



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas



Prácticas de literacidad mediadas por tecnologías que realizan los adultos

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Carmen Yáñez Kernke

Directora de tesis

Dra. María Guadalupe López Bonilla

Ensenada, Baja California, 17 de agosto de 2017



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**Prácticas de literacidad mediadas por tecnologías
que realizan los adultos**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Carmen Yáñez Kernke

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe L.
Director(a) de tesis

**Dra. María Guadalupe Tinajero
Villavicencio**
Sinodal

Dra. Ileana Seda Santana
Sinodal

Dr. René de los Santos
Sinodal

Dr. Sergio Málaga
Sinodal

Resumen

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar las prácticas de literacidad mediadas por tecnologías que realizan adultos de más de 35 años. El trabajo buscó contribuir al conocimiento y comprensión de lo que este sector de la población, con frecuencia reportado como el menos participativo en el uso de las tecnologías digitales, enfrenta y logra cuando aprende y participa en este tipo de prácticas. Para lograr el propósito de la investigación, se describen de manera analítica las actividades que involucraron el uso de los medios digitales, realizadas por cinco adultos de entre 38 y 65 años. Este análisis comprende la descripción de sus rutinas, los géneros textuales que leen y producen, los medios que utilizan, sus interacciones -virtuales o presenciales- en torno a las actividades de literacidad que llevan a cabo, los problemas que enfrentaron y los recursos y estrategias con que los resuelven.

El trabajo está sustentado en tres ejes teóricos principales: Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que concibieran el lenguaje y sus usos desde una perspectiva sociocultural (Gee, 2010; Street, 1995) y la lectura y la escritura como prácticas culturales social e históricamente situadas, que ocurren en dominios de la vida distintos, y que requieren de conocimientos y formas de pensamiento particulares (Barton y Hamilton, 1998; Street, 2012). La segunda base teórica corresponde a Las Nuevas Literacidades (NL), que bajo la misma perspectiva sociocultural de los NEL, conceptualiza nuevas formas especializadas, creativas y críticas de literacidad emergentes cuando se integran las tecnologías de la información y la comunicación (Lankshear y Knobel, 2011; Jenkins et al., 2006). Asimismo, las NL identifican formas textuales multimodales y dinámicas (Kress, 2003; Pahl y Roswell, 2012) disponibles sobre todo en las actividades dadas a través de Internet, que se traducen en el llamado *giro digital* (Kress, 2003; Mills, 2000). Como consecuencia de estas nuevas dinámicas, también surgen nuevas formas de elaboración de significados, agencia, identidad y participación en las actividades de literacidad mediadas por tecnologías digitales (Lankshear y Knobel, 2007, 2011; Gee, 2008; Kress, 2003; Lewis, 2007). Una tercera perspectiva teórica que respalda esta investigación es la de la Educación de Adultos, particularmente en lo que corresponde a los conceptos de aprendizaje a lo largo de la vida (Shepherd, Schmoller, Moore y Perry, 2012); la educación de personas adultas (Knowles, 1998; Seda et al., 2010); y la alfabetización de personas adultas (Freire, 1970; Kalman, 2004; Seda et al., 2010).

Para llevar a cabo la investigación se adoptó un enfoque cualitativo de corte etnográfico y el método de estudio de casos múltiples. Para reunir los datos que serían sometidos a análisis se buscó la triangulación a partir de varias fuentes de información para dar validez y confiabilidad a los hallazgos: (1) Observaciones de las actividades que realizaban cada uno de los cinco participantes empleando la computadora, Internet, el teléfono celular, memorias portátiles, programas informáticos, aplicaciones y plataformas diversas. (2) Una bitácora que sirvió para el registro y la reflexión de lo observado. (3) Grabación de todas las actividades observadas en videos. (4) Entrevistas a cada uno de los participantes (dos entrevistas de profundidad, una al inicio de las observaciones y otra; así como una entrevista focalizada al final de cada sesión de observación). En cuatro casos, las observaciones se llevaron a cabo en un cibercafé, y en un caso se observó en la casa del participante.

El análisis de la información recabada partió del método de análisis de contenido inductivo de cláusulas obtenidas a partir de la segmentación de las transcripciones de las entrevistas. Las categorías y códigos identificados y revisados en varias ocasiones eran luego corroborados con los videos y la bitácora. También se aplicó el método de análisis de contenido deductivo basado en las competencias que para las nuevas literacidades describieron Jenkins et al. (2006). Los resultados se tradujeron, para cada caso, en una viñeta que describe las actividades, las interacciones y las rutinas de los participantes; seguida de una descripción analítica.

En la discusión de los hallazgos se identifican los tipos de aprendizajes y habilidades que emergen entre los adultos observados al usar tecnologías digitales, en particular los que tienen que ver con las NL, así como los recursos personales y sociales que les permiten ser exitosos en lo que hacen en torno a actividades de literacidad mediadas por tecnologías. La investigación hace evidente la distinción entre la brecha digital y la brecha de participación descritas por Jenkins et al. (2006) en el caso de los adultos. Asimismo, se muestran nuevas formas de literacidad basadas en la cooperación, en las cuales el capital social tiene un papel fundamental para posibilitar la participación en las nuevas literacidades.

Palabras clave

Adultos maduros, literacidad tradicional, nuevas literacidades, literacidad basada en la cooperación

Si la lengua está implicada en las relaciones de poder, entonces la comprensión del poder es central para comprender los usos de la lengua.

Fairclough

la historia tañe sonora
su lección como campana
para gozar el mañana
hay que pelear el ahora

Vamos juntos de Benedetti

Dedicatoria

A la gente que en mi país no cesa en su empeño por renovar la esperanza y construir un mejor presente y un mejor futuro para los que vienen detrás.

Agradecimientos

A mi querida Dra. Guadalupe López Bonilla, directora de esta tesis, guía y compañera invaluable en mi aprendizaje durante ya muchos años. Mi eterna gratitud y cariño.

A la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio quien siempre tuvo la observación acertada y una palabra para motivarme a seguir; a la Dra. Ileana Seda Santana, su objetividad y su calidez; al Dr. René Agustín De los Santos Romero y al Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas. A todos ellos por su generosa labor como lectores prolijos y críticos de mi trabajo.

A mi admirada compañera de travesía académica, la Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva, quien muchas veces me orilló a ir más allá de lo obvio y a repensar lo pensado.

A mis generosos participantes.

A todo el maravilloso equipo que forman quienes apoyan nuestra trayectoria en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de esta Universidad: el director Dr. Joaquín Caso, el subdirector Mtro. Julio Cano, el coordinador de posgrado Dr. Alfonso Jiménez; a mis excelentes profesores -en particular al Dr. Víctor Corona, la Dra. Claudia Salinas y el Dr. Javier Organista-; al maravilloso personal administrativo, la perseverante y fina M.C. Estrella Velasco, el gentil y eficiente Mtro. Iván Contreras; Denisse Pérez, Rosalva Borraz y Yesica Espinoza; todos siempre en la mejor disposición de ayudarme.

Y a las hermosas personas que de mil formas me han apoyado para llegar hasta aquí: Mis amigos Arturo Cabrales+ y Tere Talavera, Karen Englander, Nelly Mariana Baena, Edith Venegas, Gloria Tripp+, y mis estudiantes.

Sobre todo, a mi lector y soñador favorito, mi amado padre, por su ejemplo de superación, perseverancia, cariño y buen humor.

Y a mi compañera de todas las desveladas de maestría y doctorado, Pelusita.

Índice

Capítulo 1.

1.1. Introducción	1
1.2. Planteamiento del problema.....	4
1.3. Preguntas de investigación.....	10
1.4. Objetivos.....	11
1.5. Justificación y relevancia del estudio.....	11

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Revisión de la literatura sobre literacidad en los medios de la población adulta.....	16
2.1.1. Estudios sobre educación para adultos.....	17
2.1.1.1. El aprendizaje a lo largo de la vida.....	20
2.1.1.2. La educación de las personas adultas.....	22
2.1.1.3. Alfabetización de las personas adultas.....	27
2.1.2. Estudios realizados por organismos internacionales en regiones o en países de regiones diversas.....	31
2.1.3. Estudios realizados en países de Asia y África.....	35
2.1.4. Estudios realizados en países de Europa.....	42
2.1.5. Estudios realizados en países de Norteamérica.....	53
2.1.6. Estudios realizados en países de Latinoamérica y México.....	59
2.1.7. Nota final sobre la revisión de la literatura.....	67
2.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad.....	68
2.2.1. Desarrollo histórico del concepto de literacidad.....	68
2.2.2. Práctica social.....	70
2.2.3. Comunidades de práctica.....	72
2.2.4. Agencia y espacios de trabajo.....	75
2.2.5. Prácticas de literacidad.....	77
2.2.6. La perspectiva de los NEL sobre la alfabetización.....	80
2.3. Las Nuevas Literacidades.....	81
2.3.1. El contexto de las nuevas literacidades.....	82
2.3.2. El estudio de las nuevas literacidades.....	88

2.3.2.1. La perspectiva paradigmática de las nuevas literacidades.....	89
2.3.2.2. La perspectiva ontológica de las nuevas literacidades.....	91
2.3.2.2.1. Lo técnico o el ‘ <i>new technical stuff</i> ’	91
2.3.2.2.2. Nuevos hábitos, formas de ser y de interactuar o el ‘ <i>new ethos stuff</i> ’	92
2.3.3. La necesidad de nuevas habilidades.....	93
2.3.4. ¿Por qué ocuparse del estudio de las culturas de participación en los medios?.....	102
Capítulo 3. Método	
3.1. Descripción general del enfoque y método de investigación.....	105
3.2. Observaciones preliminares y contexto de estudio.....	107
3.3. Acceso al campo.....	109
3.3.1. Identificación, selección y reconocimiento de los participantes.....	110
3.3.2. Participantes.....	111
3.3.3. Consideraciones éticas.....	112
3.4. Recolección de datos.....	113
3.4.1. Método de recogida de datos: Estudio de casos múltiples.....	114
3.4.1.1. Validez y confiabilidad.....	116
3.4.2. Procedimientos y técnicas de recogida de datos.....	117
3.4.2.1. Observación participante y observación no participante.....	117
3.4.2.2. Entrevistas focalizadas.....	118
3.4.2.3. Registro en video de la actividad observada.....	119
3.4.2.4. Recolección de muestras de los textos	119
3.4.2.5. Bitácora.....	119
3.5. Métodos de análisis de datos.....	120
3.5.1. Análisis de contenido de tipo cualitativo e inductivo.....	121
3.5.2. Análisis de contenido de tipo cualitativo y deductivo.....	124
Capítulo 4. Resultados.....	128
4.1. Descripción de un cibercafé ubicado en la zona urbana de la ciudad.....	129
4.2. Primer caso: La maestra de educación artística	
4.2.1. Viñeta . “Pensé: ‘si los niños pueden hacerlo, yo también puedo	

aprender””.....	133
4.2.1.1. ¿Quién es Esther y por qué acude al cibercafé?.....	133
4.2.1.2. Las actividades de Esther en el cibercafé.....	134
4.2.1.3. Compañeros de actividades y aprendizajes.....	138
4.2.2. Descripción analítica del primer caso.....	139
4.2.2.1. Las nuevas literacidades en el contexto de las prácticas sociales..	140
4.2.2.2. Características de las prácticas de literacidad en que participa Esther.....	143
4.2.2.2.1. El papel de participantes jóvenes en las actividades de Esther.....	144
4.2.2.3. Recursos personales y estrategias de Esther empleados en sus actividades en los medios.....	145
4.2.2.3.1. Competencias específicas para el uso de los medios.....	147
4.3. Segundo caso: La vendedora por catálogo	
4.3.1. Viñeta. “Vendedora no, ¡yo soy distribuidora independiente!”.....	149
4.3.1.1. ¿Quién es Rocío y por qué decide aprender a usar los medios?....	149
4.3.1.2. ¿Por qué va Rocío al cibercafé?.....	149
4.3.1.3. Las actividades de la distribuidora independiente en el cibercafé.	150
4.3.2. Descripción analítica del segundo caso.....	153
4.3.2.1. La práctica social de las distribuidoras independientes.....	153
4.3.2.2. Rutinas y eventos de literacidad en los que participa Rocío.....	155
4.3.2.2.1. Primer evento de literacidad: Lectura comentada.....	155
4.3.2.2.2. Segundo evento de literacidad: Exploración de páginas web	155
4.3.2.2.3. Tercer evento de literacidad: Escritura transmediática y multimodal.....	157
4.3.2.2.4. Actividades complementarias de las ventas por catálogo.....	158
4.3.2.3. Participantes, medios y espacios en los que Rocío apoya sus actividades.....	158
4.3.2.4. Identidad de las distribuidoras independientes.....	160
4.3.2.5. Aspectos de la práctica social asociados a nuevas literacidades...	163
4.3.2.6. Costos y recompensas sociales.....	164

4.3.2.7. Géneros textuales en las prácticas de literacidad de las distribuidoras independientes.....	166
4.3.2.8. Problemas, recursos personales y estrategias de aprendizaje que emplea en los medios la distribuidora independiente.....	170
4.3.2.9. Competencias interpretativas, operativas y críticas empleadas por la distribuidora independiente.....	172
4.4. Tercer caso: El oceanólogo jubilado que es empresario y docente	
4.4.1. Viñeta. “Aunque soy ‘pre-tecnología’, a todo lo que hago en mi negocio, no podría entrarle sin toda esta tecnología”.....	173
4.4.1.1. Elías y sus razones para usar las tecnologías de la información y la comunicación.....	173
4.4.1.2. Lo que hace Elías en el cibercafé.....	174
4.4.1.3. Actividades colaborativas en el cibercafé.....	176
4.4.1.4. Llenado de formatos electrónicos.....	178
4.4.2. Descripción analítica del tercer caso.....	179
4.4.2.1. Conocimientos y experiencias previas de Elías que le ayudan a ser eficiente en las actividades mediadas por tecnologías.....	179
4.4.2.2. Eventos de literacidad en los que participa Elías.....	183
4.4.2.2.1. La facturación: primer evento de literacidad.....	183
4.4.2.2.2. Llenado de guías de pesca: segundo evento de literacidad...	186
4.4.2.3. Recursos y estrategias personales con los que Elías aprende y resuelve problemas cuando usa los medios.....	188
4.4.2.4. Desarrollo de competencias para las nuevas literacidades, en el caso de Elías.....	190
4.5. Cuarto caso: El ingeniero jubilado, consultor y docente	
4.5.1. Viñeta . “Jóvenes, yo les enseño lo que aprendí en 40 años de trabajo y ustedes me enseñan a usar estos aparatos”.	191
4.5.1.1. ¿Quién es Juan y por qué decide aprender a usar los medios?.....	191
4.5.1.2. ¿Por qué va Juan al cibercafé?.....	192
4.5.1.3. Las actividades de Juan el consultor en el cibercafé.....	193
4.5.1.4. Las actividades de Juan el docente en el cibercafé.....	195

4.5.1.5. Búsquedas de información para futuros planes.....	196
4.5.2. Descripción analítica del cuarto caso.....	197
4.5.2.1. Actividades y eventos de literacidad.....	198
4.5.2.1.1. La práctica de la consultoría y sus eventos de literacidad...	198
4.5.2.2. La práctica de la docencia y sus eventos de literacidad.....	204
4.5.2.3. Estrategias que Juan emplea para aprender y usar los medios...	207
4.5.2.4. Aprendizaje a lo largo de la vida y los recursos actitudinales y de conocimiento	208
4.5.2.5. Problemas reportados por Juan al usar los medios.....	210
4.6. Quinto caso: El profesor de primaria jubilado	
4.6.1. Viñeta. . “Yo quería era ser dueño de mi vida, ya no quería trabajar, ni estudiar, ni leer. Y les dije a todos: ‘Ahora el futuro soy yo’”.....	212
4.6.1.1. La rebelión de un jubilado.....	212
4.6.1.2. ¿Cómo ha integrado Arturo al usos de las tecnologías digitales a sus actividades de recreación?.....	212
4.6.1.2.1. Leer los portales de noticias, una actividad favorita.....	214
4.6.2. Descripción analítica del quinto caso.....	218
4.6.2.1. Actividades y eventos de literacidad de Arturo.....	218
4.6.2.1.1. Informarse sobre la realidad social y política del país: primer evento de literacidad.....	219
4.6.2.1.2. Socializar y mantenerse en contacto a través de los medios: segundo evento de literacidad.....	220
4.6.2.1.3. Buscar información para proyectos personales: tercer evento de literacidad.....	221
4.6.2.1.4. Disfrutar momentos de esparcimiento: cuarto evento de literacidad.....	222
4.6.2.2. Textos que median las actividades de Arturo.....	223
4.6.2.3. Estrategias y recursos personales que emplea Arturo para aprender y usar los medios.....	226
4.7. Resumen de resultados.....	231

Capítulo 5. Discusión

5.1. El aprendizaje en el contexto de las actividades mediadas por tecnologías...	234
5.1.1. ¿Qué aprenden los adultos al participar en actividades mediadas por tecnologías?.....	234
5.1.1.1. Aprendizajes técnicos relacionados con el ‘ <i>new technical stuff</i> ’ ...	234
5.1.1.2. Aprendizaje de conductas cognitivas y emocionales.....	235
5.1.1.3. Aprendizaje de competencias para las nuevas literacidades.....	236
5.1.1.3.1. La competencia del juego.....	237
5.1.1.3.2. La competencia de la simulación.....	237
5.1.1.3.3. La competencia de la apropiación.....	238
5.1.1.3.4. La competencia del juicio.....	239
5.1.1.3.5. La competencia de la navegación transmedia.....	239
5.1.1.3.6. La competencia para realizar tareas múltiples.....	240
5.1.1.3.7. La competencia de la inteligencia colectiva.....	240
5.1.1.3.8. La competencia de la cognición distribuida.....	241
5.1.2. ¿Cómo aprenden los adultos a participar en actividades en los medios?.....	242
5.1.2.1. Aprendizaje autónomo.....	243
5.1.2.2. Interés por aprender.....	243
5.1.2.3. Actitud positiva hacia las tecnologías y el cambio.....	244
5.1.2.4. Uso de conocimientos y experiencias previas.....	244
5.1.2.5. Capacidad para reconocer necesidades y pedir ayuda.....	245
5.1.2.6. Capacidad para mantener el equilibrio.....	245
5.1.2.7. Disposición para participar en estrategias de aprendizaje formal..	246
5.1.2.8. La práctica de los cuatro componentes del aprendizaje a lo largo de la vida.....	246
5.1.2.9. La agencia.....	248
5.1.2.10. Disposición para colaborar con otros.....	250
5.1.3. ¿Con quién aprenden los adultos? Saber en quién confiar.....	251
5.1.3.1. El papel de los más jóvenes en el aprendizaje de los adultos.....	251
5.1.3.2. La comunidad de práctica como espacio de aprendizaje de las	

distribuidoras independientes.....	251
5.2. Una literacidad basada en la cooperación.....	254
5.3. Unas palabras sobre la relación de los participantes y la investigadora.....	256
Conclusiones.....	263
Referencias.....	267
Apéndices	
Apéndice 1. Formato de consentimiento informado.....	281

Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i> Características generales de los participantes en el estudio.....	112
<i>Tabla 2.</i> Dimensiones y categorías para el análisis de contenido inductivo de los datos en las observaciones.....	122
<i>Tabla 3.</i> Competencias para las nuevas literacidades observadas.....	126
<i>Tabla 4.</i> Relación entre los distintos componentes del diseño metodológico.....	127
<i>Tabla 5.</i> Definición de categorías de análisis generales.....	129
<i>Tabla 6.</i> Actividades de los participantes en la investigación.....	133
<i>Tabla 7.</i> Actividades de Esther observadas en el cibercafé.....	141
<i>Tabla 8.</i> Recursos en medios y portales empleados por Esther.....	143
<i>Tabla 9.</i> Géneros textuales empleados o producidos por Esther.....	144
<i>Tabla 10.</i> Participantes visibles y ocultos en las actividades de Esther.....	144
<i>Tabla 11.</i> Recursos y estrategias usados por Esther y problemas que reporta.....	148
<i>Tabla 12.</i> Actividades de la práctica de ventas por catálogo.....	154
<i>Tabla 13.</i> Participantes en las actividades de Rocío.....	159
<i>Tabla 14.</i> Medios y espacios empleados por la distribuidora independiente.....	160
<i>Tabla 15.</i> Géneros textuales presentes en las actividades de las ventas por catálogo	167
<i>Tabla 16.</i> Estrategias, problemas y recursos personales empleados por Rocío al usar los medios.....	171
<i>Tabla 17.</i> Las actividades de Elías: frecuencias por categoría y código identificados	180
<i>Tabla 18.</i> Géneros textuales en las actividades de Elías.....	183
<i>Tabla 19.</i> Artefactos y espacios que median las actividades de literacidad de Elías...	184
<i>Tabla 20.</i> Otros participantes de las actividades de Elías.....	188
<i>Tabla 21.</i> Problemas que se enfrentan de manera práctica.....	188
<i>Tabla 22.</i> Estrategias y recursos personales de Elías como usuario de los medios...	189
<i>Tabla 23.</i> Actividades de Juan en el cibercafé.....	199
<i>Tabla 24.</i> Participantes en las actividades de literacidad de ambas prácticas sociales	200
<i>Tabla 25.</i> Géneros textuales empleados por Juan en sus actividades en el cibercafé..	202
<i>Tabla 26.</i> Espacios y Medios empleados por Juan.....	204
<i>Tabla 27.</i> Estrategias empleadas por Juan en sus actividades.....	207
<i>Tabla 28.</i> Recursos personales empleados por Juan.....	208

