-49) Greenwich, C. T.JAI Press.

Pérez, R. (Ed.) (2004). Psicología y comunicación de masas. Aportes para su desarrollo en Costa Rica. San José: IIP-UCR, SIEDIN

Pies R. Should DSM-V Designate “Internet Addiction” a Mental Disorder? *Psychiatry* (Edgemont) 2009; 6(2):31-37.

Pini, M. y Musanti, S., (2010), “Consumos culturales, cultura escolar y tecnología: Un estudio descriptivo de los saberes de niños y adolescentes en una escuela de la periferia de Buenos Aires”. En Rosario Hernández (comp.) (2010): *Innovación e Internacionalización de la Educación: Estudios de caso y propuestas*. México: Universidad de Guadalajara.

Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.

Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. Madrid: Institución Educativa SEK. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Rafaeli, S., Ariel, I., & Kazman, M. (2010). Online Youth: patterns of use and marketing online. Jerusalem: The Administrative Research and Economics, The Ministry of Industry Commerce and Labor. Available from <http://www.tamas.gov.il/NR/exeres/E1C42F22-B876-44F0-91FB09667D82835.htm>

Reguillo, C., R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Reichardt, Charles S.; Thomas D. Cook (1995): “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos”. Cap. Primero en T.D.Cook; Ch. S. Reichardt: *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata

Rideout, V. J.; Foehr, U. G. y Roberts, D. F. (2010), *Generation M². Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. (En línea). Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation. Recuperado: 15/11/14 de <http://www.kff.org/entmedia/8010.cfm>

Rodrigo A. M., (1993 b) Per a un anàlisi constructivista del discurs emotiu en *Analisi*, no. 15, pp. 21-29.

Rodrigo, A. M., (1995). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos

- Rodrigo, A. M.**, (1996a) "Els estudis de comunicació intercultural", *dCIDOB*, 56:10-12.
- Rodrigo, A. M.** (1996b) "Hacia el mito de la identidad cultural", comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Zaragoza, noviembre.
- Rodrigo, A. M.**, (1997), "Elementos para una comunicación intercultural", en Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 36.
- Rodrigo, A. M.**, (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, A. M.**, (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Valencia: Edicions.
- Rodrigo, A. M.**, (2001). *Teorías de la Comunicación*. Ambitos, Métodos y Perspectivas. Barcelona: Aldea global.
- Rodrigo, M. y Palacios, J.** (2003a). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, N., Sánchez, L. y Torres, L.** (2004). Bajos índices académicos en educación superior: su relación con autoestima y alteraciones en la salud. En L. Oblitas: *Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria*. Disponible en línea: www.psicologiacientifica.com
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S.** (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sánchez-Carbonell X, Beranuy M, Castellana M, Chamarro A, Oberst U.** Internet and cell phone addiction: passing fad or disorder? *Adicciones* 2008; 20:149-59.
- SEP** (2009). *Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP** (2010). *Desarrollo de competencias en el aula. Reforma Integral de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf
- SEP** (2011). *Habilidades Digitales para Todos*. Secretaría de Educación Básica. Reforma Integral para la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_Habilidades_Digitales_para_Todos#.U9HBZ_15Mmk
- Shadish, W.** (1986). "The person- situation debate: A critical multiplist perspective." *Journal of Personality*, 54.1 (1986): 52-105.

Shadish, W. (1993). "Critical multiplism: A research strategy and its attendant tactics." *New directions for program evaluation*, 1993.60 (1993): 13-57.

Shapira NA, Goldsmith TD, Keck PE Jr, Khosla UM, McElroy SL. Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *J Affect Disord* 2000; 57(1-3):267-72.

Soriano, E. (2013). *Interculturalidad y neocomunicación*. Madrid: La Muralla.

Spinrad T. & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. En R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). New York: Routledge. Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35(5), 1189–1197.

Squillace, M., Picón Janeiro, & Schmidt, V. El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. ISSN 2075-9479 Vol 3. No. 1. 2011, 8-18.

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). *Communication Online: adolescent relationships and the media*. *The Future of Children*, 18(1), 119–146.

Sunkel, G. (2002), "Una mirada otra. La cultura desde el consumo". (En línea). En Mato Daniel (comp.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO. Recuperado: 15/11/2014 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/sunkel.doc>

Szostak, R. (2002). How to do interdisciplinarity: Integrating the debate. *Issues in Integrative Studies*, 20, 103–122.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Taylor Ch. (1996) *Identidad y Reconocimiento*. Universidad McGill, Montreal, Canadá. conferencia impartida en el Centro Cultural Internacional de Cerisy L^A Salle (Francia) en junio de 1995 cedido por el autor para su publicación en el presente número de la RIFP, en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf

Taylor, Steve J.; Robert Bogdan (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona: Herder).

Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica, (4ta ed). México: LImusa. Pp. 111-141.

Tejada Z. Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación Pensamiento Psicológico, *Revistas Científicas de América Latina* vol. 1, núm. 5, julio-diciembre, 2005, pp. 117-123, Pontificia Universidad Javeriana Colombia

Terrero, P., (2006), “Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada”. En *Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires, N° 4, Dossier Consumos Culturales*. Buenos Aires: Ministerio de la Producción.

Thompson, R., Higgins, C. & Howell, J. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization, *MIS Quarterly*, vol. 15, núm. 1. Recuperado el 20 noviembre de 2014 de la base de datos Ebsco.

Tobón, T. S. (2006). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres, A. Estrategias y técnicas de Investigación Cualitativa. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur. 241p.: Editora Guadalupe Ltda. Santafé de Bogotá, 1996.

Torres V., Rodríguez S. Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios Enseñanza e Investigación en Psicología. *Revistas Científicas de América Latina*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 255-270, Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología. México

Torres J. (2000) Globalización e Interdisciplinariedad: El currículo integrado. Ediciones Morata. Madrid.

Trianes, M. V., Jiménez. M., y Muñoz, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO - UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO.

UNESCO (2015). La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos. París, Francia, 2015.

UNESCO (2015). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe; análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). Instituto de Estadística UNESCO. Montreal, Québec, Canada.

Van Zyl, I. & Rega, I. (2011) ICT attitudes in educational practice: a qualitative perspective. In. Proceedings of the Red-Conference: Rethinking Education in the Knowledge Society. Ascona, Switzerland.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204

Vygotsky, L. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-3.

Vygotsky, L. (1984) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos* (issue-unam), vol. xxxvi, núm 135, pp. 134-148.

WORD INTERNET PROJECT, (2010). *Hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet*. Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. <http://www.wip.mx>

----- (2003). Skills forHealth. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. The World Health Organization's Information Series on School Health. Document 9. Geneva: WHO.

Yen JY, Ko CH, Yen CF, Wu HY, Yang MJ. The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *J Adolesc Health*. 2007; 41:93-8.

Yen J.Y, Ko C.H, Yen C.F, Chen S.H, Chung W.L, Chen C.C. Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry Clin Neurosci* 2008; 62(1):9-16.

Yin, R. K. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage

Young Varela, L. A., Rivas Tovar, L. A. & Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar*, 20(36), 187-204.

Zboralski K, Orzechowska A, Talarowska M, Darnos A, Janiak A, Janiak M, et al. The prevalence of computer and Internet addiction among pupils. *Postepy Hig Med Dosw* (on line) 2009; 63:8-12.

ANEXOS

DATOS GENERALES

1. **Edad:** 1
 15 16 17 o más

2. **Sexo:** Hombre Mujer

3. **¿En qué grado estas?**

1° secundaria 2° secundaria secundaria

Señala la información que se te pide en relación a las personas que viven contigo.

| | 4. ¿Con quién vives? Marca (X) | 5. ¿Quién es el/la jefe del hogar? Marca (X) | 6. Edad de con quién(es) vives | 7. Ultimo grado de estudios terminado de con quién(es) vives | 8. ¿A qué se dedica? |
|----------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------|--|----------------------|
| Padre | | | | | |
| Madre | | | | | |
| Padrastra | | | | | |
| Madrastra | | | | | |
| Abuelos | | | | | |
| Tíos | | | | | |
| Otro: (Señala quién) | | | | | |