<i>Tabla 29.</i> Problemas que debe resolver Juan en sus actividades.....	211
<i>Tabla 30.</i> Actividades de Arturo asociadas al uso de los medios.....	219
<i>Tabla 31.</i> Participantes visibles y ocultos en actividades de Arturo.....	220
<i>Tabla 32.</i> Espacios en los que participa Arturo.....	222
<i>Tabla 33.</i> Géneros textuales empleados en las actividades de Arturo.....	223
<i>Tabla 34.</i> Recursos y estrategias personales de Arturo para aprender a participar en los medios.....	227
<i>Tabla 35.</i> Los problemas enfrentados por Arturo en sus actividades en los medios...	229
<i>Tabla 36.</i> Portales consultados en Internet	231
<i>Tabla 37.</i> Géneros textuales empleados en las actividades.....	231
<i>Tabla 38.</i> Estrategias y recursos personales que favorecían la participación y el aprendizaje.....	232
<i>Tabla 39.</i> Competencias para las nuevas literacidades observadas.....	232
<i>Tabla 40.</i> Problemas encontrados o reportados cuando los adultos usan los medios...	233

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Exterior del cibercafé.....	130
<i>Figura 2.</i> Distribución del local del cibercafé.....	131
<i>Figura 3.</i> Junta de vendedoras por catálogo en el área de cafetería. Al fondo, la sala de computadoras.....	132
<i>Figura 4.</i> Programa <i>Audiojoiner</i> para mezclar música extraída de la memoria del teléfono celular.....	135
<i>Figura 5.</i> Preparación de una escenografía: búsqueda de música e imágenes en Internet, edición de imágenes en un archivo de Power Point y guardado en una memoria portátil para llevar a su trabajo.....	137
<i>Figura 6.</i> Diseño de una invitación para la primera comunión de sus sobrinas: buscar imágenes en Internet, editarlas y mezclarlas en archivos de power point.....	138
<i>Figura 7.</i> Los hijos de Esther: compañeros de trabajo y aprendizaje en el cibercafé...	145
<i>Figura 8.</i> Mostrando “la universidad en línea” y la “oficina virtual”	153
<i>Figura 9.</i> Inteligencia colectiva: Rocío aprende mientras enseña a otra vendedora a usar el catálogo en línea.....	157
<i>Figura 10.</i> Promocionales: Discursos convenientes de éxito.....	161
<i>Figura 11.</i> “Plan de carrera” para la distribuidora independiente.....	163
<i>Figura 12.</i> “Dueñas de sus propias metas”	164
<i>Figura 13.</i> Diseño que crea la ilusión de “éxito”	164
<i>Figura 14.</i> Imágenes de los catálogos impresos: Bienestar, belleza y perfección.....	168
<i>Figura 15.</i> Foro para enviar comentarios o quejas.....	169
<i>Figura 16.</i> Artefactos diversos: computadora, teléfono celular y una libreta de notas..	175
<i>Figura 17.</i> Capacitación de un nuevo empleado: autoridad del conocimiento.....	177
<i>Figura 18.</i> La libreta: un insumo importante de información para el trabajo individual y colaborativo.....	177
<i>Figura 19.</i> Actividad transmediática en un ambiente cómodo y flexible.....	178
<i>Figura 20.</i> Página de entrada a la aplicación para generar documentos fiscales electrónicos.....	184
<i>Figura 21.</i> La factura: un texto de formato “amigable”.....	185
<i>Figura 22.</i> Formato de una guía de pesca.....	187

<i>Figura 23.</i> Impresión de facturas: insumo de la declaración fiscal.....	193
<i>Figura 24.</i> Escribir con dos dedos y aprender gradualmente.....	194
<i>Figura 25.</i> Portal de noticias y columna política consultada por el participante en una de sus rutinas.....	202
<i>Figura 26.</i> Actividades transmediáticas que combinan medios como computadora, celular e Internet.....	204
<i>Figura 27.</i> Tecnología y vida familiar.....	213
<i>Figura 28.</i> Domingo de música, amigos y chistes en Facebook.....	215
<i>Figura 29.</i> Lectura selectiva y crítica: “La situación de los maestros en el sur, una infamia del gobierno”.....	216
<i>Figura 30.</i> Empresas quebradas, familias empobrecidas, no hallan cómo contener la devaluación: “Política lamentable”.....	218
<i>Figura 31.</i> Video para la construcción del vivero.....	224
<i>Figura 32.</i> Ser un consumidor informado: video sobre dos tipos bicicleta para usar en terracería.....	224
<i>Figura 33.</i> Expertos híbridos: instructores en aprendizajes informales.....	225
<i>Figura 34.</i> Texto sobre la construcción de un vivero, publicado en un sitio institucionalizado.....	225
<i>Figura 35.</i> Texto consultado por Arturo: Interpretación que requiere de conocimiento cultural y crítico.....	226

Capítulo 1

1.1 Introducción

A finales del siglo XX, Massey (1991) anunciaba la creciente movilidad de personas, imágenes e información que expandirían la posibilidad y variabilidad de las relaciones sociales. Sin embargo, advertía también sobre la inequitativa compresión globalizada de espacio y tiempo, que empoderaría sólo a unos cuantos en control. El desempoderamiento se acentuaría para la mayoría, y haría más difícil su participación en los flujos y movimientos generados por la compresión global. De conseguirlo, lo haría en condiciones de marginación, diferenciación social y aislamiento. En ese contexto de cambios complejos y vertiginosos en todas las esferas de la vida, los recursos y posibilidades aportados por el desarrollo tecnológico han revolucionado de manera notable los modelos de comunicación personales y organizacionales (Graddol, 2006). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) encuentra que las tecnologías de la información y la comunicación influyen en la actualidad sobre gran parte de las formas en que hablamos, convivimos e interactuamos con otras personas, instituciones y proveedores de servicios.

La incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los modos de participación en la economía, el trabajo y la ciudadanía han vuelto necesario desarrollar una serie de nuevas habilidades y conocimientos para poder participar en un número creciente de actividades mediadas por dichas tecnologías, también llamadas medios digitales o, como los referiré con frecuencia en esta investigación, los medios (Livingstone, Van Couvering y Thumim, 2004). Lankshear y Knobel (2011) denominan esos recursos de habilidad y conocimiento, cada vez más asociados al logro económico y al bienestar social, como *Nuevas literacidades*.

A pesar del incremento en el acceso mundial a estas tecnologías y al Internet en el hogar y el trabajo, el porcentaje de la población adulta que alcanza los niveles de competencia óptimos para emplear los medios es muy reducido por diversos motivos (OCDE, 2013). Para empezar, existe un déficit considerable en el dominio de las habilidades y conocimientos de lectoescritura básicos en un número importante de personas. Area (2011) señala que en muchos casos esa deficiencia, concebida como analfabetismo funcional, constriñe o impide el acceso a los medios de aquellos adultos que

no pueden desempeñarse en la amplia variedad de lenguajes audiovisuales que ahí enfrentan. Para Area, las tecnologías digitales han dado un giro radical al concepto de alfabetización o literacidad, especialmente al traer consigo demandas de competencias más complejas. Como consecuencia ha emergido un nuevo tipo de analfabetismo de carácter tecnológico que acentúa la marginación, en particular entre las personas mayores de 30 años que cuentan con bajos niveles educativos. También se reducen sus oportunidades en el mercado laboral, la educación y la participación social.

En el caso de México, existen carencias graves en materia de logros educativos. Bastan algunos datos para ilustrar nuestro caso: Según el censo de 2010, 5 millones 393 mil 665 personas eran analfabetas (6.9% de los ciudadanos mayores de 15 años y 64% de las personas en edad productiva) (INEGI, 2010). Asimismo, 43.2% de los adultos mayores viven en situación de pobreza multidimensional, y del total 22% son analfabetos y 25% no tuvieron acceso a la escuela (CONEVAL, 2012). Irónicamente, esta población, cuyas carencias limitan o impiden su acceso al uso de los medios, enfrenta una época en que la vida social, laboral y económica involucra cada vez más actividades que requieren emplear esas tecnologías. En pocas palabras, como señalan Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson y Wiegel (2006), “La tecnología y el cambio económico conspiran para crear una nueva élite cultural y una nueva clase desfavorecida” (p.61); aquellos sin acceso a la educación, las habilidades, los recursos financieros y el tiempo necesario para navegar, difícilmente acceden a las nuevas oportunidades culturales que ofrecen los medios.

Hay que reconocer no obstante que no en todos los casos se trata de obstáculos de tipo sociodemográfico los que limitan o no permiten el acceso de los adultos a los medios. En algunas situaciones se trata de la elección personal de no usarlos, o de la falta de competencias diversas -básicas, tecnológicas y críticas- para usarlos de manera adecuada (ACMA, 2009; Eynon y Helsper; Livingstone et al., 2004; OCDE, 2013; Shafique y Mahmood, 2009). Livingstone et al. (2004) identifican tres áreas en el uso de los medios entre la población adulta que requieren de atención inmediata por parte de los gobiernos y la academia en cuanto al acceso y la competencia. En primer lugar, está el acceso desigual a los medios físicos y a los conocimientos necesarios que tienen su origen en cuestiones sociales, demográficas y simbólicas. En segundo término, está la falta de habilidades

críticas que muchos adultos enfrentan para manejar el exceso de contenidos ofrecidos, y que requieren de formación. Por último, está la inadecuación entre los servicios ofrecidos en los medios y la posibilidad de una buena parte de los adultos para poder interactuar con ellos y con quienes producen sus contenidos.

Sobre el acceso a los medios físicos en nuestro país, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía y el Instituto Federal de Telecomunicaciones realizaron la *Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares* (Secretaría de Comunicaciones y Transportes- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática- Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2016). El estudio reportó que en 2015, solo 59.2% de los hogares tenían computadora, concentrándose en las áreas urbanas; y 56.2% contaban con conexión a Internet. Aunque hay un crecimiento importante en relación a 2012, la distribución y acceso a los medios ha sido desigual entre distintas entidades federativas. Por ejemplo, en Baja California, Baja California Sur y el Distrito Federal, 50% de los hogares tiene equipo, y 44 % de los hogares en los mismos estados, más Quintana Roo, tiene acceso a Internet. Pero en Chiapas y Oaxaca nada más 20% de los hogares tiene computadora y, en esos mismos estados más Guerrero, Tlaxcala, Hidalgo y Michoacán, sólo 15.7% cuenta con conexión a Internet. Si bien hubo un incremento de 12.5% de usuarios de Internet, del total, 62.6% corresponde a personas entre 12 y 34 años y sólo 30% a personas de más edad (Asociación Mexicana de Internet, 2014).

En el contexto descrito arriba, los cibercafés dieron acceso a cerca de una tercera parte de la población en 2014 (Asociación Mexicana de Internet, 2014). Aunque el uso de las tecnologías móviles (en particular de teléfonos celulares) redujo esa cifra, los cibercafés continuaron dando acceso a Internet e infraestructura informática en zonas urbanas y rurales al 14% de la población, en 2016 (Asociación Mexicana de Internet, 2016).

En el *Estudio de Agendas Digitales para la Elaboración de un Programa de Desarrollo Digital 2012-2018* (Asociación Mexicana de Internet- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-Centro de Estudios sobre Internet y Sociedad, 2012) - que comparó la situación del desarrollo digital de México con países como Brasil, Chile,

Colombia, Uruguay, la Unión Europea, Corea y Singapur- se determinó que para fijar las agendas y programas digitales en México es fundamental considerar lo siguiente:

- México ocupa una posición de competitividad baja debido a sus bajos niveles en adopción de tecnologías de la información y la comunicación en la industria, la sociedad y el gobierno.
- Estrategias intensivas en el uso de esas tecnologías y un organismo especializado para coordinar los esfuerzos del gobierno, la industria, las instituciones educativas, la investigación y la sociedad.
- Un marco jurídico y regulatorio que impulse el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y políticas públicas para integrarlo a la industria y sectores diversos de la economía.
- Se requieren proyectos de gobierno digital en áreas clave como la educación en competencias digitales, ciberseguridad, digitalización de la administración de la justicia, salud asistida por tecnologías, seguridad empresarial, investigación y desarrollo tecnológico, evaluación del desarrollo tecnológico, y otras.
- El desarrollo de la banda ancha es un factor clave de cualquier proyecto de digitalización.
- Formación para integrar el uso de las tecnologías digitales a la vida cotidiana de todas las personas, así como en la formación de una fuerza de trabajo altamente calificada requiere de un enfoque más humanista.

En este contexto se ubica la presente investigación sobre las prácticas de literacidad que realizan los adultos con ayuda de los medios digitales. El problema, preguntas y objetivos de la investigación se plantean en el siguiente apartado.

1.2 Planteamiento del problema

Como se explicó ya, existen contrastes serios en cuanto a las necesidades y la distribución del acceso y los conocimientos de la cultura de los medios digitales, en particular entre la población adulta de más de 30 años. Por una parte, está el requerimiento de la sociedad actual de ciudadanos competentes en el uso crítico de los medios digitales. Esto involucraría la actitud de quien indaga, cuestiona y reflexiona sobre la realidad del mundo y

su propia existencia, como plantea Freire (1970). La expectativa sobre contar con este tipo de ciudadanos se contrapone con la marcada carencia de competencias críticas que existe entre una parte importante de la población. Además, hay una brecha que crece entre el acelerado crecimiento de las actividades laborales, educativas, sociales y de servicios públicos y privados que requieren emplear las tecnologías de la información, y las dificultades que enfrenta gran parte de los adultos para acceder a la infraestructura y a los conocimientos requeridos por esas actividades. La necesidad de identificar con claridad las necesidades y características, tanto de la población adulta que no participa o lo hace limitadamente como de aquella que sí lo hace, contrasta con el limitado conocimiento que existe sobre el tema. Este conocimiento resulta necesario para que gobierno, iniciativa privada e instituciones educativas puedan diseñar estrategias adecuadas que acorten la brecha digital en México.

Como *brecha digital* (*digital divide* o *digital gap*, en inglés) se ha entendido, en general, la disparidad entre poder o no poder conectarse a Internet y los recursos que ofrece. Sin embargo, desde un enfoque de análisis crítico del discurso, Carpentier (2003) cuestiona el énfasis unilateral del término brecha digital al centraba sólo en el acceso material a los medios, mientras que excluye las habilidades y prácticas de los usuarios de las tecnologías como otro factor de división digital. Para Carpentier, la exclusión social derivada de la brecha digital requiere de políticas inclusivas. Tales políticas tendrían que conectar, en los hechos, el discurso de la brecha digital con el de la participación y sus elementos discursivos de poder y empoderamiento. Añade que la información por sí sola no sirve como mecanismo de empoderamiento si no hay estrategias de inclusión y formación que aseguren la participación ciudadana mediada por tecnologías digitales.

En coincidencia con Carpentier, Hernández (2004) planteó que el concepto de brecha digital requiere incluir, además del acceso físico y la capacidad económica, la división entre quienes poseen y quienes carecen de las capacidades educativas y culturales necesarias para usar los medios e Internet. Una reacción importante fue la de Jenkins et al. (2006) quienes desafiaron el concepto de brecha digital. En su lugar se refirieron a una *brecha de participación* en relación al acceso diverso e inequitativo a las oportunidades, experiencias, habilidades y conocimientos disponibles y necesarios para participar en el uso

de los medios. Si bien se ha incrementado notablemente el acceso a Internet, la cobertura es aún insuficiente y minoritaria en muchos países. Así, mientras que 77% de la población tiene ese acceso en Europa, sólo 7% de las personas lo poseen en África. Paradójicamente, aumenta el acceso a la banda ancha, pero las desigualdades y la brecha de participación se acentúan pues la velocidad disminuye en algunos países y los costos suben (Jensen, 2014).

Me interesan en este estudio sobre adultos que acuden emplean los medios (sobre todo en un cibercafé) saber qué hacen, cómo lo hacen y cómo aprenden a hacerlo. Por esa razón, he adoptado la concepción de brecha de participación propuesta por Jenkins et al. (2006). Inicialmente parto del hecho de que cerca una parte importante de la población en México tenía acceso a los medios, gracias al espacio público que ofrecen los cibercafé. Jensen (2014) encontró que a nivel mundial, aproximadamente 30% de los usuarios tenían acceso a una computadora e Internet en un cibercafé. La Asociación Mexicana de Internet, (2010) y Rueda (2008) encontraron ese mismo porcentaje en México a fines de la década pasada. Sin embargo, este porcentaje descendió en México a 14% de la población en 2016, de acuerdo a la misma Asociación Mexicana de Internet (2016).

A nivel mundial, los espacios públicos de acceso a los medios –como los telecentros, centros comunitarios multimedia, bibliotecas y los cibercafé privados- han sido un componente importante para ampliar la posibilidad de acceso de una parte importante de la población (Barón y Gómez, 2012). De acuerdo con Jensen (2014), del 30% de las personas en el mundo sin recursos que accedían a Internet en uno de estos lugares de acceso público, 50% iba para usar la computadora y 62% para usar Internet. Esa colectividad solía desarrollar por sí misma o con otros sus habilidades computacionales (40%) y de Internet (50%) en esos mismos sitios. A pesar del papel que han jugado en brindar acceso, como apunta Becerra (2011), estos espacios simbólicos de supervivencia familiar y autoempleo, son con frecuencia proyectos económicamente inciertos. En ellos, agrega Becerra, los propietarios suelen formarse a sí mismos, tener problemas de instalación, velocidad digital y de mantenimiento tan oneroso que no siempre les permite sostenerse largo tiempo.

Para los cibercafé –como se les cita más frecuentemente en la investigación, aunque también se les conoce como cafés internet, locutorios, etcétera- no existe una

definición única ni consensuada. En general, como explican Barón y Gómez (2012), se trata de negocios particulares cuyo beneficio inmediato es el acceso rápido, fácil y económico a la información, mediante el servicio de renta de computadoras e Internet. Becerra (2011) los define como espacios públicos, físicos y digitales que en general proporcionan recursos humanos y tecnológicos para el acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación. Jensen (2014) añade como un recurso valioso de esos lugares (además del acceso público al uso de computadoras con conexión de banda ancha, impresoras y escáneres) el apoyo y conocimiento técnico disponible ahí.

Varios estudios han buscado tipificar al cibercafé sin llegar a un acuerdo, pues varían según el contexto social y cultural en que se ubiquen. Como señalan Solís y Becerra (2010), así como Gómez, Hunt y Lamoreux (como se cita en Peñaranda et al., 2011), los cibercafés presentan diferencias de configuración física, identidad, ubicación y población. Fuentes (2007) establece que el cibercafé pocas veces es lo que se esperaría, pero que en cambio termina por convertirse en un lugar de albergue, encuentro, identidad (*ethos*) y actividad colectiva en muchos casos. Hernández (2004) los describe como pequeños negocios particulares que dan servicios de conectividad, suelen instalarse en casas particulares o locales rentados reducidos y que comúnmente ofrecen otros servicios como abarrotes, bebidas y cafetería, alimentos, dulces, fotocopias, impresiones, escáner, teléfono, venta de insumos para computadora y otros. Algunos funcionan como centros de entretenimiento, lugares donde se imparten cursos, o se envían y reciben paquetería y dinero, recargas de teléfonos móviles, tarjetas de pre-pago telefónicas y otros servicios (Barón y Gómez, 2012; Fuentes, 2007; Hernández, 2004; Peñaranda et al., 2011).

Desde una perspectiva social, Fuentes (2011) encuentra también que en el cibercafé, las tecnologías, además de mediar distancias, dan acceso a recursos de información y conocimiento. Pero además, Fuentes (2011) considera que en el cibercafé se propicia la formación de redes sociales entre quienes coinciden ahí y expresa que en este espacio: “Lo existencial se vincula a lo tecnológico” (2007:169). Los recursos del cibercafé facilitan la interacción social, virtual y cara a cara, mientras sus usuarios resuelven necesidades concretas como buscar empleo, acceder a servicios de e-gobierno, entrenarse en algún tema o habilidad, o comunicarse con personas en ubicaciones físicas distintas. La naturaleza

flexible del cibercafé le ha otorgado en ocasiones una dimensión social adicional al permitir a los usuarios reunirse con amigos, familiares, compañeros de estudios y de trabajo, o con personas del mismo origen geográfico o étnico en el extranjero (Best, Garg y Kollangi; 2013; Peñaranda, 2011). Los cibercafés son, en fin, sitios que ilustran cómo el acceso a la tecnología sólo cobra sentido en contextos sociales de producción, pensamiento y actividad social que reflejan en alguna medida las dimensiones de la vida de sus participantes (Peñaranda, como se cita en Peñaranda et al., 2011).

En esos contextos, Fuentes (2007) subraya la naturaleza del cibercafé para la *formación barroca*, pues tienen lugar ahí aprendizajes que varían según los propósitos y necesidades individuales. Fuentes (2011) encontró que el cibercafé facilitaba la ocurrencia de las dimensiones formales e informales del aprendizaje, desde el que tiene fines escolares hasta el aprendizaje abierto que relaciona el mundo virtual con el real mediante formas de simulación y experimentación. Peretti (como se cita en Fuentes, 2007) alude a los cibercafés como espacios con capacidad para relacionar a los ciudadanos, y permitirles encontrar el acompañamiento competente de sus semejantes para indagar, reflexionar, aprender de maneras individuales o colectivas, potencializadas por los recursos de las tecnologías digitales. En el cibercafé se aprende de manera virtual y presencial, así como de formas colaborativas que estimulan la curiosidad y la experimentación. Se aprende en la interacción con el operario del lugar, con frecuencia un autodidacta que enseña y se gana la confianza de los usuarios. Se aprende al jugar e imitar la realidad de manera informal y creativa. Se negocian los significados y las reglas mediante actividades que ponen en juego la sensibilidad y la multidimensionalidad en la construcción de la subjetividad. Las actividades en el cibercafé pueden servir para construir aprendizajes que resuelvan problemas concretos y técnicos, formar en el pensamiento crítico y la toma de decisiones, inclusive para resolver problemas afectivos.