Selecciona con una (X) con qué frecuencia realizas cada una de las siguientes actividades en tu tiempo libre.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|----------------------------------|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 9. Beber alcohol con amigos | | | | | |
| 10. Salir a fiestas o bailes | | | | | |
| 11. Salir con amigos | | | | | |
| 12. Asistir a eventos deportivos | | | | | |
| 13. Ir de excursión. | | | | | |
| 14. Ir al cine | | | | | |
| 15. Ir al teatro | | | | | |
| 16. Escuchar música | | | | | |
| 17. Ir al museo y exposiciones | | | | | |
| 18. Asistir a conferencias | | | | | |
| 19. Leer periódicos y revistas | | | | | |
| 20. Leer libros | | | | | |
| 21. Hacer deporte | | | | | |
| 22. Jugar videojuegos | | | | | |
| 23. Gimnasio | | | | | |

Indica con una (X) con qué frecuencia realizas cada una de las siguientes actividades con tus padres o tutores:

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi Siempre | Siempre |
|-----------------------------------|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 24. Beber alcohol | | | | | |
| 25. Salir a comer | | | | | |
| 26. Salir a fiestas o bailes | | | | | |
| 27. Asistir a eventos deportivos | | | | | |
| 28. Practicar algún deporte | | | | | |
| 29. Ir al Cine | | | | | |
| 30. Ir al teatro | | | | | |
| 31. Ir a eventos culturales | | | | | |
| 32. Ir al museo y exposiciones | | | | | |
| 33. Ir de excursión. | | | | | |
| 34. Asistir a conferencias | | | | | |
| 35. Leer libros | | | | | |
| 36. Jugar videojuegos | | | | | |
| 37. Salir con familiares o amigos | | | | | |
| 38. Salir al campo | | | | | |
| 39. Ir a misa | | | | | |
| 40. Ir de compras | | | | | |

USO Y CONSUMO DE INTERNET

Señala con una (X), si sueles o no usar Internet (navegar, chat, e-mail) en cada uno de los siguientes lugares:

| SI | NO | | SI | NO | |
|----|----|-------------------------|----|----|-----------------------------------|
| | | 41. En mi casa | | | 45. En casa de un familiar |
| | | 42. En la escuela | | | 46. En sitios con conexión gratis |
| | | 43. En un cibercafé | | | 47. Ninguno, no uso Internet |
| | | 44. En casa de un amigo | | | |

Señala con una (X) si utilizas o no los siguientes servicios cuando navegas por Internet.

| SI | NO | | SI | NO | |
|----|----|--|----|----|---------------------------------|
| | | 48. Visitar páginas Web | | | 55. Correo electrónico (e-mail) |
| | | 49. Uso de redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube) | | | 56. Juegos en la red |
| | | 50. Salones de chat | | | 57. Foros |
| | | 51. Facebook Messenger | | | 58. Comprar artículos |
| | | 52. Descargar música y películas | | | 59. Envío de SMS |
| | | 53. Comunidades virtuales (The Sims, Farmville, Cityville, etc.) | | | 60. Televisión digital |
| | | 54. Hablar por teléfono (tipo skype) | | | 61. Otras cosas |

Señala con una (X) si acostumbras visitar o no los siguientes contenidos?

| SI | NO | | SI | NO | |
|----|----|----------------------------|----|----|--------------------------------|
| | | 62. Deportes | | | 68. Adultos |
| | | 63. Juegos | | | 69. Concursos |
| | | 64. Música | | | 70. Apuestas |
| | | 65. Software e informática | | | 71. Programación de televisión |
| | | 66. Noticias | | | 72. Humor |
| | | 67. Educativos | | | 73. Culturales |
| | | | | | 74. Otros |

75. ¿Tienes Internet en tu casa? (Marca con X una respuesta)

Sí No No, pero pensamos contratarlo

76. ¿Cuánto tiempo utilizas diariamente Internet? (Marca con X una respuesta)

Entre semana (lunes a viernes)

Menos de 1 hora Entre 1 y 2 horas De 2 a 5 horas

5 o más horas Siempre Nunca

77. Fin de semana (sábado y domingo) (Marca con X una respuesta)

Menos de 1 hora Entre 1 y 2 horas De 2 a 5 horas

5 o más horas Siempre Nunca

USO Y CONSUMO DEL CELULAR

Señala con una (X) con qué frecuencia utilizas los siguientes dispositivos tecnológicos.