Ahora bien, aunque el acceso a las tecnologías de la comunicación no resuelve la desigualdad, los cibercafés han tenido un impacto social importante al ampliar la posibilidad de la conexión a Internet para muchos. Compensan en alguna medida el rezago que en materia de inclusión digital no han cubierto los gobiernos. A pesar de ello, como reportan Rueda (2008) -en su estudio sobre el impacto de los cibercafés en el acceso a

Internet en México- y Becerra (2011) -en su investigación sobre la conceptualización, contextualización e implicaciones económicas de los cibercafés en Guadalajara- en nuestro país se sabe poco sobre el tema. De acuerdo con Rueda, el conocimiento, la bibliografía y el apoyo a la investigación de los cibercafés y sus usuarios son casi inexistentes en México. Lo que se conoce se ha enfocado sobre todo en aspectos de infraestructura, servicio, impacto urbano, acceso y consideraciones para políticas públicas. Sin embargo, se trata de un conocimiento incompleto en el que se requiere saber, entre otros temas, sobre las características, prácticas, motivaciones, intereses y necesidades de los adultos que utilizan los medios en el cibercafé.

Aunado a lo planteado por Becerra (2011) y Rueda (2008), se requiere comprender que, si al acceso que brindan los cibercafés no se integran proyectos de socialización y alfabetización tecnológica, la integración a la sociedad global estará aún más limitada. Jensen (2014) acentúa la necesidad de que los gobiernos tomen iniciativas sobre el tema, sobre todo en países en desarrollo como el nuestro. Se requieren estrategias para que se difunda información suficiente, se creen nuevos espacios y se mejoren los existentes. En particular, se deben integrar o mejorar las tecnologías de la información y la comunicación en las bibliotecas públicas, que pueden desempeñar un papel muy importante para disminuir la brecha de participación a bajos costos, pero proporcionando altas velocidades de conexión. También son necesarias políticas y regulaciones claras que promuevan la competitividad en provisión de servicios y formación de recursos humanos, mejorar servicios de gobierno en línea y supervisar el progreso de todo lo anterior. Se requiere un enfoque de ecosistemas entre todos los sectores para integrar y coordinar la oferta y la demanda, la infraestructura pública y privada en la que se insertan los cibercafés, los servicios, la normatividad y el desarrollo de capacidades como la alfabetización digital, así como las fuentes y mecanismos para financiarlo.

En resumen hasta aquí, el conocimiento existente en nuestro país se ha visto limitado a aspectos de infraestructura tecnológica digital, lo que resulta insuficiente. La investigación disponible sobre los cibercafés ha dejado ver que el acceso a los medios adquiere sentido a través de procesos sociales contextualizados y distintos. Se trata de una dimensión social poco estudiada en la que se propician formaciones y prácticas sociales,

que reflejan aspectos de la vida de sus participantes que es importante conocer. Esta dimensión incluye interacciones y relaciones sociales, no sólo a distancia, sino también entre quienes visitan cotidianamente el lugar.

Asimismo, se ha encontrado que en los procesos sociales referidos tienen lugar actividades variadas, de pensamiento, de aprendizajes (formales o abiertos, individuales y colaborativos), así como actividades de participación y producción de contenidos que varían de un contexto a otro. Por lo tanto, desde una perspectiva cualitativa, en este trabajo me propuse lograr una caracterización más detallada en la descripción de usuarios adultos en los cibercafés, de las prácticas sociales en las que participan para las que requieren realizar actividades en torno a textos y emplear los medios digitales, así como otras actividades ocurridas en el sitio de observación, tanto de forma individual como colaborativa con otros. También busqué conocer sus motivaciones, intereses, experiencias, las barreras que enfrentan y las estrategias que emplean para superarlas cuando acuden a algunos de los cibercafés en Ensenada.

1.3 Preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Qué prácticas de literacidad mediadas por tecnologías realizan los adultos?

Preguntas específicas

1. ¿Qué actividades realizan los usuarios adultos a través de los medios? ¿Y en el contexto de qué prácticas sociales las llevan a cabo?
2. ¿Cómo llevan a cabo y participan en esas actividades? ¿Qué rutinas siguen? ¿Qué textos leen y producen?
3. ¿Con quiénes y cómo interactúan?
4. ¿Qué recursos de conocimiento y habilidades requieren para participar en esas actividades en línea? ¿Cómo los adquieren?
5. ¿Qué problemas enfrentan y cómo los resuelven?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Describir y analizar las prácticas de literacidad mediadas por tecnologías que realizan usuarios adultos.

Objetivos específicos:

1. Describir y analizar las actividades que realizan los adultos a través de los medios, y los contextos de las prácticas sociales en que las llevan a cabo.
2. Describir y analizar cómo llevan a cabo y participan en esas actividades, así como qué rutinas siguen y qué textos leen y producen.
3. Revelar con quiénes y cómo interactúan.
4. Describir y analizar qué recursos de conocimiento y habilidades requieren para participar en las actividades en línea, y cómo los adquieren.
5. Describir y analizar los problemas que enfrentan y cómo los resuelven.

1.5 Justificación y relevancia del estudio

El uso de las tecnologías de la comunicación en la actividad social del presente es un hecho dominante y en constante crecimiento. Lo mismo en la vida académica, el trabajo, la gestión de servicios diversos públicos y privados, el acceso y distribución de la información, la socialización o en actividades recreativas, la presencia de las tecnologías digitales e Internet asciende cada día en número y diversidad. La participación de muchos usuarios de estas tecnologías se ha vuelto más activa, de manera notable, al dejar de ser sólo receptores de contenidos y convertirse en generadores que publican sus propios contenidos en la red, tanto de manera individual como en colaboración con otros. González (2009) considera que al hacer posible esa generación y distribución de conocimiento, Internet se ha convertido en un valioso recurso de distribución de capital social construido. Al mismo tiempo, es un recurso cada vez más legitimado por la comunidad, como señalan Escofet, García y Gros (2010). En ese proceso de intercambio y construcción social, los medios actúan como educadores y entretenedores, con una función ideologizante que

transmite valores, creencias, modelos culturales y expectativas de vida (Aramendi y Garín, 2009).

Sin embargo, Jensen (2014) advierte que para asegurar el acceso a la información, el desarrollo, el aprendizaje individual y social ligado al uso de los medios, no se ha considerado de manera suficiente las características y necesidades de las comunidades marginadas por cuestiones geográficas, sociales, económicas, de género y edad [como es el caso de muchos adultos mayores de 30 años]; ni las carencias de infraestructura, electricidad, conexiones deficientes, y altos costos, entre otras, que con frecuencia afectan a esas comunidades.

En contraste con las demandas técnicas e intelectuales, y con el incremento de las actividades que requieren del conocimiento y uso de las tecnologías digitales, se ha reportado que la participación de los adultos, en las formas de literacidad emergentes en los medios, es más bien escasa (Australian Communications and Media Authority, 2009; Livingstone, 2004; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2007). Estas personas quedan en muchos casos al margen de una participación activa en el uso de los medios, en las que podrían desarrollar tanto competencias para el trabajo y la vida cívica y social, como otras identidades, formas de expresión, capital social, cultura cívica y participación. Por lo anterior, resulta necesario invertir en estudios más sólidos y diversos sobre la educación y participación de esos adultos en el uso eficaz y crítico de los medios, como una estrategia para reducir su exclusión digital (Australian Communications and Media Authority, 2009; Bunker, 2010; Cassie y Logan, 2009; Employment Ontario, 2011; European Community, 2007; Eynon y Helsper, 2010; Livingstone et al., 2004; Martí, D' Agostino, Veiga de Cabo, y Sanz, 2008; OCDE, 2013; Schmoller, Moore y Perry, 2012; Smythe, 2013).

Livingstone et al. (2004) confirman que la literacidad en los medios de la población adulta debería ocupar un papel importante en la vida pública, la ciudadanía y el consumo. Explican que esto es necesario dados los tres propósitos centrales de la literacidad necesaria para responder a las demandas de la sociedad actual: (1) promover la participación democrática ciudadana mediante la formación de opiniones, individuales y colectivas informadas en lo público, lo cívico y lo político; (2) contribuir al conocimiento de la

economía, la competitividad y las decisiones en una sociedad donde la información, la mediación y la presencia de un mercado cada vez más complejo son innegables; y (3) contribuir al aprendizaje para la vida, la expresión cultural y la satisfacción personal, al desarrollar habilidades críticas y de expresión en una sociedad informada, creativa y ética.

Otros estudios enfatizan la importancia de formar de maneras adecuadas a los ciudadanos para que puedan tomar parte en la sociedad actual a través de las llamadas *Nuevas literacidades* o prácticas de literacidad en los medios. Bawden (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) señala que la literacidad digital es un requerimiento esencial para la vida en la era digital, que implica la adquisición de conocimientos, actitudes y perspectivas particulares. Por ejemplo, se requiere saber cómo leen y comprenden formatos digitales y no-digitales los adultos que emplean los medios, cómo crean y comunican información, así como de qué maneras integran conocimiento, obtienen y difunden información. Cabe decir que se trata de aspectos considerados todos en de los objetivos de mi investigación, que justifican su pertinencia. Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) propone también como necesarias actitudes que permitan a las personas ser consciente para identificar, acceder, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales; así como para construir conocimiento nuevo, crear expresiones en los medios, comunicarse con los demás en situaciones específicas, construir acciones sociales y reflexionar sobre estos procesos.

Sin embargo lo observado en muchos casos no coincide con tales propósitos. El adulto competente en una sociedad mediada debería ser capaz de distinguir entre diferentes formas de medios y de hacer preguntas básicas acerca de lo que observa, lee, o escucha. No obstante, muchos adultos que aprendieron a distinguir en la escuela entre géneros literarios, no comprenden hoy la diferencia entre un diario de noticias y un tabloide, o entre un sitio de Internet legítimo y uno que no lo es, o cómo los publicistas manipulan la información sobre sus productos para crearles el deseo de comprarlos (Thomas y Jolls, como se cita en Jenkins et al., 2006). Esto, y la incidencia de diversos factores sociodemográficos –como los niveles y trayectorias inequitativos de educación y de clase social, género y etnicidad– sitúa a un número importante de los adultos en desventaja frente a las actividades sociales que requieren emplear los medios digitales en la actualidad (Eynon y Helsper, 2011).

Otras limitantes para la participación en actividades mediadas por la tecnología son para muchos adultos el miedo y la ansiedad para aprender a usar las nuevas tecnologías. Jenkins et al. (2006) refieren que esto es comprensible porque se trata de artefactos y prácticas que no fueron parte de su vida antes, por lo que su funcionamiento les resulta en ocasiones difícil comprender. Muchas veces, continúan Jenkins et al., los adultos con hijos pequeños, no cuentan con los recursos que les permitan adquirir las habilidades y la confianza necesarias para apoyar a sus hijos en el desarrollo de esas nuevas competencias. Por ejemplo, en un estudio realizado por la compañía de software y seguridad informática McAfee (2013), se encontró que esa falta de familiaridad con las tecnologías causaba una *desconexión digital entre padres e hijos*, que no les permitía orientar a los segundos ni prevenir los riesgos que pudiesen existir en el uso de Internet. Ha sucedido que, al mismo tiempo que la alfabetización se complejiza al integrarse a ella el uso de los medios digitales -y se vuelve un recurso clave en el trabajo, la educación y la participación social-; se convierte también en un privilegio al que no todos consiguen tener acceso (Martí et al., 2008).

Otra razón para justificar la pertinencia de este trabajo son los hallazgos de otros estudios que han resaltado la existencia de oportunidades de investigación importantes en cuanto al uso de los medios (Australian Communications and Media Authority, 2009; Livingstone et al., 2004; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2007; OCDE, 2013; Shafique y Mahmood, 2009; y Smythe, 2013). Livingstone et al. (2004), por ejemplo, consideran que no se han contestado preguntas básicas que permitan saber con detalle suficiente lo que sucede, lo que hacen, y lo que necesitan las personas adultas para enfrentar los retos de la era digital, así como lo que necesitan hacer los gobiernos y otras organizaciones para disminuir la brecha digital.

La organización gubernamental estadounidense *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy* también indica que en el campo de la literacidad adulta se carece en muchos casos de una fundamentación científica sólida para formular teorías y modelos adecuados. Por esa razón, explica, se trata de un campo en el que existen oportunidades significativas para la investigación, y en el que se requiere identificar los retos y enfoques para avanzar en el desarrollo del conocimiento y en la solución de los retos

de la educación de los adultos en el acceso y participación a través de los medios. Al referirse a los retos que la literacidad adulta ofrece a la investigación científica, la organización señala de manera enfática que las soluciones en este sentido favorecerán los ingresos y la participación en el mercado de trabajo de esta población, contribuirá a la mejora del logro académico de sus hijos, y favorecerá la participación ciudadana. Lo cierto es que su impacto es más inmediato que el de la educación de los niños.

Finalmente, en coincidencia con el propósito de esta investigación, Eynon y Helsper (2011) identifican como áreas que requieren de mayor investigación, sobre participación de los adultos en actividades en los medios, son las siguientes: la caracterización de esta población, sus trabajos y su contexto social; las dificultades que enfrentan en actividades de aprendizaje en línea, y las características de los usuarios que de forma inesperada participan en los medios digitales. Destacan la necesidad de investigaciones bajo enfoques diversos, que potencialicen las ventajas de los modelos mixtos cuantitativos y cualitativos.

Como puede verse, el uso de los medios digitales es central para el aprendizaje y la participación en todas las esferas de la vida social actual (la económica, la ciudadana, el ejercicio de los derechos de las personas, la construcción social del conocimiento y la socialización). Mediante un estudio de casos múltiple, mi trabajo tiene como propósito indagar sobre los usos que da una pequeña muestra de la población adulta a los medios digitales, en el contexto de sus actividades particulares, sobre todo a través de los recursos que ofrece un cibercafé urbano, en Ensenada; y en un caso desde la casa de uno de los participantes. Para lograrlo describí y analicé sus características sociodemográficas, sus intereses y necesidades en cuanto al uso de los medios, los conocimientos que requieren desarrollar para usarlos y las formas cómo los adquieren. Me planteé describir y analizar las prácticas sociales en las que participan y en particular, las actividades de literacidad que realizan los participantes medidas, total o parcialmente, por tecnologías digitales. El resultado de la investigación podría aportar algún tipo de conocimiento que informara, en alguna medida, iniciativas gubernamentales o privadas en materia de educación, literacidad, e inclusión digital de los adultos mayores de 30 años.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Revisión de la literatura sobre literacidad en los medios de la población adulta

En este apartado presento la revisión de la literatura sobre diferentes aristas del objeto de estudio. Revisé estudios y marcos conceptuales sobre el panorama de la educación de los adultos, como un punto de partida para entender la formación y prácticas de literacidad de los adultos en los medios, en particular, a partir de los conceptos de alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. Reporto también estudios de evaluación e impacto de programas educativos y estrategias de inclusión digital dirigidas a adultos, tendencias de uso de los medios entre adultos, prácticas de literacidad en los medios; incluyo también el reporte de algunas revisiones de literatura sobre estos temas. Todos estos trabajos dan cuenta de parte del conocimiento existente sobre usos y prácticas de literacidad de los adultos en los medios, si bien tienen diferentes alcances y suceden en contextos geográficos distintos.

Para organizar este apartado comienzo con la revisión de estudios sobre los antecedentes y aspectos conceptuales relativos a la educación de adultos. Enseguida, bajo un criterio geográfico, presento, primero, estudios realizados por organismos que analizaron la situación de regiones o de una serie de países en distintos continentes. Más adelante doy cuenta de estudios llevados a cabo en países particulares de acuerdo con su ubicación continental. Por ejemplo, de Asia, he incluido estudios de Australia, Nueva Zelanda y Paquistán; de Europa doy cuenta de estudios en España, Inglaterra y Grecia; de Norteamérica reporto trabajos de Canadá y Estados Unidos; y finalmente, de Latinoamérica presento algunos estudios de Brasil, Colombia y México.

Por medio de esta revisión he buscado ofrecer una visión general de temas como diagnósticos sobre el estado de conocimiento y uso de los medios de la población adulta en contextos variados, las competencias que poseen o requieren los adultos para participar activamente en diversas esferas de la sociedad a través de los medios, los efectos que el uso de los medios ha tenido en la vida de los adultos investigados, sus actitudes y experiencias de aprendizaje al usarlos, y los factores sociodemográficos que han limitado o favorecido el uso de los medios entre diferentes grupos de adultos.

2.1.1 Estudios sobre educación de adultos

Cabe preguntarse qué relación existe entre literacidad (formas de ser letrado) y el uso de los medios digitales en el caso de los adultos. Todo uso comunicativo y social del lenguaje pone en juego sus dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale y Swain, como se cita en Oxford, 1990). Las prácticas de literacidad, asociadas a la lectura, la escritura y formas particulares de pensar (Langer, 1987), no son la excepción. Bajo una perspectiva sociocultural, en la que la literacidad es entendida como una serie de prácticas culturales y comunicativas compartidas por los miembros de grupos particulares, social e históricamente contextualizados, la literacidad ha requerido siempre del desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias cambiantes (NCTE, 2013). Las prácticas de literacidad suelen encontrarse bajo una dinámica intensa, impresa por el cambio social y cultural, que ha hecho necesario identificar diversos tipos de literacidades o *multiliteracidades*, para aludir a su diversidad cultural y lingüística (Cope y Kalantzis, 2001).

Cope y Kalantzis (2001) exponen que después de la migración, el multiculturalismo y la integración global de las economías, el factor de mayor incidencia en la transformación de la literacidad ha sido la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación. El dramático desarrollo de los nuevos medios tecnológicos ha sido una fuerza clave en la transformación global y de la sociedad universal (Jacobs, Castek, Pizziolato, Reder y Pendell; 2014). Como consecuencia, las nuevas prácticas de literacidad en contextos digitales demandan nuevas competencias que se integren a las que tenían que ver con las actividades de literacidad tradicionales. Por ejemplo, además de las habilidades para utilizar las tecnologías, se requieren habilidades para la solución de problemas de formas colaborativas (en actividades asociadas a textos, que solían ser individuales); así como se necesitan también habilidades más críticas para analizar, administrar y sintetizar información proveniente de fuentes simultáneas y diversas (Lankshear y Knobel, 2007 y 2011; Jenkins et al., 2006; NCTE, 2013).

A pesar de esas nuevas demandas para los usuarios, Jacobs et al. (2014) acusan un descuido desafortunado de las necesidades de la población adulta para desarrollar las competencias requeridas. Ellos mismos señalan la urgencia que tienen la población adulta,

sobre todo de grupos más vulnerables, de formarse en el aprendizaje de multiliteracidades en general y de aquellas mediadas por las tecnologías digitales, en particular. Requieren poder participar activamente, lo mismo como consumidores digitales informados que como productores de contenidos en los medios. De acuerdo con Jacobs et al. (2014), la investigación y las estrategias de apoyo al desarrollo de la literacidad digital de los adultos. Puede verse que no sólo pueden contribuir a disminuir la brecha digital de esta población, pues también facilitan su participación en prácticas sociales donde, cuando menos parte de sus actividades, gira en torno a textos digitales.

Sobre la “brecha digital” de un amplio sector de la población adulta en México, Guerrero (2012) refiere que las políticas del gobierno se han limitado a proporcionar computadoras e Internet y formación técnica. Esto se ha hecho a través de iniciativas como los Centros Comunitarios Digitales y programas apoyados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Un ejemplo es el programa *Vasconcelos 2.0* que en Veracruz ha llevado tecnologías a zonas rurales, y en Baja California ha buscado masificar el uso de los medios. Sin embargo, se han ignorado el tipo de actividades que interesa y sirve a sus destinatarios, las necesidades concretas de su vida y el desarrollo de las habilidades que requieren. Mientras en diversos foros internacionales se ha considerado como preocupación central de gobiernos e instituciones el tema de la educación para adultos (UNESCO, 1997), en América Latina el avance ha sido limitado como reporta, el informe *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una Educación para Todos 2015* (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca; 2013). Se trata de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos para su preparación para la vida activa, en 41 países y territorios, incluido México.

En el trabajo de Bellei et al. (2013), se identificaron marcadas diferencias de equidad entre los países investigados y hacia el interior de los mismos. Sobre analfabetismo entre personas adultas de 15 años y más, se encontró que América Latina y el Caribe tenían niveles altos de alfabetismo comparados con regiones en vías de desarrollo. La meta para el año 2000 de pasar de 89.6% de adultos alfabetizados a 95% en 2010, tuvo un avance moderado que alcanzó el 92.9%. La primaria para adultos contribuyó a esta mejora más que las políticas de alfabetización, pero perduró el rezago en zonas alejadas de los centros

urbanos. En apariencia, el analfabetismo afectaba a 36 millones de latinoamericanos, pero la cifra no refleja la fuerte barrera que para un ejercicio real de la ciudadanía y la participación social y laboral de los adultos implica el *analfabetismo funcional*. Esto es especialmente cierto ya que el mercado laboral requiere cada vez más de actividades que involucran el uso de habilidades cognitivas como la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la colaboración; así como habilidades de lectura y comunicación más efectivas; las capacidades de aprendizaje continuo y, de manera importante, el uso de tecnologías de la información y comunicación (Bellei et al., 2013).

Valdés, Pilz, Rivero, Machado, Welder y Fernández; (2013) reportaron también que la educación para jóvenes y adultos (EPJA) enfrenta enormes dificultades de cobertura, calidad y equidad. Millones de personas no tienen acceso a la educación, en especial las poblaciones más vulnerables. Por ejemplo, en 2010, 35 millones de personas en América Latina y el Caribe no sabían leer ni escribir, 88 millones no habían concluido la educación primaria y cerca de 60% de la población de 15 años o más, no tenía educación básica completa. Los rápidos cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos han generado desempleo, falta de oportunidades para estudiar y migración, especialmente entre los adultos jóvenes que carecen de las competencias, formas de participación, aprendizajes y habilidades de lectura crítica demandadas en el contexto actual.