Nunca Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|-----------------------------|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 78. Celular | | | | | |
| 79. Laptop/Computadora | | | | | |
| 80. Tableta | | | | | |
| 81. Televisión | | | | | |
| 82. Consolas de videojuegos | | | | | |
| 83. Otros | | | | | |

84. ¿Qué tipo de teléfono móvil tienes? (Marca con X una respuesta)

Smartphone No smartphone No tengo

85.- ¿A qué edad obtuviste el primer celular? (Marca con X una respuesta)

Antes de los 9 años De los 13 años a los 14 años

De 9 años a los 10 años De los 15 años a los 16 años

De los 11 años a los 12 años Todavía no tengo

86. ¿Qué tan seguido revisas tus notificaciones en el celular? (Marca con X una respuesta)

- Una vez al día Cada 5 minutos
 Dos o tres veces al día Cada 2 minutos o menos
 Cada hora Nunca lo reviso
 Cada 10 minutos

87. ¿A qué hora revisas la última notificación antes de dormir? (Marca con X una respuesta)

- 10 pm En la madrugada entre 1 y 2 am
 11 pm En la madrugada entre 2 y 4 am
 12 pm Nunca en la noche

88. ¿Qué significa para ti el uso del teléfono celular? Marca con una (X) varias respuestas.

- Es algo muy útil Facilita la comunicación
 Es imprescindible Puede provocar adicción
 Es un capricho Provoca que me aisle
 Ahorra tiempo

89. ¿Que sientes cuando se te olvida el celular? Marca con una (X) varias respuestas

- Tranquilidad Angustia
 Me relaja Preocupación
 Me siento agusto Ninguno de las anteriores
 Miedo Otra, señala cual _____
 Ansiedad

90. ¿Alguno de tus Profesores manejan el celular de apoyo para explicar la clase?

- Si, algunos Si, todos
 Si, casi todos No, ninguno

91. ¿Alguno de tus Profesores te permiten manejar el celular de apoyo para la clase?

- Si, algunos Si, todos
 Si, casi todos No, ninguno

DEPENDENCIA DE CELULAR

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes situaciones? Marca con X



| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 92. Las personas con las que convives te dicen que estas todo el día pegado al Internet | | | | | |
| 93. Tomas el celular, laptop o tableta sin razon alguna, haces llamadas o mandas mensajes por el simple deseo de hacerlo | | | | | |
| 94. Que estes en tu casa no te separas de tu dispositivo móvil y lo llevas incluso al baño o a la cocina | | | | | |
| 95. Le quitas horas al sueño o disminuyes la duración de tus comidas u otras actividades debido al tiempo que pasas en el celular, laptop o tableta | | | | | |
| 96. Manejas una gran parte de tus relaciones y conversaciones con otras personas a través del celular, laptop o tableta | | | | | |
| 97. Gastas mas de lo que deberias en tu plan o saldo de celular, y aunque te propones reducir el gasto, resulta imposible | | | | | |
| 98. Te resulta mas facil hablar y comunicarte a través del celular, laptop o tableta que en persona | | | | | |
| 99. Cuando suena tu aparato (celular, laptop, tableta) no puedes evitar responder, incluso en situaciones que son inapropiadas, porque el no hacerlo te causa ansiedad al no saber quien y para que te llama | | | | | |
| 100. Cuando olvidas tu celular te sientes inquieto y molesto todo el tiempo hasta que vuelves a recuperarlo | | | | | |
| 101. No puedes evitar estar siempre pendiente de tu celular para ver si alguien llama o escribe aunque no estes esperando ninguna llamada, mensaje o notificación | | | | | |
| 102. Llevas siempre contigo un cargador para evitar la frustración de quedarte sin pila | | | | | |
| 103. Nunca apago el celular | | | | | |
| 104. Duermo con el celular, laptop o tableta en la cama | | | | | |

PROBLEMAS DE SALUD

Indica con qué frecuencia se te presentan los siguientes problemas físicos y de salud al usar algún dispositivo tecnológico e Internet. Marca con X