Los procesos de cambio económicos globales han dado lugar a la necesidad de buscar nuevas concepciones para la educación, el conocimiento, la sociedad, inclusive la concepción del adulto. Por ejemplo, surgió el enfoque de la educación basada en competencias, considerado uno de los más apropiados para atender las demandas de educación para el trabajo y la vida por integrar habilidades y actitudes a los conocimientos. Otro enfoque importante ha sido el del aprendizaje a lo largo de la vida, que concibe al aprendizaje como algo permanente ocurrido tanto en procesos formales como procesos no-formales. Sobre alfabetización y formación de las personas adultas, ha prevalecido por décadas la educación no-formal, de carácter más bien remedial. Sin embargo, no se ha podido disminuir el analfabetismo funcional y dotar a la población adulta de competencias básicas para la vida, que incluyan el uso de las nuevas tecnologías. Agregado a eso, se requiere de un concepto de alfabetización que incorpore otras dimensiones como la

alfabetización digital, la educación técnica y las habilidades básicas y específicas para elevar las posibilidades de empleabilidad, en particular de los adultos jóvenes sin empleo ni posibilidad de educación, conocidos como *ninis* (Bellei et al., 2013).

En este apartado, busco enmarcar el tema de la educación de los adultos mediante tres aspectos conceptuales centrales (Bellei et al., 2013): (1) el aprendizaje a lo largo de la vida, en particular a partir de las perspectivas de la UNESCO en la que coincide un amplio sector de la comunidad internacional; (2) la educación de las personas adultas, sus características generacionales, aportaciones de la andragogía y aportes conceptuales recientes; y (3) el de la alfabetización de los adultos desde la propuesta de la educación popular, en particular de Freire.

2.1.1.1 El aprendizaje a lo largo de la vida. El aprendizaje se construye a lo largo de la vida como una serie de habilidades y estrategias que involucra el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior eficientes, el deseo de aprender, la confianza en las propias habilidades, el deseo y la habilidad para trabajar con otros, y la actitud para concebir el aprendizaje como un proceso permanente (Dzuraidah, Abdullah, Zaidi Omar y Sahari; 2006). El aprendizaje a lo largo de la vida está reconocido como un factor favorable para desarrollo económico al mejorar los niveles de competitividad y adaptabilidad de la fuerza de trabajo; y un elemento esencial para elevar el capital social, el logro individual y social (Eynon y Helsper, 2011). Asimismo, se considera un factor importante de inclusión social de la población adulta (Shepherd et al., 2012). El aprendizaje a lo largo de la vida es además un derecho humano para el desarrollo pleno de la personalidad y el fortalecimiento de otros derechos y libertades, sin discriminación de edad, género, discapacidad, lengua, cultura o desigualdad económica (Valdés et al., 2013).

Sin embargo, en muchos países privan los bajos niveles de participación por parte de los adultos en el aprendizaje por diversas razones. Destacan las de discriminación generacional, inequidad de oportunidades de aprendizaje para quienes viven en condiciones desventajosas; y la falta de acceso a oportunidades de aprendizaje para emplear recursos como las tecnologías digitales (Eynon y Helsper, 2011). Degoulet y Marquié (2012) enfatizan el hecho de que el acceso al entrenamiento laboral y el trabajo disminuyen con la edad como resultado de estereotipos negativos. Muchos empleadores asocian la edad con

las dificultades para seguir aprendiendo, la disminución de la habilidad para adaptarse al cambio, y la experiencia y conocimiento acumulados con los años como algo obsoleto.

En contraste, para la UNESCO (2010), concebir el aprendizaje a lo largo de la vida, debería partir de un enfoque centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, que diferencie, reconozca, valide y acredite los aprendizajes relevantes que tienen lugar a toda edad, desde el nacimiento y hasta la muerte, en cualquier ámbito formal, no formal o informal, y con todos los recursos socioculturales al alcance. El aprendizaje, formal e informal, debe estar al alcance de todos sin restricción de ninguna colectividad particular (Rodríguez, 2007). Torres (2006) considera necesaria una nueva concepción que integre los conceptos de *aprendizaje a lo largo de la vida* y el de *alfabetización* en un nuevo paradigma, dado que mantienen una estrecha relación. Es decir, agrega el mismo Torres, debe reconocerse el valor de todo tipo de aprendizaje, a cualquier edad y en toda situación; así como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en el desarrollo de *sociedades de aprendizaje* y *comunidades de aprendizaje* dentro de las sociedades del conocimiento y la información. Al respecto, Rodríguez (2007) explica que las tecnologías de la información que caracterizan estas sociedades han integrado una nueva dimensión llena tanto de un gran potencial de servicios, como de retos de aprendizaje, especialmente para las personas mayores que conforman una población creciente. Frente a esta revolución tecnológica y demográfica, concluye, se requiere fortalecer mediante acciones el concepto de *envejecimiento activo*.

Desde una percepción cognitiva, toda edad es propicia para aprender, y cada edad exige aprendizajes y replanteamientos profundos, pues el aprendizaje continuo determina el desarrollo permanente del potencial humano (Longworth, 2003). El aprendizaje sucede *a lo largo de la vida*, no sólo en un período determinado, y *a lo ancho de la vida*, no sólo en el sistema escolar, sino en la familia, la comunidad, en la naturaleza, el juego, la convivencia, la participación social y política, la lectura y la escritura (UNESCO, 2010, 2014). Longworth (2003) y Rodríguez (2007) coinciden en que, para ser significativo, el aprendizaje debe buscar adquirir formas lúdicas, agradables, sea para el trabajo, la vida o el entretenimiento; además de integrar los recursos tecnológicos digitales. Desde su aparición pública en los años 90, Internet se incorporó a los ambientes de información, comunicación

y aprendizaje, en particular los de tipo informal y autodidactismo. Desde 1996, la Unión Europea adoptó la definición operativa de *aprendizaje* como cualquier actividad de aprendizaje que mejore las calificaciones, conocimientos y aptitudes. Para Torres (2006) y Longworth (2003), los gobiernos tienen que reconocer la relación intrínseca que existe entre aprender a lo largo de la vida, y la alfabetización como aprendizaje permanente.

La UNESCO (2010) establece como esenciales varios conceptos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida, de los cuales quiero resaltar el segundo que va estrechamente asociado con la alfabetización funcional. El primero es el concepto de *aprender a ser*, que corresponde al proceso de ser y convertirse en una persona digna sin condiciones y cuya autorrealización surge del aprendizaje autónomo y la relación equilibrada con los demás. El segundo concepto corresponde al *aprender a conocer* o la capacidad de responder a nuevas fuentes de información, al conocimiento científico y tecnológico, a la diversidad de contenidos multimedia, y a las nuevas modalidades de aprendizaje en red. En tercer sitio se encuentra el concepto de *aprender a hacer* que corresponde a la capacidad de vincular el conocimiento con las habilidades, el aprendizaje por competencias, y la teoría con la acción. Se aprende haciendo, resolviendo problemas para aprender a enfrentar la naturaleza cambiante del trabajo. En último término está el concepto del *aprender a convivir* o la capacidad de vivir juntos y contribuir a la cohesión de la comunidad con base en aprendizajes dialógicos, el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de identidad y pertenencia, y la promoción de una cultura de paz.

2.1.1.2 La educación de las personas adultas.

En una amplia revisión de literatura del Centro Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Seda et al. (2010) hicieron una descripción histórica, desde la Segunda Guerra Mundial, de las conceptualizaciones sobre alfabetización y educación de adultos. Se trató de un trabajo para la Organización de Estados Iberoamericanos, que buscaba fundamentar las decisiones en torno a las metas de educación en ese campo en Latinoamérica, en los siguientes años. El estudio parte de la revisión de diferentes conceptualizaciones histórico-sociales con los que la educación para jóvenes y adultos ha sido planteada, tales como la Educación del pueblo en los años 40, la Educación fundamental en los 50, la Educación permanente y sus diversas variaciones

(Educación funcional, cultural, continua, Aprendizaje durante toda la vida) en los años 60 y 70; la Educación para el desarrollo en los años 80, nuevamente la Educación permanente (para la democracia, la interculturalidad, la perspectiva de género y otras más); y el Aprendizaje a lo largo de la vida en el año 2000.

Entre los enfoques revisados por Seda et al. (2010) están los siguientes:

1. Comunitario, que propone acciones para la alfabetización
2. Humanista, dirigido a dar soporte a la satisfacción de las necesidades básicas de las personas
3. Integral y desarrollista, que proponía mejorar las condiciones de vida y desarrollo
4. Funcionalista, que planteaba también elevar el nivel de vida de las personas y de la economía
5. Integracionista, para fomentar el desarrollo individual y social
6. Extensionista pensado para promover el desarrollo comunitario
7. Integral y mecanicista, para la capacitación y extensión agrícola
8. Compensatorio, asociado a necesidades de aprendizaje para la vida, la igualdad y la democracia
9. Integral y funcional, para la capacitación y el trabajo
10. Permanente, para apoyar el aprendizaje durante toda la vida
11. Compensatorio y continuo hacia una educación durante toda la vida
12. Ampliado y aprendizaje a lo largo de la vida, para vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida real
13. Aprendizaje a lo largo de la vida, que buscaba fomentar el aprender a aprender
14. Integral y para toda la vida que integra a la educación temas de salud, organización social, equidad de género, trabajo y trabajo comunitario
15. Educación para todos, bajo una visión de democracia y derechos humanos
16. Aprendizaje y educación de adultos para la viabilidad en el año 2009.

La Declaración de Hamburgo (UNESCO, 1997) se ocupó también del tratamiento conceptual y humanista de la educación de adultos, su definición, establecimiento de objetivos y trazado de políticas internacionales para implementarla y mejorar su eficiencia e impacto. A la educación de adultos la definió como “el conjunto de procesos de

aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.” (p. 11). Según la declaración, la educación de adultos debe integrar tanto los enfoques teóricos como los basados en la práctica y contribuir a la creación de la ciudadanía, el desarrollo económico y social, el avance de la alfabetización, el cuidado ambiental y la disminución de la pobreza. Como objetivos de la educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida se establecieron el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad personal y la de la comunidad; reforzar la capacidad de adaptación a los cambios de la economía, la cultura y la sociedad; promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa; y empoderar a las personas para que asuman el control de su destino personal y social. Se consideró necesario basar la educación de adultos en su patrimonio, diversidad cultural, lengua materna, valores, experiencias previas y estimular su participación y expresión.

La Declaración también reconoció como parte importante de la educación de adultos aspectos, entre los que destacan para esta investigación: (a) la educación para la ciudadanía, la democracia y la cultura de la paz basada en el diálogo y la negociación; (b) la preservación de las culturas autóctonas, la salud, el medio ambiente, la empleabilidad como parte de la educación a lo largo de la vida; (c) el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, limitando los riesgos de exclusión social y laboral; y (d) la educación de la población de los adultos mayores en condiciones de igualdad y adecuadas, y el reconocimiento de sus capacidades y competencias.

La Declaración reserva un apartado especial a la educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información como una forma de promover la mejora de la comunicación, el entendimiento, la cooperación entre pueblos y culturas, el aprendizaje y la formación de modos duraderos y pertinentes, así como posibilitar el que todos los individuos y grupos sociales sean partícipes de los procesos de comunicación para compartir sus concepciones, cultura y modos de vida. Los participantes de la Declaración se comprometieron a: (a) integrar de formas más productivas, para la educación de adultos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; (b) garantizar el acceso, los contenidos, la enseñanza abierta y a distancia, y la

formación para reaccionar de maneras críticas ante los medios; (c) promover el uso ético de la propiedad intelectual, y (d) fortalecer las bibliotecas e instituciones culturales para favorecer la educación de adultos.

Otra propuesta teórica importante sobre el aprendizaje de los adultos es la andragogía, que ha documentado el hecho de que los adultos aprenden de forma diferente a los niños y jóvenes. La teoría fundamenta las actividades de los docentes, centradas en los educandos (planeación, implementación, evaluación y orientación de la educación de adultos) a quienes concibe capaces de autodirección. Su propósito general es asistir al adulto para aprender de formas que resalten su capacidad, y a desempeñarse como un educando autorregulado, en un ambiente donde su experiencia sea reconocida y empleada como recurso de aprendizaje (Zmeyov y Conner, como se cita en Taylor y Kroth, 2009).

Knowles, Merriam, Forrest y Peterson (como se cita en Taylor y Kroth, 2009) establece seis supuestos para caracterizar la forma de aprender de las personas adultas:

1. El *autoconcepto* de ser una persona que autorregula sus decisiones.
2. Su *experiencia* acumulada, que emplea como un rico y creciente recurso continuo de aprendizaje.
3. Su *disposición para aprender*, orientada a tareas propias de los roles sociales que juega, por lo que prefiere temas que le resulten relevantes y útiles.
4. Su *orientación hacia el aprendizaje*, que se dirige a conocimientos de aplicación inmediata, centrados en la resolución de problemas de su vida real.
5. Su *motivación hacia el aprendizaje*, que suele ser de carácter intrínseco, alimentada también por el deseo de autoestima y logro.
6. Su *necesidad de conocer* requiere de una razón clara para aprender algo, que debe parecerle valioso y que justifique el esfuerzo que le tomará aprenderlo.

Holyoke y Larson (2009) sugieren la necesidad de no generalizar el aprendizaje de los adultos, por el contrario, deben considerarse las características generacionales en las prácticas de educación de adultos. Aunque su caracterización se hizo en el contexto Estados Unidos, por lo que no es generalizable, aporta una visión innovadora. Se plantea que la

teoría existente ha ignorado el hecho de que “los adultos” incluyen generaciones distintas con historias, preferencias, valores y estilos de aprendizaje particulares. En la actualidad confirman, coexisten tres generaciones en la fuerza laboral y la educación superior con preferencias de aprendizaje diferentes, determinadas por hechos históricos, normas culturales y el ambiente político que vivieron y que determinó sus valores comunes, creencias y características. Se trata de los *Baby Boomers*, nacidos entre 1943 y 1960; la *Generación X*, nacida entre 1960 y 1980; y la *Generación del Milenio*, nacida entre 1981 y 2002 que creció en medio de una explosión tecnológica en que privaron las tecnologías digitales como los juegos electrónicos, Internet, correo electrónico, teléfonos celulares, mensajes instantáneos, y otros (Goldman y Schmalz, como se cita en Holyoke y Larson, 2009).

Actualmente, un sector amplio de la población nacida entre 1981 y 2000, se encuentra ya en la edad adulta en gran parte del mundo. En consecuencia, Holyoke y Larson (2009) puntualizan la necesidad de que la educación de adultos considere sus características generacionales para enriquecer la teoría y las experiencias de aprendizaje.

Destacan también los siguientes conceptos que sobre educación de jóvenes y adultos propone la UNESCO en su reporte *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (Valdés et al., 2013):

1. *Educación básica*.- dirigida a grupos más desfavorecidos. Se ocupa del desarrollo de competencias básicas y específicas para fortalecer el ejercicio de sus derechos. Conduce a un acceso equitativo a cualquier nivel educativo fundamental, calidad individualizada, flexible y adecuada a las necesidades, cultura y contexto de los estudiantes. Atiende las necesidades básicas de aprendizaje, tanto técnicas instrumentales (como lectura, escritura, expresión oral, cálculo, resolución de problemas), como los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes para desarrollar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo.

2. *Educación popular*.- corriente político-pedagógica articulada a la transformación personal y social. Forma en la lectura crítica de la sociedad y la educación formal conservadora. Tiene una intención política de carácter emancipador en que las personas son protagonistas de su propia emancipación, toman conciencia crítica de su papel social, participan activamente en el diálogo de saberes y el diálogo cultural, la investigación y la construcción del conocimiento.
3. *Educación especial*.- Educación especializada, dirigida a personas con algún grado de discapacidad o dificultad para acceder a la educación “normal”. Provee los servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y apoyo necesario para darle atención a su formación.
4. *Educación de personas jóvenes y adultas*.- serie de conjuntos de aprendizaje, formal o no, para desarrollar las capacidades, enriquecer los conocimientos y mejorar las competencias técnicas o profesionales de la población de jóvenes y adultos. Favorece la atención de las necesidades de la sociedad.
5. *Ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas*.- diferentes campos de acción en que tiene lugar: alfabetización, trabajo, participación ciudadana y derechos humanos, educación de campesinos e indígenas, jóvenes, género y desarrollo local y sostenible.
6. *Vínculos de la educación de personas jóvenes y adultas*.- iniciativas, programas, proyectos y políticas vinculados de instituciones, organismos públicos y privados, movimientos sociales, comunidad, trabajo, iglesias y otros, que brindan espacios de aprendizaje para esta población.

2.1.1.3 Alfabetización de las personas adultas. De nueva cuenta, Seda et al. (2010) recapitulan los diferentes enfoques y conceptualizaciones que ha experimentado el concepto de alfabetización entre 1940 y el año 2000. Por ejemplo, en los años 40 se habló de Alfabetización funcional en Estados Unidos y de Alfabetización como parte de la educación fundamental. En los años 50 se añadió la Alfabetización para el desarrollo cultural, económico y social. En los años 60 a la Alfabetización funcional se sumaron la Alfabetización como elemento básico de la educación continua y la Alfabetización para

interpretar y criticar la realidad individual y social. En los años 70 surgieron el concepto de Alfabetización integral, la Alfabetización funcional enfocada a la productividad y la alfabetización como parte de la Educación social. En la década de los 80, se le concibió como Alfabetización y educación básica para una educación permanente, post-alfabetización y Alfabetización funcional sustentada en lo cognitivo, lo comunicativo y como derecho individual básico. En los años 90 se trató de Alfabetización y desarrollo, y estuvo sustentada en su función social, funcional, crítica y como derecho universal. En 2000 se refirió como Alfabetización y educación de adultos.

Los gobiernos y escuelas creyeron por décadas que la educación de los adultos impulsaría el desarrollo económico, los procesos de democratización, la participación política y que mejoraría la vida de las personas que asistieran a los programas de alfabetización. El tiempo demostró que la educación podía dar acceso a los conocimientos y fomentar la convivencia, la comprensión y la tolerancia. Sin embargo, la educación por sí sola no puede garantizar grandes cambios sociales si no se acompaña de otro tipo de acciones socioeconómicas y políticas (Freire, 1970; Kalman, 2004; Valdés et al., 2013).

Freire (1997) enfatizaba que saber leer y escribir no es nunca suficiente para modificar las condiciones de marginación y pobreza de las mayorías de jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación. Para Freire, las desventajas sociales y económicas de estas personas sólo pueden ser cambiadas a través de movimientos de lucha que busquen cambios estructurales en la sociedad. En su *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) demuestra que en las sociedades desiguales que funcionan a partir de relaciones entre *oprimidos* y *opresores*, la contradicción prevalece entre el educador y el educando cuando se trata de iniciativas de alfabetización o educación. Una educación en ese tipo de contexto es sobre todo *narradora* de contenidos “acabados”, donde un sujeto narrador (el educador) deposita fragmentos de realidad en los oyentes, objetos pasivos en un verbalismo alienante que se memoriza de forma mecánica. Esta, que Freire denomina “visión bancaria” del saber, se basa en manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, en el *dar* del “experto”, sin verificación ni cuestionamiento, a quienes “no saben” y deben ser domesticados, ajustados a un orden establecido, en una educación como práctica de la opresión.

A casi cincuenta años de la obra de Freire, la realidad de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos no ha cambiado lo suficiente y se mantienen los esquemas tradicionales en un número amplio de situaciones formales de educación (Bellei, et al., 2013). Se ignoran los saberes y experiencias de jóvenes y adultos y el hecho de que la alfabetización no es un proceso mecánico y sí uno de aprendizaje de los usos de la lengua escrita, con propósitos sociales. Leer y escribir, explica Kalman (2004), van más allá de codificar y decodificar pues se requieren experiencias y conocimientos sobre prácticas sociales y conexiones múltiples con otros contextos y personas que leen y escriben a su vez, y que se desarrollan en la interacción social.

La Declaración de Hamburgo (UNESCO, 1997) reconoció la existencia de 1,000 millones de personas que no sabían leer ni escribir, así como de millones que aprendieron a hacerlo pero no sabían emplear ese conocimiento de manera efectiva en la vida social, cultural, política y económica. Además encontró que se han empleado conceptos de alfabetización estrechos que requieren mejorar sus prácticas didácticas, centrarse en el educando, su cultura y sus necesidades; vincular la alfabetización con otros campos de conocimiento como la salud, la justicia, el desarrollo urbano y rural, la investigación básica y aplicada, el uso de tecnologías de apoyo a la educación, el uso de ejemplos de prácticas eficaces, mejorar la formación de los instructores y sus condiciones de trabajo, el seguimiento y evaluación de los procesos de alfabetización, recursos financieros suficientes, materiales de apoyo accesibles que reflejen los conocimientos y prácticas de las comunidades, promover la igualdad y autonomía de las mujeres, promover culturas laborales más justas y participativas, enriquecer los contenidos de la educación de adultos relacionados con el trabajo (agricultura, recursos naturales, seguridad alimentaria, educación sexual, creación de empresas), y con la salud y el medio ambiente.

También sobre alfabetización de jóvenes y adultos, el reporte de la UNESCO (Valdés et al., 2013) hace las siguientes aportaciones conceptuales:

1. *Alfabetismo o alfabetización.*- usados como sinónimos, el alfabetismo o alfabetización refieren la habilidad para identificar, comprender, interpretar, comunicar ideas y, a partir de textos impresos, obtener información o conocimientos que permitan participar en actividades cotidianas de contextos diversos, como el

hogar, la comunidad y el trabajo y el acceso a conocimientos subsecuentes a lo largo de la vida. Este concepto evoluciona y se complejiza, por ejemplo, con el desarrollo de las nuevas tecnologías que involucran el manejo de códigos múltiples, y el desarrollo de nuevas competencias de lectura y escritura.

2. *Analfabetismo*.- ausencia de conocimiento de la escritura y lectura. Una persona se considera analfabeta si no puede leer un texto y comprender su significado, o escribir un texto breve en su lengua materna. Existen varias concepciones, como el analfabetismo funcional de quienes tienen un uso insuficiente del lenguaje escrito en la vida cotidiana, y el analfabetismo residual que implica deficiencia y desadaptación. Se considera un problema grave, causado por estructuras sociales desiguales, que impide la participación plena política, ciudadana y social.
3. *Niveles de analfabetismo según el nivel de acceso a la lectura y escritura*.- Se concibe al *analfabeto absoluto* como quien no tiene la habilidad de leer y escribir. El *semi-analfabeto* conoce los elementos simples del lenguaje escrito de forma incompleta. Tiene escasa o nula práctica de la lectura y escritura aprendida a nivel elemental. Los *analfabetos regresivos* pierden la habilidad de leer y escribir por falta de práctica. Los *analfabetos funcionales* tienen habilidades elementales de lectoescritura que son insuficientes para desenvolverse en las sociedades letradas, en particular en el trabajo y otras necesidades de la vida cotidiana.
4. *Alfabetismo funcional*.- capacidades de lectoescritura que posibilitan la participación efectiva en todas las actividades de la vida diaria que involucren un código escrito.
5. *Postalfabetización*.- refuerzo y consolidación de las competencias básicas de lectura y escritura que posibilita y operacionaliza el acceso a la educación y aprendizaje a lo largo de la vida. Para muchos, entre ellos Freire, la post-alfabetización es parte del mismo proceso de alfabetización.
6. *Ambientes letrados*.- también llamados ambientes alfabetizadores, en los que se usa, requiere y/o promueve el uso y apropiación de la lectura y la escritura de forma cotidiana (al realizar trámites, buscar trabajo, comprar y vender, etcétera). En ellos

tienen lugar prácticas letradas cotidianas que inciden en el aprendizaje de las personas, quienes encuentran en ellos una razón para leer y/o escribir, y formas y recursos para hacerlo, en contextos específicos.

7. *Sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas*.- personas jóvenes (desde 14 años) y adultas –se les denomina con frecuencia *alfabetizandos*, educandos o participantes- que no tuvieron acceso a los servicios educativos regulares, tienen saberes diversos, y desean desarrollar sus competencias básicas para mejorar sus condiciones de vida, trabajo e inserción social.
8. *Jóvenes*.- conjunto heterogéneo en busca de un sentido de pertenencia que se agrupan por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar y lugar de residencia. Participantes mayoritarios de la educación para jóvenes y adultos en América Latina.
9. *Adultos mayores*.- Según la ONU, personas de más de 60 años que no han tenido o tuvieron poco acceso a la escuela, pero desean continuar aprendiendo y desarrollar nuevas habilidades. Su edad puede ser motivo de discriminación en diversas situaciones.

2.1.2 Estudios realizados por organismos internacionales en regiones que incluyeron países diversos

La OCDE realiza una encuesta anual sobre habilidades de la población adulta en sus países miembros. En 2013, su objetivo fue conocer en qué medida los adultos están capacitados para enfrentar las demandas económicas, laborales y ciudadanas (de salud, política, bienestar y participación social). Dentro de la encuesta, un tema importante fue la evaluación del nivel de competencias de la población adulta para el procesamiento de la información, que están asociadas al uso de las tecnologías de la comunicación en contextos laborales, educativos, sociales y cívicos. En particular, se ocupó de las habilidades de literacidad, numeracidad y resolución de problemas en los medios en términos de: (1) su contenido, tipos de textos, artefactos, herramientas, conocimiento, representaciones y retos cognitivos del corpus que deben usar o ser respondidos en ambientes ricos en tecnología; (2) las estrategias cognitivas que los adultos necesitan para poder usar o dar respuesta al

contenido de manera adecuada; y (3) los contextos diferentes en los que tienen que leer, desplegar determinados comportamientos numéricos y resolver problemas. La muestra incluyó alrededor de 166 mil adultos, de entre 16 y 65 años de edad, en 24 países repartidos en Europa, Asia y América; y se llevó a cabo entre agosto de 2011 y noviembre de 2012, empleando el lenguaje de cada país para las evaluaciones.

El reporte de esa investigación, *First Results from the Survey of Adult Skills* (OCDE, 2013), encontró que en proporciones que varían para los diferentes países estudiados, entre 4.9 a 27.7% de los adultos encuestados tenía niveles insuficientes de literacidad; entre 8.1 a 31.7% presentó bajos niveles de competencia en numeracidad; y entre 7 y 23% de la población carecía de las habilidades básicas para usar las tecnologías de la comunicación en actividades cotidianas. Apenas entre 2.9 y 8.8% de los adultos alcanzó niveles altos de eficiencia en la resolución de problemas en medios tecnológicos. En el nivel de desempeño más bajo de literacidad en los medios se ubicaron 12.2% de los participantes, quienes resultaron ser capaces de leer textos breves sobre temas familiares; buscar un dato específico; reconocer un vocabulario muy básico; y consultar textos digitales sencillos, donde no es necesario entender la estructura de los enunciados o párrafos.

En el nivel básico siguiente, pudieron integrar dos o más piezas de información a partir de la comparación o contraste se ubicó a 83.3% de los participantes. Los mismos podían hacer inferencias de nivel bajo y navegar en algunos textos digitales para encontrar información. Apenas 0.7% alcanzó el nivel más alto, que requería investigar e integrar información de textos densos y diversos, construir síntesis de ideas similares y contrastantes, evaluar argumentos basados en evidencia, tener conciencia de los mecanismos retóricos para hacer inferencias complejas, emplear conocimiento especializado y realizar tareas que requerían aplicaciones tecnológicas genéricas, específicas y habilidades de navegación. Entre los países con mejores resultados destacaron Japón y Finlandia.

El mismo reporte concluyó que el incremento abrumador en cuanto al acceso a la tecnología e Internet y los teléfonos móviles, tanto en el hogar como en los contextos laborales, requiere dar atención urgente a la educación de los adultos para aprender a

usarlos. Además, encontró que se requieren habilidades en el uso de los medios para acceder a servicios públicos, ejercer derechos y cumplir con obligaciones ciudadanos (como el pago de impuestos vía Internet, la solicitud de servicios de salud, información y servicios públicos). Asimismo, se reportó un aumento de hasta 25% en el número de empleados con mayores niveles de preparación profesional y técnicos calificados, y la disminución de la oferta de empleo para quienes tienen un nivel de educación bajo o medio. Lo anterior correspondió con una necesidad creciente de capacitar y actualizar a la planta actual de trabajadores. Aunque México no participó en este estudio, el reporte mencionó que en 2010, este país tuvo el nivel más bajo en acceso a tecnologías, y alcanzó un porcentaje de interacciones en línea entre personas y empresas con el gobierno de poco más de 5%, contra un promedio global de casi 45%. En contraste, en 2005 el sector privado en México alcanzó un porcentaje de casi 80% en transacciones de comercio, muy cercano al promedio de los demás países.

En otro estudio sobre literacidad en los medios de la población adulta, Livingstone et al. (2004) llevaron a cabo una extensa revisión de la literatura sobre el uso de los medios entre adultos de diversas partes del mundo. Se trató de una investigación por encargo de la Oficina de Comunicaciones (*Ofcom*) del Reino Unido, que abarcaba investigaciones de todas partes del mundo. El objetivo del trabajo fue conocer lo que se sabía sobre literacidad en los medios de la población adulta, qué vacíos existían en ese conocimiento, qué factores impedían o favorecían la literacidad en los medios, y cuáles eran áreas prioritarias de investigación. La investigación consistió en la revisión de artículos académicos, libros y catálogos de bibliotecas en ciencias económicas y políticas, así como bases de datos de *ISI Web of Science*, consultas en disciplinas como Medios y comunicación, Educación, Psicología, Información y Estudios culturales. También se realizó la revisión de trabajos empíricos sobre medios tradicionales y tecnologías de la información y la comunicación, así como consultas con expertos internacionales por correo electrónico y un seminario. Los tres principales hallazgos se refirieron a: (1) el acceso en los medios, (2) la comprensión crítica de los medios y (3) la interacción con los mismos, como se explica en seguida.

Sobre acceso a los medios y competencias requeridas para participar en ellos, primer hallazgo, los investigadores encontraron pocos estudios sobre temas relacionados

con adultos, falta de equidad en la adopción de sus usos y sobre la producción, y sobre contenidos y aspectos de diseño que dificultan el acceso de la población adulta. Se confirmó que el acceso a la televisión digital es complejo, y que existen barreras para acceder a los medios entre la población adulta, principalmente de tipo demográfico (como edad, género y estatus socioeconómico); y barreras simbólicas (financieras, de entendimiento y tiempo). Además, señalaron que hay escasa investigación sobre acceso al contenido en Internet y servicios en teléfonos móviles. Se encontró que el papel de la familia es fundamental para orientar el uso de los medios de muchos adultos, así como la existencia de dificultades para que los padres comprendan y usen los medios.

En cuanto a la comprensión y crítica de los medios, segundo hallazgo del estudio de Livingstone et al. (2004), identificaron contrastes marcados entre las audiencias sofisticadas y expertas, y las audiencias mayoritarias que tienen habilidades de literacidad poco críticas. Enfatizaron que el exceso de contenidos dificulta su evaluación por parte de los adultos, y que suele hacerles falta desarrollar las habilidades necesarias para discernir de forma crítica los contenidos.

Respecto a la interacción con los medios, tercer hallazgo del estudio de Livingstone et al. (2004), encontraron que había investigación insuficiente sobre la creación como componente de la literacidad en los medios, y sobre prácticas de producción en televisión digital. Observaron que los servicios sociales digitales de gobierno y salud (*e-government*), pensados para facilitar la gestión de servicios entre la población general, en realidad dificultan el acceso de los menos favorecidos. De igual forma, explicaron que los esfuerzos de usuarios de los medios por encontrar una voz en Internet, suelen verse diluidos por procesos políticos y comerciales. Finalmente, recomendaron fomentar la práctica de la creación por placer como una forma importante de desarrollar la literacidad en los medios.

La investigación concluyó que existe un debate inevitable sobre la visión que debe darse al desarrollo de la literacidad en los medios; así como sobre la integración del conocimiento de la literacidad en los medios y la literacidad de la información; el papel de los intereses y habilidades de los usuarios de los medios en sus prácticas; los factores que motivan o desmotivan el uso de los medios, y las barreras para el acceso y la literacidad en

los medios. También dejó en claro la necesidad de nuevas metodologías de investigación y de nuevas investigaciones en este campo.

2.1.3 Estudios realizados en países de Asia y África

Los trabajos que reporto enseguida suceden en países de Asia y África. En el caso de Australia, se trata de investigaciones centradas en el estudio de las prácticas de literacidad en los medios por parte de adultos mayores. Están enfocadas en sus características, retos y en cómo los enfrentan; los requerimientos de preparación que deben desarrollar; cómo enfrentan la diversidad de textos multimodales; sus actitudes y las estrategias educativas que requieren incorporar al uso de los medios. Luego presento un estudio que tuvo lugar en Nueva Zelanda consistió en una revisión de literatura internacional sobre literacidad digital, para comparar y ubicar la situación de este país en el tema, en el contexto mundial. Presento también una investigación conducida en Paquistán, donde se investigaron los factores culturales, educacionales y económicos que dificultan el acceso a los medios entre la población adulta. El apartado concluye con un estudio realizado en cibercafés de África, y enfocado en la comprensión de la interacción y la colaboración que se da entre los usuarios del lugar, para aprender a usar las tecnologías.

Snyder, Jones y Lo Bianco (2005) buscaron profundizar en el conocimiento de las prácticas de literacidad digital de estudiantes adultos, en tres estados de Australia. La investigación tuvo varios objetivos: (a) identificar los nuevos tipos de prácticas de literacidad digital que requerían los adultos para continuar su aprendizaje a lo largo de la vida; (b) identificar las formas en que desarrollarían las bases de literacidad para participar en las redes de comunicación de sus lugares de trabajo y las comunidades globales; (c) conocer si los educadores estaban preparados para ayudarles a desarrollar las competencias de literacidad necesarias para interactuar con textos multimodales (video, sonido, imágenes, gráficos y animación, además de los textos impresos); y (d) conocer qué cambios necesitaban el currículo y los enfoques de formación de los educadores y la pedagogía.

Desde una perspectiva cualitativa, se empleó el método de estudios de caso aplicado a diferentes programas de literacidad para adultos, en los que se usaran tecnologías digitales. Se realizaron dos entrevistas con cada uno de los docentes y entre dos tipos de

estudiantes: adultos jóvenes y adultos mayores de 40 años. En las entrevistas se buscó conocer sus historias de vida enfocadas al aprendizaje, trabajo y entretenimiento; así como al uso de tecnologías digitales, prácticas actuales de literacidad y uso de tecnologías en el trabajo o el hogar para fines diversos. También se les pidió a ambos tipos de participantes que llevaran un diario de sus experiencias y opiniones sobre las actividades de literacidad mediadas por tecnologías (en el trabajo, su hogar y el contexto educativo formal), durante la semana entre las dos entrevistas. Los datos obtenidos fueron analizados por temas y codificados empleando softwares cualitativos (QSR Nud y NVivo) para identificar patrones emergentes. Se hicieron varias revisiones de lo obtenido para dar validez comunicativa a los hallazgos. Esta investigación aborda el estudio de las experiencias de los participantes, y las necesidades de formación de los adultos en las nuevas actividades de literacidad y textos multimodales en los medios.

Entre los resultados sobresalieron aquellos que tenían que ver con las percepciones y experiencias en el uso de los medios de los docentes. En primer lugar se encontró que existía una relación estrecha y compleja entre las prácticas de literacidad de los docentes y su uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, algunos de los docentes no reconocían la necesidad y legitimación de las tecnologías en el salón de clases, ni mostraban interés al respecto. Por lo que se concluyó que había una necesidad de formación de este grupo docente en el uso de las tecnologías digitales, y que se requería mejorar o crear las estrategias para formarlos en la integración de las tecnologías a su enseñanza. Sobre todo, resultaba apremiante integrar el uso de los medios a la educación de la población adulta que, de otra manera, estaría en situación de desventaja social y económica. En segundo lugar, también se encontró que existía un grupo de docentes con mayor experiencia personal en prácticas de literacidad mediadas por tecnologías. Este grupo ya integraba actividades en los medios al aula, pues encontraba necesario formar a sus estudiantes adultos en usos reales de la tecnología, como la búsqueda de información o la realización de operaciones bancarias en línea, entre otras.

Por otra parte, se obtuvieron resultados relacionados con las pedagogías empleadas. Para empezar, se consideró la necesidad de re-conceptualizar el uso del término *literacidad* para integrarlo a la educación como prácticas en textos multimodales basados en la lectura

y la escritura en pantalla, más que mediante textos impresos. Esto obedeció en parte al hecho de que se comprobó la existencia de nuevas y múltiples literacidades que requerían un uso más efectivo y crítico de la información. Éste se consideró un aspecto central que debía integrarse al currículo de literacidad para los adultos y que no siempre estaba claro para los educadores. Se determinó que, en general, el currículo propiciaba poco las actitudes críticas para el uso informado de las tecnologías entre docentes y estudiantes, y que no lo hacía de manera sistemática. En sí, se planteó la posibilidad de cambio en las prácticas pedagógicas de literacidad mediante la integración del uso de las tecnologías, para dar oportunidades realistas y productivas a los estudiantes adultos, a fin de que adquirieran habilidades de literacidad digital esenciales para la vida real. Se insistió en la necesidad de priorizar la interacción y el contacto humano mientras se integraban también las tecnologías al salón de clases. En todos los estudios de caso se confirmó la necesidad de cambios curriculares y pedagógicos, y reformas a los programas educativos de literacidad para adultos.

En otro programa de investigación sobre literacidad digital, el órgano regulador *Australian Communications and Media Authority* (2009) tuvo, entre otros objetivos, conocer las actitudes y experiencias de los adultos que no usaban o eran usuarios limitados de Internet y el teléfono móvil. Se buscaba identificar así las necesidades existentes sobre literacidad en el uso de los medios digitales, para el diseño de políticas adecuadas. Se organizaron diez grupos de discusión y seis entrevistas telefónicas a profundidad con usuarios limitados y no-usuarios de medios digitales. Para la muestra se consideraron los niveles de uso y de comodidad que tenían los participantes al emplear los medios, así como la etapa de su vida en que se encontraban.

En el tema de actitudes, ambos tipos de participantes manifestaron creer que aprender a usar Internet o el teléfono móvil era importante para participar en la sociedad, la cultura y la economía actuales. Reconocieron diversos posibles beneficios que el uso de las tecnologías digitales podía darles en la sociedad, su vida y la de sus familiares. Por ejemplo, entendían del ahorro de tiempo que significaba hacer trámites en línea, usar el correo electrónico con personas físicamente lejanas y la inmediata disponibilidad de información en Internet. A pesar de lo que expresaron, la mayoría de los no-usuarios o

usuarios limitados de la muestra carecían de interés suficiente en muchos casos. Consideraban que comprar, entender y usar las nuevas tecnologías no les resultaba imperativo para resolver sus necesidades, y encontraban difícil cambiar sus hábitos en lo que calificaban como un cambio radical no deseado, por comodidad o temor.

Mediante una segmentación actitudinal, el estudio identificó cinco tipos de participantes: Los *resistentes*, una minoría que carecía de todo interés en los medios, formada por adultos mayores y jubilados que vivían en zonas con poco acceso a los medios y que no los habían necesitado en su vida laboral. Los *defensivos*, que aceptaban con cierto temor su deseo de aprender a usar los medios digitales. Eran hombres y mujeres de edad variable, con poca preparación escolar, en general eran trabajadores manuales. Aunque reconocían ventajas en usar la tecnología, tenían un bajo nivel de confianza y carecían de habilidades para hacerlo. Deseaban hacer uso de sitios específicos en Internet y emplear ciertas funciones en los teléfonos móviles. Aunque podían tener acceso fácil a Internet y móviles, se sentían abrumados por quienes sabían más que ellos en su círculo cercano, y les apenaba tener que pedir ayuda constante.

Por otra parte, estaban aquellos interesados y participando en alguna medida en los medios. En primer lugar, estaban los *sedientos* con un alto nivel de motivación hacia los medios, de edades variadas (predominando los mayores de la familia, jubilados, hombres y mujeres, y trabajadores manuales). Tenían formación y/o experiencia previa adquiridas con ayuda de amigos, familiares o por su cuenta, pero aún se sentían al margen de mucho del conocimiento y uso de los medios. Les interesaba aprender a usar la banca móvil, los medios de protección de los niños en la red, Skype, correo electrónico y a hacer búsquedas de información. Mostraban mayor interés por el uso de Internet que de los teléfonos móviles. El segmento de aquellos *en tránsito potencial* incluía personas con familias donde había niños y jóvenes que usaban tecnologías y con quienes compartían conocimientos. También querían proteger su seguridad en los medios. Algunos vivían en zonas rurales o trabajadores manuales, sobre todo mujeres. Tomaban iniciativas en el uso de los medios, pero los usaban para fines prácticos concretos. Su conocimiento conceptual y del lenguaje asociado a las tecnologías digitales era limitado, aunque podían realizar actividades bancarias preferían el contacto personal porque desconfiaban de la seguridad.

El último segmento corresponde a los *economizadores*, un grupo de adultos jóvenes, estudiantes o que iniciaban familias, muchos eran trabajadores manuales. Para ellos, la principal barrera era económica, pero tenían una relación positiva con la tecnología. Sopesaban mucho su decisión de adquirirlos en función de su costo y los beneficios que representaban en su vida. Podían tener acceso a Internet en el trabajo o en la casa de conocidos. Su teléfono móvil era básico y barato, sólo para llamadas, emergencias y en algunos casos, mensajes de texto. Su percepción de los nuevos móviles es que eran costosos y sólo servían para mandar imágenes y usar Internet.

En síntesis, las actitudes de los adultos hacia la tecnología variaban según sus necesidades, contextos, motivaciones, edad, nivel de experiencia y competencia. Las recomendaciones principales del estudio versaron sobre lo siguiente: (1) el diseño de estrategias comunicativas para promover el interés y participación de los adultos en el aprendizaje y uso de los medios digitales; (2) la atención adecuada de sus habilidades y conocimientos; (3) la oferta de oportunidades particulares a los *sedientos* y aquellos en *tránsito potencial*, que eran receptivos al cambio; y (4) la información de los *economizadores* sobre opciones para adquirir equipos con costos adecuados y ayudarles a percibir los beneficios que usar los medios puede representar en sus niveles de bienestar.

En Nueva Zelanda, Bunker (2010) realizó una revisión sobre investigación internacional y estudios de caso sobre literacidad digital, para comprender la posición de ese país en el contexto mundial. El trabajo se enfocó en el impacto de los medios en la productividad en el trabajo y la economía, las iniciativas gubernamentales, y estudios de caso sobre programas nacionales de literacidad digital en diferentes regiones del mundo. También se revisaron reportes en línea y estudios de caso sobre literacidad digital, en particular del organismo internacional ICDL/ECDL (*International Computer Driving License/European Computer Driving License*). También se consultaron recursos de información de Estados Unidos, fuentes académicas como librerías y bases de datos y materiales diversos en sitios gubernamentales de Nueva Zelanda, por ejemplo sobre e-gobierno (*e-government*).