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|----------------------------------|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 105. Dolor de espaldas | | | | | |
| 106. Dolor en las articulaciones | | | | | |
| 107. Cansancio en la vista | | | | | |
| 108. Falta de sueño (insomnio) | | | | | |
| 109. Dolor de cabeza | | | | | |
| 110. Dolor de cuello | | | | | |
| 111. Dolor de dedos | | | | | |
| 112. Dolor de muñecas | | | | | |

SOCIALIZACIÓN

Indica con una X la frecuencia con la que suceden las siguientes afirmaciones.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 113. Estoy contento con la familia que tengo | | | | | |
| 114. Tengo una comunicación diaria con mis padres. | | | | | |
| 115. El tiempo que paso con mis padres me parece suficiente. | | | | | |
| 116. Considero que la comunicación que tengo con mis padres es buena. | | | | | |
| 117. No tengo problemas con mis padres por el uso de Internet. | | | | | |
| 118. Me regañan mis padres a menudo por estar conectado al Internet. | | | | | |
| 119. Mis padres me aconsejan sobre el uso de Internet y sus riesgos. | | | | | |
| 120. Mis padres echan un vistazo y momento me aconsejan en el uso de Internet. | | | | | |
| 121. A veces discuto con mis padres por el tiempo que estoy en el celular. | | | | | |
| 122. Considero que puedo tratar temas delicados con mis padres. | | | | | |
| 123. Considero que mis padres me escuchan cuando tengo algún problema. | | | | | |
| 124. Considero que puedo contarle a mis padres algún problema sin importar la gravedad del tema. | | | | | |
| 125. Me guardo mis problemas para no preocupar a mis padres. | | | | | |
| 126. Considero que de decirle a mis padres por algún problema que atravieso me van a regañar o castigar. | | | | | |

Selecciona en qué medida se te han presentado las siguientes situaciones. Marca con X.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 127. Mis papás o tutor controlan mis contactos. | | | | | |
| 128. Mis papás o tutor han utilizado filtros de contenido para controlar los contenidos que busco. | | | | | |
| 129. En mi casa, mis papás o tutor me restringen el tiempo que puedo estar jugando en la consola de videojuegos, tabletas, celular. | | | | | |
| 130. En mi casa mis papás o tutor controlan el uso que le doy al Internet. | | | | | |
| 131. Mis papás o tutor controlan qué sitios web navego. | | | | | |
| 132. Mis papás o tutor controlan los contenidos de los juegos tecnológicos que juego. | | | | | |
| 133. Mis papás o tutor controlan el tiempo que paso con los dispositivos tecnológicos e Internet. | | | | | |
| 134. Mis papás o tutor controlan el horario de uso de los dispositivos. | | | | | |
| 135. Mis papás o tutor controlan mis cuentas y contraseñas. | | | | | |
| 136. Mis papás o tutor me prohíben borrar el historial de búsqueda y consultas. | | | | | |
| 137. Mis papás o tutor controlan el lugar en donde puedo acceder a Internet en casa. | | | | | |

Expresa en qué medidas se dan las siguientes situaciones referidas con los dispositivos tecnológicos en el hogar. (Marca con una X)



| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 138. Comparto cuentas (como electrónico, redes sociales, celular) y contraseñas con mis papás. | | | | | |
| 139. Navego por Internet con mis papás. | | | | | |
| 140. Mis papás supervisan el uso que le doy a mis dispositivos. | | | | | |
| 141. Hablo con mis papás sobre los contenidos en Internet. | | | | | |
| 142. Hablo con mis papás sobre el uso que hago de los dispositivos tecnológicos e Internet. | | | | | |
| 143. Hablo con mis papás de los riesgos de las tecnologías e Internet: adicciones, contenidos, engaños, etc. | | | | | |
| 144. Mis papás y yo tenemos acuerdos en cuanto al tiempo de uso de los dispositivos tecnológicos. | | | | | |
| 145. Mis papás y yo tenemos acuerdos en cuanto al horario de uso de los dispositivos tecnológicos. | | | | | |

ALFABETIZACION EN MEDIOS E INFORMACION

146. Cuando estás en el salón de clases, ¿Tienes algún profesor que usa Internet para explicar su materia o te recomienda que uses Internet para estudiar o practicar su materia (por ejemplo, sugiriéndote páginas de internet interesantes o sitios para consulta...)? Marca con X una sola respuesta

- Sí, pocos (1 a 2 de los 8 que tengo) Sí, algunos (menos de la mitad)
- Sí, casi todos No, ninguno

Selecciona con una X con qué frecuencia realizas cada una de las siguientes afirmaciones de búsqueda de información en Internet.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 147. Selecciono la primera o segunda opción al hacer una búsqueda en Internet | | | | | |
| 148. Selecciono información en sitios web como Wikipedia, Monografías, Buenastareas.com, Yahoo respuestas | | | | | |
| 149. Mis amigos me reenvían las tareas | | | | | |
| 150. Busco la información en un solo sitio | | | | | |
| 151. Consulto varios sitios y selecciono solo la información de un solo sitio | | | | | |
| 152. Consulto varios sitios, selecciono la información de varios y elaboro la tarea | | | | | |
| 153. Busco y copio la información tal cual aparece en el sitio consultado | | | | | |
| 154. Modifico el tipo de letra de la información seleccionada | | | | | |
| 155. En las tareas realizadas incluyo las referencias bibliográficas o bibliografía | | | | | |
| 156. Indico el nombre de la fuente de información para realizar mis tareas | | | | | |
| 157. Verifico los resultados de mi búsqueda y explico las razones de estos resultados | | | | | |
| 158. Busco información, selecciono, explico el por qué y el cómo llevé a cabo mi tarea | | | | | |
| 159. Leo el documento completo de la información que selecciono para mi tarea | | | | | |
| 160. Solo echo un vistazo al documento para realizar mi tarea | | | | | |

Selecciona con una X con qué frecuencia el profesor te ofrece estrategias para la búsqueda de información en Internet. Marca con X

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 161. Mi profesor me pide que seleccione la primera o segunda opción al hacer una búsqueda en Internet | | | | | |
| 162. Mi profesor me pide que seleccione la información en sitios web como Wikipedia, Monografías, Buenastareas.com, Yahoo respuestas | | | | | |
| 163. Mi profesor me pide que busque la información en un solo sitio | | | | | |
| 164. Mi profesor me pide que consulte varios sitios y seleccione solo la información de un solo sitio | | | | | |
| 165. Mi profesor me pide que consulte varios sitios, seleccione la información de varios y elabore la tarea | | | | | |
| 166. Mi profesor me pide que busque y copie la información tal cual aparece en el sitio consultado | | | | | |
| 167. Mi profesor me pide modifique el tipo de letra de la información seleccionada | | | | | |
| 168. Mi profesor me pide que en las tareas realizadas incluya las referencias bibliográficas o bibliografía | | | | | |
| 169. Mi profesor me pide que indique el nombre de la fuente de información para realizar mis tareas | | | | | |
| 170. Mi profesor me pide que verifique los resultados de mi búsqueda y explique las razones de estos resultados | | | | | |
| 171. Mi profesor me pide que busque información, seleccione, explique el por qué y el cómo llevé a cabo mi tarea | | | | | |
| 172. Mi profesor me pide que lea el documento completo de la información que selecciono para mi tarea | | | | | |
| 173. Mi profesor me pide que solo eche un vistazo al documento para realizar mi tarea | | | | | |
| 174. Mis profesores me devuelven mis tareas con observaciones | | | | | |

Marca con una X con qué frecuencia el profesor te ofrece estrategias de apoyo para su asignatura por medio del Internet.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|----------|---------------|--------------|---------|
| 175. Realizo presentaciones Power Point por medio de programas o softwares para mis exposiciones en clase. | | | | | |
| 176. Comparto un espacio digital con mis compañeros y profesor para fines académicos | | | | | |
| 177. Mi profesor me pide que use algún tipo de softwares o programa de diseño (Photoshop, etc) | | | | | |
| 178. Cuando tengo dudas o inquietudes sobre algún tema relacionado a la asignatura de clase, mis maestros me asesora de manera virtual | | | | | |
| 179. Mis profesores me preguntan cuando tienen dudas referentes al uso de Internet y los diferentes dispositivos tecnológicos (celular, tablet, laptop, etc.) | | | | | |