El diagnóstico estableció lo siguiente: (1) Que dada la importancia de la literacidad en los medios para participar en la sociedad neozelandesa y ejercer los derechos ciudadanos,

se requería la participación conjunta del gobierno neozelandés y la iniciativa privada para diseñar, financiar e implementar iniciativas de formación en literacidad digital. Esto resultaba imperativo pues se encontró que la formación en los medios sólo se había dado en el sector educativo, lo que dejaba fuera a un gran número de adultos. (2) Otra necesidad que se consideró urgente atender fue la formación en competencias digitales de la fuerza de trabajo y a nivel nacional, para incrementar la productividad nacional en 1.7 billones de dólares por año. Esto reduciría la carga de trabajo del personal que hasta ese momento apoyaba el uso de las tecnologías. (3) Se determinó la necesidad de adoptar un estándar internacional para evaluar las habilidades y expectativas de los empleados sobre literacidad digital. En el estudio se concluyó que el desarrollo de las competencias digitales mejoraría las condiciones de vida de los grupos marginalizados, al mejorar sus oportunidades de empleo y participación social, disminuir su aislamiento y mejorar sus oportunidades de continuar aprendiendo.

En Paquistán, Shafique y Mahmood (2009) llevaron a cabo un estudio en el estado de Punjab. Su propósito era conocer qué factores culturales, educacionales y económicos limitaban la participación y el uso de Internet de la población adulta. Se trabajó con una muestra de mil adultos, de edades entre 15 y 50 años, 59% mujeres y 41% hombres, no-usuarios de Internet, con diferentes niveles de educación formal (de secundaria a posgrado), y ocupaciones distintas. Se empleó una encuesta con respuestas de escala de acuerdo-desacuerdo, para evaluar 28 aserciones en la encuesta, cuyas respuestas se sometieron a un análisis de confiabilidad. También se realizaron entrevistas con 37 estudiantes de posgrado (15 mujeres y 22 hombres) y con cuatro operarios de cibercafés para profundizar en los temas de la investigación.

Se identificaron cinco razones principales para no usar Internet. Para los hombres eran: (1) la percepción negativa de los cibercafés (principal fuente de acceso en Pakistán); (2) la escasa información disponible en la red en sus lenguas locales (Urdu, Punjabi, Sindhi y otras); (3) la percepción de que Internet estaba asociado con el aumento del crimen; (4) la falta de tiempo para usarlo; y (5) las dificultades que tenían para aprender a usarlo, en especial porque la mayor parte de la información estaba en inglés. Las respuestas de las mujeres fueron similares excepto que tenían temas de interés distintos, menores recursos de

tiempo, menor acceso que los hombres, y mayor necesidad de ayuda para aprender a usar las tecnologías.

Los estudiantes de posgrado entrevistados en esa investigación reconocieron que Internet ofrecía información sobre abundantes temas, pero que era un medio más bien de tipo recreativo y poco útil para sus vidas. Algunos no tenían acceso a la tecnología en casa y no consideraban al cibercafé un lugar propio. Varios dijeron no tener permiso de sus padres para usarlo. Algunos hicieron sugerencias de usos más productivos, en particular educativos y de literacidad, campañas informativas para usarlo y desvanecer falsas concepciones, así como mantener una cultura informativa y preventiva en los cibercafés.

Contrario a las percepciones negativas de parte de la sociedad y el gobierno, los operarios de los cibercafés opinaron que se trataba de lugares que la gente prefería para propósitos educativos e informativos, por la alta velocidad y conectividad que ofrecían. Señalaron que las mujeres preferían usar Internet en casa y no en lugares públicos.

En un trabajo realizado en África, dentro del proyecto *Impacto del Acceso Público a las Tecnologías de la Información y la Comunicación 2007-2012*, de la Universidad de Washington, Best et al. (2013) investigaron en un grupo de cibercafés en la ciudad de Ghana, para conocer qué tipos de interacción y colaboración tenían lugar ahí, y por qué sus usuarios adultos compartían computadoras e información. Se realizaron encuestas a usuarios de 150 cibercafés, se diseñó y dio acceso a un sistema en línea para compartir contenidos en un cibercafé, y se desarrolló y piloteó una aplicación para computadora para analizar grabaciones de videos sobre actividades realizadas por los usuarios en la computadora.

Entre los hallazgos destacan los que relacionados con la percepción del cibercafé por parte de los usuarios, como espacios de socialización y aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, les parecían sitios agradables para reunirse ahí con amigos, familiares o compañeros de trabajo. Para la mayoría, compartir las computadoras con otros y hablar era una motivación más importante que economizar recursos o por razones de trabajo. Sobre aprendizaje, los participantes consideraban que los cibercafés eran adecuados para compartir conocimiento de formas variadas, y reunirse con otros para resolver asuntos de

trabajo o estudio. Compartir computadoras representaba oportunidades de aprendizaje colaborativo que solía resultar más productivo y, a veces, divertido. Además, casi un tercio de ellos disfrutaba enseñar a otros. Se encontró que la naturaleza abierta e interactiva de los cibercafés facilitaba los aprendizajes formales e informales. Por ejemplo, cerca de la tercera parte de los participantes dijo haber aprendido a usar el correo electrónico o a hacer búsquedas en Internet observando a otros usuarios del lugar.

Las recomendaciones finales de Best et al. (2013) son la creación de ambientes informáticos y físicos, así como de aplicaciones que faciliten el acceso y la interacción entre pares o grupos para propiciar aprendizajes más productivos, en los cibercafés. Destacan también la necesidad de cuidar los aspectos de privacidad en el diseño de los espacios físicos que eviten las conductas *voyeuristas*, pero sin impedir el aprendizaje informal.

2.1.4. Estudios realizados en países de Europa

En esta región destacan en número y alcance los estudios de Inglaterra, que tienen que ver con la descripción de lo que sucede con los adultos en relación al uso de los medios; así como otros sobre los factores de inclusión y exclusión y la búsqueda de estrategias para formarles en el uso de los medios, en particular como recursos para el empleo. También se incluyen algunos estudios de España sobre participación y problemáticas enfrentadas por adultos de edad avanzada en cursos que buscan integrarlos al uso de los medios. Se exploran sus experiencias de aprendizaje con las tecnologías y de post-alfabetización a través de las mismas; así como la colaboración observada, los problemas de lectoescritura que enfrentan, y algunos de los efectos positivos que el uso de los medios ha tenido en sus vidas. Por último, se presenta un estudio que tuvo lugar en Grecia sobre experiencias y percepciones de estudiantes y docentes de un proyecto para combatir la exclusión educativa de los adultos a partir de un proyecto para el desarrollo de multiliteracidades

El organismo independiente *Ofcom*, regulador de los medios de comunicación en Reino Unido, lleva a cabo un estudio anual desde 2005 para describir el panorama de los usos de los medios entre los adultos. Su propósito es conocer a fondo las actividades que ese sector de la población realiza en tecnologías como Internet, televisión, radio y teléfonos

móviles. Asimismo, se busca identificar los problemas y brechas en las habilidades de los adultos, para determinar qué recursos requieren para emplear los medios con éxito. El estudio, aplicado a través del programa *Media Literacy Tracker 2012* (Ofcom, 2013), consistió en una encuesta nacional y entrevistas en 1805 hogares. Los resultados se compararon con los obtenidos durante los siete años anteriores, en que se aplicó la misma metodología con pequeñas variaciones en algunas preguntas, y se hicieron análisis estadísticos. Los principales descubrimientos, que se describen a continuación, versaron sobre el crecimiento notable del uso de medios entre usuarios adultos, sus percepciones sobre las actividades en los medios y las razones de quienes no los usan.

Se registró un incremento notable en el uso de Internet y tecnologías móviles a partir de 2011. Por ejemplo, el uso semanal promedio de Internet por persona creció de 15 a casi 17 horas. Además, 53% de los adultos usaba un teléfono móvil para acceder a Internet, 16% usa una tableta o video juegos, y 12% emplean un reproductor de medios portátil. Los adultos visitaban en promedio 19 sitios diferentes a la semana. Además, se encontró que las actividades que más se practicaban en los medios eran las siguientes: el envío y recepción de correos, la navegación en Internet, el uso de redes sociales, la búsqueda de información con fines diversos, los pagos y transacciones bancarias, ver, bajar o subir videoclips, el uso de chats y mensajes instantáneos, escuchar, bajar o subir música, películas o programas de televisión; comprar y vender en línea, jugar en juegos en línea y hacer apuestas, buscar trabajo, participar en Twitter, estudiar cursos en línea, hacer reservaciones, realizar trámites gubernamentales en línea, visitar sitios para adultos, firmar peticiones en línea, y visitar sitios para citas.

Otro aumento evidente se dio en el uso de *smartphones* (de 44 a 54%) por parte de los adultos entre 16 a 64 años, para llevar a cabo tanto actividades en línea, como el uso de mapas para llegar a un destino, y mandar o recibir correos e imágenes. También se encontró que 64% de los adultos de más edad participaban en redes sociales incrementando hasta en un 59% su participación, y que tenían un perfil en alguna o varias redes sociales en Internet. Sin embargo, 43% de los participantes manifestaron no confiar en la información de las redes.

Por otra parte, en relación a la percepción de los adultos sobre el uso de los medios, hubo contrastes. La mayoría de los participantes manifestó preocupación por aspectos de seguridad en actividades en línea como operaciones bancarias, correo basura, virus o solicitudes indeseadas de información personal. Esta inquietud aumentó del 21 al 25%. No obstante, los adultos no habían mejorado significativamente sus hábitos al elegir *passwords* de seguridad demasiado obvios o repetitivos. Hubo un incremento favorable del 23 al 36% en la comprensión del funcionamiento de los motores de búsqueda, entre adultos menores de 45 años. Creer que existía una regulación en los contenidos de Internet, mejoró la percepción del uso de la red en 40% de los usuarios, que mostraron más confianza e hicieron uso amplio de los medios e Internet, con posiciones más críticas y conscientes. Los usuarios más recientes dijeron pasar menos tiempo en línea y visitar menos sitios de Internet, así como no compartir información personal en sitios de gobierno, operaciones bancarias o compras. Uno de cada siete participantes no usaba los medios por falta de interés, costos (23%), o por falta de acceso al equipo (19%).

Shepherd, et al. (2012) realizaron una investigación para la organización británica *Ufi Charitable Trust*, que promueve la educación de los adultos basada en tecnologías y sus posibilidades de empleabilidad. Exploraron las oportunidades y barreras existentes en el uso de las tecnologías digitales para los adultos; así como las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida, que eran necesarias para su inclusión social. Realizaron la revisión de literatura sobre tendencias internacionales en el cambio y distribución de las tecnologías digitales, y aplicaron una encuesta en línea, además de entrevistas a profundidad con investigadores, empresarios, profesionistas y empleados civiles de diferentes áreas de trabajo.

En el estudio se confirmó la necesidad de apoyar a los adultos para que empleen los medios, a través de estrategias educativas para el uso de las tecnologías en diferentes campos profesionales. Al mismo tiempo, se consideró que existía la necesidad de mejorar tanto la formación de los educadores en el uso de los medios, como de los modelos para la organización del aprendizaje de los adultos, mediante estrategias y modelos de enseñanza que incorporen el trabajo colaborativo, la coevaluación y la autonomía. Recomendaron

también no separar el aprendizaje de la evaluación como medida de estandarización, y ofrecer oportunidades más equitativas.

Se encontró que los modelos de educación para adultos en los medios requerían ser más flexibles e integrar a la enseñanza materiales y actividades de aprendizaje en línea y el uso de medios; así como mejorar el uso del potencial de las computadoras para ofrecer simulaciones de aprendizajes inteligentes y flexibles, juegos y mundos virtuales que permitieran una mayor inmersión y personalización del aprendizaje. Además se requería fomentar la práctica de habilidades cognitivas, interpersonales y motoras de manera individual o grupal y experiencias para aprender a resolver necesidades reales. Otro requerimiento era expandir las oportunidades de acceso y disponibilidad de los servicios que ofrecían los medios digitales, los teléfonos inteligentes de alto poder y otros accesorios móviles para tomar ventaja de sus avances y recursos para el aprendizaje.

Un tercer estudio, conducido también en Inglaterra, describió el panorama del aprendizaje informal de los adultos en los medios, las herramientas, recursos y servicios que empleaban; qué actividades realizaban y las estrategias que aplicaban (Cassie y Logan, 2009). En particular se enfocaron en el aprendizaje informal (“aprendizaje intencional auto-dirigido que tiene lugar en el tiempo libre de la persona, fuera de su lugar de trabajo o el currículo formal” [p. 2]) y el efecto que éste tenía en el aprendizaje a lo largo de la vida de los adultos. Se pretendía con ello incidir en el diseño de políticas educativas. Se aplicó una encuesta nacional para conocer: (1) el alcance del aprendizaje informal de los adultos, (2) sus motivaciones, (3) los lugares en que usaban la tecnología para aprender de manera informal, (4) las tecnologías que empleaban, (5) los beneficios que encontraban, y (6) las barreras que enfrentaban.

El análisis de la encuesta permitió saber que: (1) de los adultos, 94% participaba en alguna forma de aprendizaje informal; (2) asimismo, 79% usaban tecnologías para aprender en su tiempo libre, un promedio de ocho y media horas a la semana; (3) de los participantes, 96% de los que usaban tecnologías para aprender lo hacían en casa, y empleaban una variedad de recursos tecnológicos como Internet, televisión, DVD y videos; (4) en un 75% encontraban beneficios en su aprendizaje informal; (5) y mientras 47% no encontraron obstáculos para aprender de manera informal en las tecnologías, (6) sí lo hacía

el 44%. El estudio recomendó las siguientes intervenciones: (1) mejorar el perfil del aprendizaje informal de los adultos; (2) realzar el valor de las tecnologías digitales en el aprendizaje y la relación entre aprendizajes formales, no formales e informales; (3) apoyar el aprendizaje de los adultos en general y ofrecerles espacios para acceder a la tecnología; (4) promover la literacidad y participación digitales; (5) explorar y apoyar el uso de la tecnología para aprender; y (6) promover y apoyar el uso de la tecnología digital como medio importante para el aprendizaje de los adultos y sus educadores.

Un cuarto estudio de Inglaterra se enfocó en la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida entre usuarios de los medios, ex-usuarios (adultos que los habían utilizado, pero los abandonaron), y los no-usuarios (adultos que jamás los habían usado) (Eynon y Helsper, 2010). El trabajo se propuso averiguar si la participación o falta de participación de los medios por parte de los adultos era resultado de elecciones personales o de la exclusión digital. También se deseaba conocer qué formas adoptaban las elecciones digitales, y cómo podía medirse y distinguir la elección digital de la exclusión digital. Se empleó una muestra tomada al azar de 2 mil trescientas cincuenta personas mayores de 14 años, en 175 áreas de Inglaterra, seleccionadas a partir de un censo sobre género, edad, nivel socioeconómico y región de Inglaterra donde vivían las personas. Se implementó un estudio cuantitativo, estratificado por región, en dos etapas. En la primera etapa se aplicó un cuestionario al total de los participantes.

En la segunda fase, se llevaron a cabo entrevistas presenciales en el hogar de diez participantes de cada una de las áreas. Los datos del cuestionario se sometieron a análisis de regresión, para examinar el efecto independiente de los factores de elección o exclusión digitales. A partir de entrevistas, se identificaron temas relacionados con las razones más comunes para no usar o usar poco los medios y cómo, en contraste, un grupo de adultos que enfrentaba situaciones parecidas, participaban activamente en tareas diversas en ambientes digitales.

Un primer hallazgo fue que tanto la elección digital como la exclusión incidían en la participación de las personas en los aprendizajes en línea. Los motivos más frecuentes para no usar Internet se relacionaban con costos, falta de interés, habilidades insuficientes o inexistentes, dificultad para acceder a las tecnologías, y nivel socioeconómico o educativo

bajo. Sobre participación o falta de participación, se encontró que dependía de las oportunidades de aprendizaje disponibles: a mayor nivel de educación, se participaba más en actividades de aprendizaje formal. Los usuarios adultos con más habilidades de Internet, mejores niveles educativos, más jóvenes y con actitudes positivas hacia las tecnologías se involucraban más fácilmente en el uso de Internet. Además, la presencia de niños mayores de 10 años en la familia y acceso a las tecnologías en casa eran factores que favorecían la participación de los adultos en aprendizajes formales e informales.

Un hallazgo sorprendente se dio en el sector de los participantes quienes, a pesar de compartir características y restricciones similares a las de los no-usuarios (bajo nivel educativo y socioeconómico y/o exclusión del sistema educativo formal) participaban en varias actividades. Se encontró que 50% de los adultos que participaban en aprendizajes informales en línea, también lo hacían en aprendizajes formales. Además, 3% de los que no se esperaba que lo hicieran, participaran en actividades de aprendizaje informal en línea. Por otra parte, 22% de los que sí se esperaba que participaran en actividades de aprendizaje informal en línea, también participaba en aprendizajes formales. En suma, 69% de los usuarios no esperados y 38% de los usuarios esperados participaban en oportunidades de aprendizaje, sobre todo mediante la búsqueda y confirmación de hechos. Una característica importante de quienes aparecían como inesperadamente incluidos fue que tenían mayor acceso a Internet en casa, y eran sobre todo mujeres con niños.

A partir del trabajo de Eynon y Helsper (2010), se elaboraron diversas conclusiones: (1) La elección y exclusión digitales son factores fundamentales para comprender por qué los adultos se involucran o no en las actividades de aprendizaje en línea. (2) Se evidenció que la significatividad de la elección o exclusión variaba según los grupos de personas y sus necesidades particulares; y que lo social, más que la agencia del individuo, definía la exclusión. (3) Se encontró que el aprendizaje de los adultos en las tecnologías tendía a ser más informal que formal. (4) Se identificaron áreas que requerían mayor investigación, como la de la complejidad de las características individuales de los adultos, su hogar, su trabajo, su contexto social, y su forma de tomar decisiones. (5) Se señalaron como temas de investigación necesaria la relación entre las elecciones digitales y la vida diaria; los aprendizajes de los adultos *offline*; las dificultades que enfrentan los adultos en actividades

de aprendizaje en línea; las características de los usuarios inesperadamente incluidos; y el diseño de estrategias para combatir la inequidad en el acceso y el aprendizaje en línea.

En España, dentro del proyecto *Historia Viva* para adultos mayores, Pavón (2000) realizó un estudio para caracterizar y conocer el nivel de uso de la computadora y de la participación en Internet de personas entre 50 y 80 años, quienes tenían estudios primarios (básicos) y bajo nivel económico. Mediante el método de análisis de la propia experiencia, encontró que un número importante de los participantes no empleaba la computadora o Internet, ni mostraba interés en hacerlo, porque no lo encontraba necesario en general ni en su vida laboral. Asimismo, tenían equivocarse al usar la computadora o perder información, y tenían dificultad para comprender cómo funcionaba la tecnología o qué beneficios podía traer a sus vidas (a lo que Pavón llamó, falta de significatividad lógica y psicológica).

Destacan los siguientes hallazgos: (1) Algunos participantes decían estar dispuestos a aprender a usar Internet si encontraban que hacerlo podía ayudarles a satisfacer necesidades y problemas reales, como mejorar su forma de trabajar o leer. (2) Otros expresaron que al usar Internet había mejorado su comunicación con otros, especialmente familiares, y su relación intergeneracional con los más jóvenes; por ejemplo, sus nietos. (3) También manifestaron que Internet resultaba un medio para entretenerse, informarse de temas de su interés (de los que a veces no encontraban con quien hablar), y mejorar su forma de percibir la vida. Algunos reportaron que el correo electrónico y los chats les ayudaban a sobrellevar mejor su soledad, aislamiento y la falta de afecto. (4) Además, como en otros estudios, algunos participantes decían sentirse más activos y creativos, haber mejorado su autoestima y mayor independencia técnica. El estudio concluyó con una serie de recomendaciones para acercar las tecnologías a los adultos, ayudarles a comprender el beneficio de aprender a usarlas y para superar su temor de hacerlo.

Agudo y Fombona (2013) realizaron otra investigación en España, para buscar comprender cómo el uso de los medios digitales podía incidir en la autoestima, autoconcepto y bienestar de los adultos mayores. Su revisión de literatura abarcó temas sobre estrategias para la inclusión digital de una población ascendente de adultos mayores. Encontraron que estas personas requerían de estímulo, actividad física y mental,

posibilidades de nuevas relaciones sociales y de participación social en los medios. El estudio, de tipo descriptivo, cuantitativo y cualitativo, reunió a 123 hombres y 92 mujeres, de entre 65 y 80 años, registrados en la red de *Centros Sociales de Personas Mayores*, de Asturias. Se emplearon dos instrumentos principales: (1) un cuestionario de consistencia interna y fiabilidad validadas, para indagar datos contextuales, personales y sobre acceso y uso de los medios; y (2) grupos focales con los participantes sobre su opinión y experiencia en las tecnologías digitales. El análisis empleó técnicas estadísticas y se confirmaron los hallazgos mediante triangulación con los grupos de discusión.

Entre las percepciones reportadas por los participantes se encontró lo siguiente: (1) Del total de los participantes, sin distinción de género, 90.7%, consideraban que el uso de las tecnologías los hacía sentirse integrados a la sociedad. (2) Las variables sociodemográficas no tuvieron un efecto significativo en su concepción de las tecnologías, ni en su relación y uso de éstas. (3) Se observó que hacían una asociación significativa entre el efecto del conocimiento y el uso de las tecnologías (en particular de la computadora, el teléfono móvil y el Internet) y su bienestar. (4) Casi 65% dijo sentirse mejor consigo mismo al emplearlas: 59% porque que les servían para no sentirse aislados e interactuar con otros, 34% porque les hacía sentirse útiles y más optimistas. (5) Otros beneficios reportados por 92% de los participantes se relacionan con la adquisición de conocimientos y cultura, contactar y hacer nuevas amistades, mejorar su autoestima y mejorar sus relaciones familiares y de participación con la comunidad. (6) De las mujeres, 45% se sintieron empoderadas frente a los hombres al participar en los medios. En general, los participantes no consideraron que usar los medios pudiera brindarles oportunidades de ganar dinero o trabajar.

La investigación demostró que la inclusión digital de los adultos mayores favorecía cambios positivos a nivel personal, cognitivo y emocional (mejora de autoestima, independencia, interés, expectativas del futuro). Además, posibilitaba la socialización, mejoras en la comunicación familiar e integración social. Se encontraron evidencias que apoyaban la idea de que el potencial del ser humano continúa a edad avanzada.

En otro estudio, en Cataluña, España, Molina (2011) evaluó el uso de bitácoras digitales en un blog de multiautoría como herramienta de la Web 2.0, a través de las

experiencias personales de un grupo de adultos, en un programa de formación. Participaron 25 personas de entre 50 y 70 años, 20 mujeres y 5 hombres, estudiantes de post-alfabetización que tenían problemas de lectoescritura. Cada uno escogió textos de su preferencia, elaborados durante un curso de lectoescritura, para publicar en un blog creado con ese propósito. La actividad tenía una finalidad cultural (no académica), pero implicó que los adultos aprendieran a usar las herramientas del blog, el lenguaje técnico, así como que aprendieran a usar y valorar sus recursos y a identificar las dificultades que encontraban para discutir y resolverlas en grupo. El proceso incrementó la confianza y colaboración de los participantes, en actividades interactivas en bitácoras y chats del blog.

En síntesis, en esa investigación se encontró que en los escritos e interacciones de los adultos se daban resultados positivos en aspectos de aprendizaje, capacidad de autoevaluación y autonomía, reconocimiento, evocación de experiencias propias, producción escrita, comunicación, y mayor participación e interacción; todo en un clima de confianza, espontaneidad, mayor satisfacción personal y seguridad en el uso de los recursos de la Web 2.0. Se consideró que un factor determinante en los logros obtenidos era la integración de la memoria y el conocimiento personal y colectivo de los participantes como eje articulador en el aprendizaje para usar las tecnologías y sus recursos.

En un estudio etnográfico centrado en el estudio de los significados, conocimientos, actitudes y creencias, Peñaranda, Vitores, Martínez, Muñoz e Íñiguez (2011) investigaron el uso de los locutorios entre la población inmigrante de los barrios de Barcelona. Su trabajo incluyó observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Observaron que los llamados locutorios (lugares de acceso público a servicios de telefonía e Internet) se constituían como espacios donde tenían lugar formas de organización social y sociotécnica particulares e innovadoras. La interacción y agencia de los usuarios con la tecnología había convertido los locutorios en lugares de encuentro y asociación, no sólo a distancia con las personas en sus lugares de origen, sino también con otros usuarios frecuentes del lugar. Estos sitios ilustraban cómo aunque la tecnología aporta recursos de acceso, su verdadero sentido emerge de su uso en contextos sociales de producción, pensamiento y actividad social. El sitio reflejaba, en alguna medida, las dimensiones de la vida de sus participantes (Peñaranda como se cita en Peñaranda et al., 2011).

Esta investigación confirmó la característica de los locutorios como espacios relacionales, donde las personas se encuentran y establecen conexiones variadas. Se desarrollan redes sociales afectivas, de ayuda y materiales, virtuales y presenciales, entre los usuarios que se reúnen ahí. En el locutorio confluían formas de apropiarse del espacio, asociaciones, informaciones y contactos. Asimismo, daban lugar a formas de organización distintas de las tradicionales, como las familias transnacionales y las de asociación entre los usuarios de los locutorios con identidades e intereses compartidos. Peñaranda et al. (2011) concluyeron que sus hallazgos justificaban el estudio de los locutorios como espacios narrativos de realidades sociales como la inmigración, a través de sus discursos, experiencias y actividad social. Señalaron que en estos sitios podían estudiarse aspectos que reflejaban rasgos importantes de la realidad global (asociados a las tecnologías de la comunicación), y sus efectos en la redefinición de las prácticas sociales, las formas de participación, la identidad y la ciudadanía de los individuos.

En otro estudio llevado a cabo en Grecia por Jimoyiannis y Gravani (2011), se indagaron las experiencias y percepciones de estudiantes y docentes, en un proyecto diseñado para combatir la exclusión educativa de los adultos a partir del proyecto *Second Chance Schools* –creado en Estados Unidos-. El mismo se centraba en el desarrollo de multiliteracidades (en comunicación, matemáticas, lenguas extranjeras y TIC). En cuanto a literacidad digital, el programa tenía como objetivo que los adultos adquirieran el conocimiento técnico y las habilidades para usar los medios digitales, resolver problemas de la vida diaria al usarlas y comprender algunas de las dimensiones sociales de la tecnología digital en la sociedad moderna. Enmarcada en el paradigma cualitativo, la investigación implementó estudios de caso en cuatro ciudades. Los participantes fueron seleccionados bajo un criterio de conveniencia: 24 estudiantes adultos de edades entre 23 a 57 años, 21 mujeres y cuatro hombres, con empleos diversos; y ocho educadores, una mujer y siete hombres, docentes de tecnologías informáticas en secundaria, con rangos de experiencia de entre dos y 15 años, y con experiencia diversa en educación de adultos.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profundidad, que indagaron las razones de los adultos y percepciones de los educadores para aprender sobre tecnologías de la información, así como del contexto social, bagaje educativo, sentimientos y emociones de

los participantes. Los investigadores también tomaron notas de campo durante el trabajo, que incluían reflexiones subjetivas y análisis comparativos de las observaciones y respuestas dadas en las entrevistas. El análisis de los datos se realizó bajo un enfoque hermenéutico para identificar y definir temas, categorías y códigos. Se compararon los hallazgos en cada etapa para validarlos.

Entre los hallazgos principales, el estudio reveló percepciones, prácticas, necesidades de aprendizaje y problemas que enfrentaban los adultos estudiantes, así como problemas que debían resolver los instructores para ayudarles y los recursos que empleaban. Sobre percepciones, los estudiantes reconocieron la importancia y utilidad que la literacidad en los medios podía tener en su vida. Asimismo, reconocieron como un factor favorable para su aprendizaje el clima cordial, de confianza y apoyo mutuo, que prevaleció entre estudiantes y docentes, en los cursos. Se identificaron ciertas prácticas que favorecieron la preparación y distribución de la educación en literacidad digital de los adultos. Igualmente, se identificaron necesidades de aprendizaje de los participantes para acceder a la tecnología, desarrollar los conocimientos y habilidades adecuados para participar y resolver problemas para emplear los medios en la resolución de problemas de la vida real. Al final, los estudiantes dijeron haber aprendido a ser persistentes, pacientes, más abiertos y receptivos y a pedir ayuda para resolver sus necesidades al usar la tecnología.

En cuanto a la instrucción, los docentes señalaron la importancia de involucrar a los participantes en las decisiones del curso, a pesar de la dificultad para hacerlo en ocasiones por su escasa o nula experiencia en usar la tecnología. También indicaron la necesidad de mostrarles usos y ejemplos de la vida real para dar sentido a su aprendizaje; así como la de diseñar cursos más adecuados al perfil y necesidades de los adultos, bajo principios andragógicos. Respecto a los retos que debieron resolver los docentes está, por ejemplo, ayudar a los adultos a superar la inseguridad y los temores que sentían frente al uso de la tecnología. También encontraron dificultades para trabajar en colaboración con otros docentes. Les resultó complicado enseñar temáticas interdisciplinarias o realizar proyectos basados en el uso de las TICs, debido a una falta de entrenamiento, motivación, experiencia y habilidades colaborativas. Otro tipo de limitaciones tuvieron que ver con la disponibilidad

de equipo y recursos para el aprendizaje en algunas de las aulas. Los docentes buscaban subsanar estas carencias, pero no siempre les era posible.

2.1.5. Estudios realizados en Norteamérica

En Estados Unidos, la compañía de software de seguridad informática, McAfee (2013), llevó a cabo una encuesta documentada presentada en el reporte *Desconexión digital entre padres e hijos genera riesgo de uso en Internet*. La investigación hizo revelaciones importantes sobre la falta de conocimiento que muchos padres de familia, de niños y jóvenes entre 10 y 23 años, tenían sobre el uso de los medios, y los riesgos asociados a ello. La investigación dejó ver que sólo alrededor 16% de los padres daba seguimiento al comportamiento de sus hijos en Internet, mientras 81% no lo hacía. También informó que 90% de los jóvenes publicaba en la red información personal, 37% habían sido testigos de un comportamiento cruel o violento en la red, y 70% buscaba información prohibida (respuestas a exámenes, temas sexuales y violencia simulada). Contrario a lo mostrado por niños y jóvenes, 60% de los adultos encuestados pensaba que sus hijos no eran capaces de comportamientos inapropiados o peligrosos en la red. Los padres solían desconocer esto y no tomaban las medidas disponibles para prevenir riesgos, por falta de conocimiento.

La Comunidad Europea realizó otro estudio en Estados Unidos sobre experiencias de formación en literacidad digital de los adultos mayores (European Community & EU Commission, 2003). La investigación tuvo como objetivos explorar a profundidad el panorama de la formación en literacidad digital de adultos mayores, en 55 programas establecidos en ese país, como parte de un proyecto internacional denominado *Grandparents & Grandchildren*. Se examinaron proyectos, prácticas y adaptación de los materiales del programa, en diferentes contextos de Estados Unidos.

Entre las implicaciones políticas de los resultados del estudio, se encontró que las habilidades de literacidad digital resultaban esenciales, para un número creciente de actividades y servicios de la vida de los adultos mayores (por ejemplo, actividades de economía, gobierno, ciudadanía y acceso a la información). Pero, no obstante los esfuerzos gubernamentales, gran parte de la población mayor de 55 años en Estados Unidos no estaba capacitada en la práctica de esas habilidades. También se encontró que, a pesar de la labor

gubernamental e internacional en favor de la inclusión digital (*e-inclusion*), el número de adultos que usaba Internet no era significativa, en particular entre grupos marginados. Las razones de ese atraso se relacionaron con la heterogeneidad de intereses, competencias, educación, actitudes y economía existentes entre la población de los adultos mayores.

Entre las implicaciones pedagógicas se halló lo siguiente. Se requiere formar a los educadores para que sean suficientemente sensibles y consecuentes al enseñar a los adultos mayores, pues estos últimos enfrentados a la novedad de tecnologías desconocidas, suelen experimentar temor y sentirse agobiados. Además, se consideró necesario que los enfoques pedagógicos tomaran ventaja, reconocieran y dieran valor a la experiencia y conocimientos previos de esos adultos para enriquecer y estimular aprendizajes significativos. Esos enfoques debían de tener un carácter intergeneracional, más informal, social y divertido; además de no evaluar los aprendizajes de maneras estrictas y formales. A su vez, se determinó que era necesario sensibilizar y formar a los instructores para ayudarles a generar confianza en los adultos, facilitar su aprendizaje, y favorecer su autoestima.

Dillon (2002) exploró aspectos del uso de los medios entre los adultos mayores en Estados Unidos, donde Internet se ha convertido en una herramienta importante para el trabajo y la socialización de un número creciente de la población adulta, entre 55 y 69 años de edad. Ahí pueden encontrar recursos que contribuyen a su independencia y satisfacción, en temas de bienestar como el ingreso y su administración, la salud y la conciencia de su cuidado y el apoyo social de amigos y familiares, desde perspectivas psicológicas y sociológicas (Botwinik en Dillon, 2002). Además de acceder varias horas a la semana a sitios de información para intereses diversos, empleaban el correo electrónico y participaban en grupos de conversación (chats) y medios masivos en la red. Se mantenían actualizados, compartían experiencias y conocimientos, daban solución a problemas concretos, y desarrollaban relaciones sociales, en ocasiones significativas.

Dillon (2002) estudió una muestra de 1,600 mensajes individuales de los participantes en 16 foros en el sitio *SeniorNet*, a lo largo de un año. El sitio estaba diseñado para que personas mayores de 50 años pudieran encontrar apoyo para aprender a usar recursos tecnológicos, mientras interactuaban con otras personas. Se encontró que un 39% de los mensajes contenían características instrumentales como los anuncios y solicitudes,

preguntas y respuestas sobre el uso de la computadora e Internet, lecciones y proyectos en computadora, y temas financieros y de liderazgo. Se identificaron dos categorías binomiales. La primera categoría fue la de Expresión y Conexión manifestada por códigos clasificados como de afiliación, búsqueda de apoyo o consejo, mostrar habilidades y afectos, y auto-presentación). Los mensajes de esta categoría presentaron frecuencias altas de respuesta. La segunda categoría fue la de Estrategia y Empoderamiento, relativas a información sobre salud, preguntas sobre finanzas y solicitud de consejos sobre temas diversos, como funciones cívicas y militares, arte, técnicas. También tuvo un índice considerable de participación y respuesta.

En general, los participantes de *SeniorNet* se mostraron activos, motivados por el aprendizaje, y conscientes del uso de la red para resolver problemas diversos, y mantener relaciones de apoyo similares a las de tipo presencial. Asimismo, se encontró que la comunicación en línea puede ser un componente para envejecer con éxito y para comunicarse con otros, con fines instrumentales y sociales. Las características del sitio favorecieron la participación y el intercambio entre los usuarios del sitio.

También en Estados Unidos, Cody, Dunn, Hoppin y Wendt (1999) realizaron un estudio evaluativo con 200 personas adultas de 80 años de edad promedio, un tercio hombres y los demás mujeres; que eran usuarios sin experiencia o tenían experiencia limitada previa. Una premisa del estudio fue que la población creciente de adultos de 55 años queda marginada de muchos de los usos sociales a los que las tecnologías dan acceso. El estudio tuvo lugar en un programa de formación en literacidad digital que buscaba integrarles al uso del Internet, el correo electrónico y las tecnologías, y de una tecnología particular llamada WebTV. Se empleó un enfoque que integraba el aprendizaje social de Bandura, el aprendizaje comunitario, apoyo social y retroalimentación, el fomento de actitudes positivas para reducir la ansiedad, actividades lúdicas y un enfoque práctico (*hands-on*). Se buscaba saber si permanecerían en el curso, cuánto tiempo por semana dedicarían a aprender y practicar el uso de las tecnologías, qué servicios escogerían utilizar y en qué influirían la ansiedad, las actitudes frente a la edad avanzada y el apoyo social. Se emplearon cuestionarios iniciales, reportes semanales de actividades de los participantes en línea y los sitios que exploraban. Al término del proyecto, contestaron cuestionarios para

conocer su percepción sobre confianza y ansiedad al usar la computadora, el apoyo social que habían encontrado, y la conectividad que habían logrado con otros.

Casi la mitad de los participantes encontraron muy arduo avanzar en su experiencia en el programa y terminarlo. Entre las primeras 6 semanas y los 4 meses que duró el proyecto, desertaron 48% que encontraron el aprendizaje difícil o consideraron que no tenían tiempo suficiente. Se encontraron diferentes necesidades de aprendizaje, desde quienes requerían apoyo con aprendizajes muy básicos hasta quienes buscaban experiencias más estimulantes, retos de aprendizaje y eficacia en el uso de la computadora. Entre los hallazgos más importantes estuvo encontrar que se requieren enfoques variados para integrar a los adultos mayores al uso de los medios. Se concluyó que para ser exitosos, los programas que buscan ayudarles deben brindarles apoyo emocional para superar la ansiedad, que produce en muchos adultos el uso de la tecnología. Se requiere ayudarles a manejar actitudes negativas en relación a la edad de otros y ser motivantes. Especialmente importante resulta proveer a los adultos en formación, de experiencias agradables y oportunidades de socialización como recurso de aprendizaje, para prevenir y superar el aislamiento, así como las limitaciones personales y de género.

Asociado al propósito del estudio anterior, Jung et al. (2010) buscaron identificar las barreras potenciales que hacían que inmigrantes de bajos ingresos y edad avanzada no aprendieran a usar la computadora e Internet, ni siquiera a través de cursos gratuitos. Se partió de la hipótesis que asociaba la no inscripción de esos adultos en los cursos de computación e Internet, con la ansiedad que en algunos les causaba usar la computadora; así como con el género y la ansiedad producida por la edad. El trabajo tuvo lugar en Los Ángeles, donde existe acceso gratuito tanto a Internet como a la formación para adultos mayores. Se trabajó con inmigrantes de Corea, China y México. Las clases se dieron en sus respectivos idiomas o en inglés, según sus necesidades, en un cibercafé que ofrecía además servicios de café y alimentos en una universidad privada, con la intención de facilitar la socialización en un ambiente agradable.

Registrarse y tomar los cursos se asoció con el sentimiento de auto-eficacia, pertenencia y de saberse apoyado socialmente. Antes de iniciar, se entrevistó a los participantes (60% hombres y 40% mujeres) en su idioma, con apoyo de un equipo de

expertos entrenados, de composición multiétnica, en diferentes lugares de las comunidades de los participantes. Mediante escalas de Likert, se midieron aspectos como: la pertenencia a la comunidad, el sentido de pertenencia al centro educativo; además, se calcularon el índice de ansiedad por edad, el índice de ansiedad por el uso de la computadora, el índice de auto-eficacia en la computadora, el índice de percepción de apoyo social en escala multidimensional y el tiempo que pasaban los usuarios en Internet.

Jung et al. (2010) confirmaron que las personas que tomaban el curso ofrecido experimentaban menos ansiedad con respecto al factor edad y al uso de la tecnología que aquellos que no se inscribieron. El índice del segundo, ansiedad por el uso de las tecnologías fue notablemente mayor. Asimismo, aunque en menor grado que las variables psicológicas, la experiencia previa con computadoras favoreció el ingreso al curso. Aquellos sin experiencia previa, pero con menos ansiedad, también mostraron disposición para aprender e inscribirse. El género no fue en este caso un factor determinante, si bien, ninguna de las mujeres que reportó ansiedad por la tecnología tomó el curso. Los investigadores concluyeron que para abatir la división digital no basta con ofrecer oportunidades y recursos. Resulta indispensable ofrecer estrategias para que los adultos puedan superar sus miedos, en particular la ansiedad por el uso de la computadora y la que causa la edad en muchos de ellos, así como ofrecerles redes de apoyo social, al mismo tiempo que ofrecerles apoyo en lo individual. Se recomendó sensibilizar y desmitificar a los potenciales participantes de estos cursos para comenzar a superar sus temores antes y durante su proceso de aprendizaje.

También en Estados Unidos, en un estudio estadístico realizado por Bell-Ellison (2010) se encontró que el uso de Internet podía asociarse de manera positiva con el fortalecimiento de las redes sociales de los adultos de más de 50 años. Trabajó con una muestra de 2,284 adultos de esa edad. En sus primeros hallazgos previos se encontró que la participación en redes sociales ayudaba a las personas a manejar de formas más satisfactorias sus problemas de estrés, salud y depresión, y que el uso del Internet influía en la forma cómo las personas se comunicaban en sus redes sociales.

En Canadá, Smythe (2013) planteó como preguntas iniciales de una investigación las siguientes: Cómo incorporaban los educadores de adultos los medios digitales a su

práctica docente, en contextos de desigualdades educativas, y qué aportaban sus prácticas al desarrollo de un marco conceptual y la práctica de la literacidad en los medios, en particular al buscar incorporar oportunidades de aprendizaje con medios asociados a la Web 2.0. Se realizó una revisión profunda de la literatura, y de políticas, programas y prácticas en contextos de literacidad adulta. Se recolectaron también artefactos en línea y recuentos sobre aprendizaje de programas de literacidad para adultos en sitios de Internet, blogs, historias digitales, videos y blogs producidos por estudiantes de esos programas. Además, se entrevistaron, vía telefónica, a 15 educadores de asociaciones de literacidad en línea, sobre los usos que hacían de la tecnología digital en su trabajo. Se hicieron preguntas adicionales posteriores a las entrevistas para aclarar o ampliar información, y se les enviaron las transcripciones de las entrevistas a los participantes para su aprobación. Se identificaron temas e historias de práctica emergidas de los comportamientos y experiencias de los entrevistados, a fin de identificar conceptos, problemas, estrategias y retos en relación a la incorporación de las tecnologías en contextos educativos de literacidad adulta.

La investigación confirmó que no era suficiente dar acceso a las tecnologías para transformar el aprendizaje o acortar la brecha digital en que se encontraban muchos adultos. Enfatizó que eran las prácticas, no la simple disposición de los medios, las que podían integrar el uso de esas tecnologías a los contextos educativos, empoderar a los adultos y prepararlos para participar de maneras efectivas en el contexto social actual. Concluyó que se requerían estrategias gubernamentales innovadoras para que educadores y estudiantes de los programas de literacidad para adultos aprendieran a usar diferentes modalidades de literacidad digital para diferentes propósitos, audiencias, situaciones y tiempos. A su vez, se hizo notar que se requería investigar a mayor profundidad para desarrollar un marco conceptual sólido para la literacidad digital de los adultos.

En otra investigación en Canadá, Corbett (2010) analizó las percepciones de los padres sobre el valor educacional que reconocían tenía para sus hijos experimentar con diferentes tipos de textos (impresos, virtuales y visuales). El trabajo tuvo lugar en el contexto de un proyecto escolar en una comunidad rural que buscaba exponer a niños de 12 a 14 años al uso de nuevas literacidades visuales, motivar su participación crítica y la de los docentes en aspectos importantes de la comunidad rural, y conocer cómo percibían los

niños, sus padres y los docentes las literacidades en las tecnologías de la comunicación. Fundamentado en los Nuevos Estudios de Literacidad y bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, se llevaron a cabo observaciones etnográficas, grabaciones en video, entrevistas semiestructuradas y el uso de diarios.