RIESGOS

180. ¿Cuál es tu percepción sobre las imágenes o videos con contenido sexual en la red? Marca con una X una sola respuesta.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Es algo normal | <input type="checkbox"/> Denigra mi persona |
| <input type="checkbox"/> Ayuda a mi formación sexual | <input type="checkbox"/> Mi religión me lo prohíbe |
| <input type="checkbox"/> Ayuda a mi orientación sexual | <input type="checkbox"/> Mis padres me lo prohíben |

181. Durante los últimos 12 meses, ¿Has recibido mensajes de contenido sexual en Internet de algún amigo o amiga? (textos, imágenes, videos) Marca con una X una sola respuesta.

Si No

182. ¿Con qué frecuencia has recibido un mensaje de contenido sexual en Internet? Marca con una X una sola respuesta.

- Nunca Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre

Marca con una X si se te han presentado o no alguna de las siguientes situaciones por Internet.

| Si | No |
|----|---|
| | 183. He visto a otras personas practicando actividades sexuales. |
| | 184. Me han pedido una foto o video mostrando partes de mi cuerpo en Internet. |
| | 185. Me han enviado un mensaje de contenido sexual en Internet. |
| | 186. He visto un mensaje (foto o video) de contenido sexual que había sido colgado en Internet y que también podían ver otras personas. |
| | 187. He recibido fotos o videos de contenido sexual de amigos |
| | 188. Me han pedido foto o video de alguna parte del cuerpo de algún amigo o amiga |
| | 189. Me han acosado pidiéndome fotos o videos de mi cuerpo o alguna parte de mi cuerpo |
| | 190. Mi novio(a) o un amigo(a) me ha pedido que le envíe imágenes o video de alguna parte de mi cuerpo |
| | 191. Mi novio(a) o un amigo(a) ha tomado alguna imagen o video de alguna parte de mi cuerpo o realizando alguna actividad sexual sin mi consentimiento. |
| | 192. Mi novio(a) o un amigo(a) ha compartido alguna imagen o video de alguna parte de mi cuerpo o realizando alguna actividad sexual sin mi consentimiento. |

Marca con una X por qué medio has recibido o no algún mensaje de contenido sexual en Internet:

| Si | No | Si | No |
|----|---|----|------------------------------------|
| | 193. Chat Facebook | | 199. Pop ups (ventanas emergentes) |
| | 194. Twitter | | 200. Whatsapp |
| | 195. Facebook | | 201. Skype |
| | 196. Salón de chat videochat | | 202. Nunca he recibido |
| | 197. Email | | |
| | 198. Sitio de juegos | | |

203. Pensando en la ÚLTIMA VEZ que recibiste un mensaje (imagen o video) de contenido sexual. ¿Cómo te sentiste? Marca con una X una sola respuesta.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Muy disgustado | <input type="checkbox"/> Nada disgustado |
| <input type="checkbox"/> Bastante disgustado | <input type="checkbox"/> No lo sé |
| <input type="checkbox"/> Un poco disgustado | <input type="checkbox"/> Nunca he recibido |

204. Pasmado en esa vez, ¿Durante cuánto tiempo te sentiste así? Marca con una X una sola respuesta

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lo superé de inmediato | <input type="checkbox"/> Durante un par de meses o más |
| <input type="checkbox"/> Durante algunos días | <input type="checkbox"/> No lo sé |
| <input type="checkbox"/> Durante algunas semanas | <input type="checkbox"/> Nunca he recibido |

205. ¿Hiciste alguna de estas cosas después? Marque con X más de una opción.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Deseé que el problema desapareciera por sí mismo | <input type="checkbox"/> Acudí a alguna persona |
| <input type="checkbox"/> Intenté solucionar el problema yo mismo | <input type="checkbox"/> Ninguna de estas cosas |
| <input type="checkbox"/> Me eché la culpa a mí mismo por lo que salió mal | <input type="checkbox"/> Nunca he recibido |

206. De nuevo pasmado en esa vez, ¿hablaste con alguien sobre lo que sucedió? Marca con una X una sola respuesta

- Sí No Nunca he recibido

207. ¿Con quién? Marque con X más de una opción.

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Amigo | <input type="checkbox"/> Trabajador social | <input type="checkbox"/> Con otro adulto |
| <input type="checkbox"/> Hermano | <input type="checkbox"/> Psicólogo/orientador | <input type="checkbox"/> Nadie |
| <input type="checkbox"/> Tío | <input type="checkbox"/> Papa/padrastro | <input type="checkbox"/> Nunca he recibido |
| <input type="checkbox"/> Profesor | <input type="checkbox"/> Madre/madrastra | |

208. De nuevo pasmado en esa vez que recibiste un mensaje de contenido sexual, ¿hiciste alguna de estas cosas? Marque con X más de una opción.

- Deje de usar internet durante un tiempo
- Borré las imágenes o videos con contenido sexual de esa persona
- Cambié mis condiciones de privacidad/contacto
- Bloquee a esa persona para que no contactase conmigo
- Informé del problema (~~click~~ en botón "notificar abuso", contacté a un asesor de Internet o proveedor de internet)
- Traté de informar una segunda vez
- Ninguna de estas cosas
- Nunca he visto
- Otro: (Señala cuál)

Marca con una X, si se te han presentado o no alguna de las siguientes situaciones por Internet.

Sí No

| Sí | No | |
|----|----|--|
| | | 209. He enviado las fotografías o videos de contenido sexual que me son enviados |
| | | 210. He pedido a alguien me envíe fotografías o videos de alguna parte de su cuerpo |
| | | 211. He enviado mensajes de contenido sexual. |
| | | 212. Le he enviado foto o video de alguna parte de mi cuerpo a mi novio(a). |
| | | 213. He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpo mostrando mi rostro a amigos de confianza. |
| | | 214. He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpos sin mostrar mi rostro a amigos de confianza |
| | | 215. He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpo mostrando mi rostro a personas desconocidas |
| | | 216. He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpos sin mostrar mi rostro a amigos desconocidas |

VE EL REVERSO! →

Marca con una X, si se te han presentado o no alguna de las siguientes situaciones por Internet.

| Si | No | |
|----|----|--|
| | | 217.Trato de limpiar mi imagen en la red social en la que fui ofendido |
| | | 218.Soy consciente de mi responsabilidad al compartir imágenes o videos de contenido sexual |
| | | 219.Minimizo la responsabilidad (lo hago por cura, risa, broma |
| | | 220.El efecto que programo, es de días o pocas semanas |
| | | 221.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que le hare algún daño |
| | | 222.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas |
| | | 223.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas con mi familia |
| | | 224.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas con mis amigos |
| | | 225.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas con la familia de la persona(s) involucrada(s) |
| | | 226.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas en mi escuela |
| | | 227.Cuando envío alguna imagen o video de algún amigo sé que me meteré en problemas legales |

Tópicos Grupo Focal

Confianza e interacción con la familia.

- 1.- ¿Con qué familiar tienen mayor confianza para contarles algún problema por el que atraviesan?
- 2.- Cuando llegan a tener algún problema en la casa, ¿cuál llega a ser principalmente el motivo de discusión?
- 3.- ¿Por qué llegan a discutir con sus padres?
- 4.- ¿Cómo consideran que es la comunicación con sus padres?
- 5.- ¿Qué tipo de acuerdos tienen con sus padres sobre el uso de Internet?
- 6.- ¿En qué persona confías más?

Apego al dispositivo.

- 7.- ¿suelen desvelarse por el uso del celular?
- 8.- ¿Qué es lo que más hacen cuando están pegados tanto tiempo al celular?
- 9.- ¿Cuántos de ustedes apagan o silencian completamente el celular antes de dormir?
- 10.- ¿Cuántos de ustedes responden al celular a una llamada mientras duermen?
- 11.- ¿Por qué no apagan el celular antes de dormir?
- 12.- ¿Qué sienten cuando no tienen el celular con ustedes?
- 13.- ¿Qué sienten cuando no están conectados a Internet?

Acceso y uso.

- 14.- ¿cuáles son las redes sociales que más utilizan?
- 15.- ¿Por qué las utilizan?
- 16.- ¿por qué dispositivos?

Socialización en línea

- 17.- ¿Con qué personas hablas más por redes sociales?
- 18.- ¿de qué temas hablan?