La investigación reveló algunas de las complejidades en la interacción de las literacidades dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, existían tensiones entre las percepciones de adultos y niños. Los padres se mostraban preocupados por el uso de las tecnologías digitales, sobre cómo entender las nuevas literacidades, la calidad de la información disponible en Internet, la seguridad de sus hijos y cómo mantener su sentido de comunidad. El trabajo concluyó que, en contraste con los adultos, para los niños la comunidad abarcaba tanto espacios físicos como virtuales donde encontrar información y alternativas. Por su parte, los docentes se mostraban abrumados por el reto de integrar las nuevas literacidades a un currículo que estaba de por sí saturado de obligaciones administrativas.

2.1.6. Estudios realizados en Latinoamérica y México

Sobre Latinoamérica se encontraron pocos estudios, entre los cuales se eligieron los siguientes por considerarlos representativos. Incluyo en primer término un estudio realizado en Brasil sobre la inclusión digital de los adultos mayores, mediante estrategias educativas variadas. En segundo lugar, describo una investigación realizada en Colombia, para evaluar el impacto de un programa de educación digital en una comunidad rural. El apartado termina con cinco estudios realizados en México, uno por el gobierno para identificar la disponibilidad y distribución de recursos digitales con que cuentan las personas, sobre todo en sus hogares. Hay también un diagnóstico realizado por el gobierno y una universidad sobre agendas, indicadores internacionales, programas y acciones sobre desarrollo digital en otros países para evaluar la situación del país. El tercero es un estudio en comunidades urbanas y rurales en Yucatán para averiguar cómo se usan las tecnologías de la información en programas de educación básica y formación para el trabajo, a través de dos modalidades de instrucción digital. En cuarto lugar se tiene una investigación sobre la presencia y servicios ofrecidos por los cibercafés en una comunidad rural. Por último, se presenta un estudio realizado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en

América Latina y el Caribe (CREFAL), que da cuenta de la experiencia de un grupo de adultos participando en un taller, donde el aprendizaje de la computadora e Internet se convierte en un eje para articular un espacio de afinidad. Veamos.

Una investigación llevada a cabo en Brasil, por la Universidad de Santa Catarina y el Centro Nacional de Estudios de la Tercera Edad, reporta los resultados de la aplicación de un modelo educacional de inclusión digital para personas de la tercera edad (Barros, Azambuja, Barros y Casia, 2009). El modelo estaba fundamentado en una metodología de pares, participación, andragogía, pedagogía y gerontología para mediar el logro de la inclusión social y digital de los participantes. Se consideraba que las similitudes entre los adultos participantes de edad, experiencias, historias de vida y lenguaje facilitarían la comunicación durante el aprendizaje de habilidades digitales. Participaron 66 adultos, de entre 59 a 77 años. Se identificaron 19 con especial potencial para ayudar a otros (cuatro hombres y catorce mujeres), y se les capacitó en el uso de las computadoras, las aplicaciones digitales y los servicios de Internet. Los miembros de este subgrupo actuaron como multiplicadores para ayudar al resto del grupo de 66 personas. Bajo el método de estudio de casos, se hicieron observaciones del proceso educativo empleando la técnica empírica de talleres de interacción que se enfoca en la participación directa de los participantes en interacciones reales. El modelo tuvo resultados satisfactorios en cuanto a motivación, autoestima, autonomía, legitimidad y el logro de la inclusión digital de los participantes. Más tarde dio lugar a un proyecto de investigación adicional y a una propuesta de inclusión digital para adultos mayores.

Otra investigación, realizada por Villa y Moncada (2011) tuvo como objetivo conocer el impacto de un proyecto de educación digital en la comunidad rural de San Cristóbal, en el municipio de Medellín de Colombia. Para lograrlo, se trabajó en la identificación, descripción y análisis de los procesos de comunicación de un grupo de 15 participantes (padres de familia) en el programa, cuyas edades oscilaban entre los 25 y 50 años, 14 mujeres y un hombre (las jornadas laborales, principalmente en el campo de otros hombres no les permitieron participar en el programa). Tenían formación escolar variada (dos con primaria incompleta, dos con primaria completa, tres con bachillerato incompleto y ocho con bachillerato completo), pero carecían de experiencia en el uso de las tecnologías

digitales. La investigación siguió un paradigma constructivista-interpretativo y un enfoque cualitativo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, dos grupos focales y observación participante. La sistematización de los datos fue seguida de su codificación.

El hallazgo principal fue que la participación en el programa de alfabetización digital bajo el formato de pares favorecía cambios positivos en la vida de los participantes, que contribuían a disminuir tanto la brecha digital como la social. En primer lugar, se observó que las prácticas comunicativas entre los participantes imprimieron mayor dinamismo a sus procesos de gestión al emplear los medios para comunicarse con otros. En segundo lugar, emergieron nuevos roles dentro de la familia, en particular, entre las mujeres que encontraron en el proyecto oportunidades y recursos para el diálogo, la discusión y el apoyo a la educación de sus hijos. Además, los participantes superaron significativamente su temor a la tecnología, lo que mejoró su autoestima y la revaloración de sí mismos. También mejoraron sus expectativas de vida, de formación y motivación para continuar aprendiendo a usar la tecnología, y considerar en algunos casos la adquisición de una computadora para su casa. Otro efecto fue la apropiación social del proyecto, que se tradujo en que los participantes buscaran obtener ventajas adicionales del gobierno para superarse y lograr mayor acceso a las tecnologías, con la finalidad de fomentar una participación ciudadana más activa y efectiva en su comunidad.

En otro trabajo, concebido bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo, Barón y Gómez (2012) analizaron los beneficios del acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo comunitario, en zonas marginales de las cinco regiones de Colombia. Los cibercafés y otros espacios públicos como bibliotecas y telecentros cubren alrededor del 47.2% del acceso a los medios digitales en ese país. Se emplearon encuestas (una a nivel nacional), entrevistas a profundidad con expertos, usuarios y operadores; y talleres para operarios y usuarios. Trabajaron con adultos que en su mayoría tenían entre 18 y 35 años, 42% eran estudiantes. Entre los usos más frecuentes identificados estaban el correo electrónico, la navegación en la red, uso de redes sociales y blogs. Buscaban información de tipo educativo, para asuntos personales, entretenimiento, noticias y empleo.

Entre los beneficios reportados por los usuarios se encontraron: (1) mantener contacto con familiares y amigos distantes, conocer nuevas personas y hacer amigos; (2)

mayor pertenencia a un mundo más amplio que incluye amigos, clientes, organizaciones y posibilidades de progreso; (3) empoderamiento, sentirse dueños de su futuro y su destino, mayor autoestima; (4) entretenimiento compartido a través de juegos y música en línea; (5) aprendizajes útiles para la vida, conocimiento y obtención de información, (6) velocidad y rapidez para acceder a información y estar conectados con el mundo y la sociedad.

La narrativa construida a raíz del estudio de Barón y Gómez (2012) dejó ver experiencias y prácticas de los usuarios de los medios, ubicados en el acceso público. Por ejemplo, predominaron las percepciones positivas sobre mejora personal y desarrollo de sentimientos de colectividad que les ayudaban a cambiar sus formas de pensar, de hacer y de sentir; de transformarse y prepararse para su futuro. Encontraban oportunidades en los medios para “ampliar sus mundos”, crecer como individuos, afirmarse y sentirse empoderados para participar de formas que no conocían. Además, se observó cómo acrecentaban su capital social al relacionarse con otro, desarrollar habilidades sociales, participar e integrarse a redes sociales con intereses e inquietudes en común, y sentirse apoyados e integrados. No se encontró evidencia suficiente para relacionar el acceso público a los medios con procesos de desarrollo social y político comunitario.

En México, el reporte titulado *Encuesta en Hogares de las Tecnologías de la Información de 2013* (INEGI-IFT, 2013) encontró que 64.2% de los hogares no tenían computadora, 69.3% no contaban con conexión a Internet, y 74.2% no tenían televisión digital. Asimismo, el informe reveló que alrededor de 11.1 millones de hogares tenían computadora (35.8%) y 9.5 millones de hogares (30.7%) contaban con conexión a Internet. Los datos dejaron ver un crecimiento importante en relación a 2012, sin embargo, la distribución y acceso era desigual entre distintas entidades federativas. Por ejemplo, en Baja California, Baja California Sur y Distrito Federal, 50% de los hogares tenían equipo, y 44 % de los hogares en los mismos estados más Quintana Roo disponían de acceso a Internet. Pero en Chiapas y Oaxaca, apenas 20% de los hogares tenían computadora, y en esos estados más Guerrero, Tlaxcala, Hidalgo y Michoacán, sólo 15.7% disponían de conexión a Internet. Además, si bien hubo un incremento de 12.5% de usuarios de Internet, del total 62.6% correspondía a personas entre 12 y 34 años y 30% a personas de más edad.

La encuesta también reportó que 25.8% de las familias tenían televisión digital, pero 69% no estaba preparado para el apagón analógico.

Otra investigación también realizada en México, el *Estudio de Agendas Digitales para la Elaboración de un Programa de Desarrollo Digital 2012-2018* (AMIPCI-ITESM-CEIS, 2012), tuvo como objetivo revisar agendas, indicadores internacionales, programas y acciones sobre desarrollo digital en países de diferentes regiones del mundo. Esto permitiría evaluar la situación México y reunir información para elaborar un plan de desarrollo digital nacional para los siguientes 20 años.

A partir del diagnóstico se establecieron varias líneas de acción necesarias para el desarrollo digital en México. Se encontró, por ejemplo, que debe promoverse el uso de las tecnologías entre los individuos y las organizaciones, proporcionando entornos digitales en organizaciones públicas y privadas, así como en entornos de salud, educación y comercio en línea. Junto con ello, se encontró necesario optimizar el aprovechamiento de los recursos de transparencia, seguridad y marco legal en los medios digitales. Resultó necesario fortalecer las políticas, prácticas de operación, y financiamiento de acceso al mercado global digital en la industria de las tecnologías de la información y la comunicación, para apoyar el acceso a las tecnologías en empresas pequeñas y medianas. Fue evidente también la necesidad de mayor inversión en infraestructura y competitividad de las telecomunicaciones, para promover el desarrollo en los sectores productivos. También resultó necesario proteger los derechos de privacidad, seguridad y confianza en los medios.

En un estudio realizado en comunidades rurales y urbanas de Yucatán, México, Romero, Domínguez, Guillermo y Guillermo (2010) investigaron el uso de las tecnologías de la información en educación básica para jóvenes y adultos. Trabajaron en el programa *Modelo para la Educación para la Vida y el Trabajo*, que se ofrecía en 45 plazas comunitarias. Bajo un enfoque cuantitativo, se seleccionaron cinco plazas que además de la modalidad virtual ofrecían también la modalidad en línea. Los investigadores definieron como modalidad virtual la que se apoyaba en materiales digitales disponibles en línea o en discos compactos y asesoría presencial. Se consideró modalidad en línea la que contaba con asesoría asincrónica y tenía los materiales en un sistema de *e-learning* diseñado por una universidad. Participaron 107 personas, 58 hombres y 49 mujeres, de 15 años o más, que

habían optado por alguna de las modalidades digitales para estudiar y se les aplicó una encuesta. La encuesta, que fue provista de validez y confiabilidad por expertos y una prueba piloto, indagó mediante 69 reactivos datos generales, el uso que las tecnologías de la comunicación y el Internet, la experiencia en el programa y las dificultades que enfrentaban los participantes. La información se organizó en una base de datos y fue analizada de manera estadística.

Se observó que la mayoría de los participantes estudiaba el nivel avanzado de educación básica (secundaria), y que casi 50% dedicaba un promedio de cinco horas de estudio a la semana. Alrededor de la tercera parte prefería estudiar en CD, un 20% accedía al portal del programa y la mitad prefería entrar al programa en línea. La mayoría prefería módulos sobre temas relacionados con problemáticas de la juventud (adicciones, sexualidad, aprendizaje) y operaciones matemáticas avanzadas. En la parte de la investigación sobre habilidades en el uso de la computadora e Internet se encontró que los participantes se percibían a sí mismos como capaces de navegar y encontrar información en Internet, enviar mensajes y correos electrónicos. Pero la mitad de ellos no se sentía capaz de usar una hoja de cálculo, ordenar información en tablas o llenar un formulario electrónico. Los resultados indicaron la necesidad de desarrollar las competencias de los participantes en el uso de las tecnologías, para poder utilizarlas en su vida y propiciar su inclusión social.

Al mismo tiempo, se observó que algunos grupos no tenían posibilidad de acceso a los servicios tecnológicos. Entre las limitaciones al participar en el programa se encontró que les faltaba también capacitación para guardar y organizar información, habilidad en la computadora y en las herramientas del portal, y apoyo técnico. También se mencionaron problemas de falta de conocimiento de los asesores en el uso de los medios, fallas en el equipo y en el suministro eléctrico. Se observó una preferencia más marcada por la modalidad en línea -que era más completa que la virtual- porque tenía herramientas más eficientes. A pesar de las dificultades, los usuarios encontraron que el uso de las tecnologías favorecía su aprendizaje, les permitía avanzar a su propio ritmo, profundizar si lo decidían, acceder a fuentes alternativas de información e interactuar con otros estudiantes. El estudio

concluyó que era necesario llevar a cabo más investigación de este tipo, para dar mejores bases a las decisiones de los organismos nacionales o locales para la educación de adultos.

Sobre cibercafés en México, se encontró un trabajo de Hernández (2004) que partió de la concepción de los cibercafés como espacios que fomentan el desarrollo social y la educación. Hernández explicaba que los esfuerzos gubernamentales en México para fomentar los servicios digitales de e-salud, e-educación, e-comercio y e-gobierno no funcionaron como se esperaba. Cerca de la mitad de la primera década de este siglo, 40% del total de la población con acceso a Internet sólo podía lograrlo a través de los lugares públicos de acceso colectivo como los cibercafés, los telecentros, plazas comunitarias digitales y otros. La brecha digital contribuía a ahondar otras diferencias de la población en el modelo sociotécnico de una sociedad global (Castells, como se cita en Hernández, 2004). A pesar de la falta e ineficacia de los apoyos gubernamentales, la propagación de cibercafés contribuyó a disminuir la línea de la también llamada *división digital social*, incluso mediante el desarrollo de capacidades en los usuarios para usar los medios y la red.

Para principios de la primera década de este siglo, los cibercafés habían proliferado en Latinoamérica, México incluido. El estudio de Hernández tuvo lugar en la región de Sierra Nevada, en el Estado de México. Se trató de 10 municipios (como Amecameca, Cocotitlán, Tlalmanalco, Ozumba y Ozumba) situados en la periferia del estado, cerca de la ciudad de México. En total existían sólo 34 cibercafés para atender a su población. La mayoría permanecían abiertos toda la semana, de tiempo completo, y tenían pocas computadoras (en promedio, cinco), dos operadores, y unos 100 usuarios por semana. Entre las actividades más diversa de los usuarios, sobre todo jóvenes, estaba el acceso a Internet, chats, búsqueda de información, entretenimiento, tareas escolares (se apreciaba poca guía pedagógica para usar la red), y también pornografía.

El investigador concluyó que los cibercafés eran recursos con un gran potencial para abatir algunas de las barreras al acceso de las tecnologías informáticas en esta región. Sin embargo, las infraestructuras pobres, los altos costos y la falta de normatividades consistentes, constituían obstáculos difíciles de salvar para su permanencia. Recomendó sumar esfuerzos entre dueños de cibercafés, gobiernos y empresas para diseñar estrategias de apoyo que mejoraran sus equipos, el acceso a Internet, la velocidad, y su infraestructura

técnica y humana. También planteó la necesidad de que el gobierno ofreciera a los cibercafés capacitación técnica certificada de los operarios para ayudar a los usuarios y gestionara su equipamiento ante las grandes proveedoras como HP, IBM y Microsoft, para que sus usuarios pudieran contar con mejores recursos de aprendizaje y desarrollo de habilidades para la inclusión digital en esas zonas marginadas.

En un caso de estudio más, Guerrero (2012) reporta una experiencia de aprendizaje dada en el taller *Más que computadoras*, impartido en Pátzcuaro y San Pedro Paredo. La investigación estuvo apoyada por el organismo internacional Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en sus instalaciones en el estado de Michoacán. La institución invitó a la comunidad a participar en el taller. Al inicio acudieron 24 mujeres y un hombre (este último, un adolescente con necesidades especiales). Los dueños de un cibercafé de la comunidad facilitaron el espacio y la conectividad, en tanto CREFAL aportó las computadoras portátiles. El propósito del taller era ofrecer, bajo un enfoque colaborativo entre los participantes y de aprendizaje autogestivo, un “espacio generador de lectura, escritura y uso de tecnología”. En el taller, en el que sólo permanecieron las mujeres, los investigadores buscaron promover los aprendizajes autogestionados entre los participantes. De esa manera, crearon cuentas de Facebook y correo electrónico para comunicarse con sus familiares migrantes; aprendieron a hacer narrativas a partir de fotografías que ellas mismas tomaban, a hacer búsquedas en Google de bordados, recetas de cocina y poemas en YouTube. También se aprendió a hacer trámites, compartir información como remedios e historias familiares, y otras actividades.

Los análisis posteriores a lo observado en el taller determinaron que los participantes lograron crear un *espacio de afinidad*, lo que Gee (2008, 2010) define como formas de afiliación en las que ocurren diferentes aprendizajes colaborativos. Pudo constatar que el aprender a usar los medios, llegar a dominar su manejo operativo no es suficiente. Que las personas llevaran a cabo ciertas acciones e interacciones les llevó a descubrir metas e intereses comunes, fueron los usos sociales que dieron a la tecnología lo que daba sentido a ésta y no viceversa. Su interacción en aras de encontrar respuestas y soluciones por medio de la tecnología favoreció sus aprendizajes. Cuando hubo problemas con la conectividad, las mismas participantes consiguieron otro espacio que lo resolvía, un

aula escolar para la que algunos familiares migrantes donaron 10 computadoras. Más tarde, las mujeres investigaron e idearon formas para comprar su propia computadora.

A pesar de las diferencias de edades (de los 19 a los 52 años), y de las diferencias de escolaridad (de primaria incompleta a carrera técnica o comercial), las participantes fortalecieron su sentido de comunidad, autopercepción y autoestima. Algunas llevaban a veces a sus hijos adolescentes para ayudarles a resolver tareas específicas. Los conocimientos compartidos involucraban lo mismo saberes de cocina, cultivo de plantas o remedios, historias, artesanías. Avisos, consejos para usar el celular, cámaras o memorias y otros. El aprendizaje rebasó su concepción de trayectoria individual para convertirse en un viaje compartido, donde las contribuciones de todas las participantes enriquecían y ayudaban a construir los aprendizajes del grupo.

Guerrero (2012) concluye recomendando que los programas educativos para adultos deben dejar de ser estandarizados y en cambio ser negociados con ellos, responder también a sus formas y ritmo de aprendizaje y fomentar la colaboración. Además, requieren valorar sus conocimientos y experiencia, respetar sus necesidades de tiempo.

2.1.7. Nota final sobre la revisión de la literatura

En esta revisión de la literatura reporté estudios con diferentes alcances y realizados en distintas zonas geográficas en Europa, Asia, Norteamérica y Latinoamérica, incluido México. Las investigaciones estuvieron dirigidas a propósitos diversos o complementarios como describir contextos amplios, nacionales o internacionales; analizar experiencias de formación digital para adultos en programas formales, las características y actitudes de la población adulta frente a las actividades de literacidad en los medios digitales, su participación o falta de ella en los medios, y las razones que lo explican.

La revisión brinda una visión general de temas tales como: (a) el interés mundial por diagnosticar el estado de conocimiento y uso de los medios por parte de la población adulta; (b) las necesidades que tienen los adultos para desarrollar las competencias que les permitan tener un papel más activo al participar en los medios y acceder a informaciones y servicios diversos, incrementar su contacto social y participación cívica; (c) algunos de los efectos favorables que el uso de estas tecnologías pueden tener en la vida los adultos; (d)

actitudes y decisiones de uso o falta de uso de los medios por parte de los adultos; y (e) los factores sociodemográficos que limitan o favorecen la participación de esta población en el uso de los medios. En el siguiente apartado presento los marcos conceptuales que dan sustento a mi investigación.

2.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad

En esta sección reviso primero el proceso histórico que precede a la concepción de la literacidad como práctica social. Inmerso siempre en procesos económicos y sociales, que han sido determinantes en la comprensión y concepción de la literacidad, inicio con la noción que cosificaba el lenguaje y abstraía la lectura y redacción de sus usos sociales, confinando su atención a la enseñanza escolar. Más tarde la concepción de la psicología cognitiva añade la identificación de habilidades y técnicas cognitivas a la enseñanza de la lectura y escritura. A esto sigue la concepción de la literacidad como práctica social, histórica y socialmente contextualizada, propuesta por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), punto central de esta sección. Dicha concepción precede al giro digital que las prácticas de literacidad experimentarían con la introducción de las tecnologías informáticas, y sustenta en buena parte el estudio de numerosas prácticas sociales, que se acompañan de actividades en torno a textos diversos, mediadas por las tecnologías digitales, como veremos en un apartado posterior.

Por considerarlos de utilidad en la comprensión de la literacidad como práctica social, he integrado a este apartado los conceptos de práctica social, comunidades de práctica, agencia y espacios de trabajo. Concluyo la sección exponiendo la perspectiva que los NEL aportan en relación a la problemática de la alfabetización de la población adulta.

2.2.1. Desarrollo histórico del concepto de literacidad. Algunas aproximaciones se habían ocupado del estudio del lenguaje, la lectura y la escritura bajo concepciones ideales del lenguaje, que cosificaban la naturaleza de la literacidad otorgándole un carácter neutral (Street, 1995). En los contextos educativos, la literacidad se entendía desde un enfoque remedial que servía para atender las dificultades que los estudiantes tenían para aprender a leer y escribir. Más tarde, bajo la perspectiva de la psicología cognitiva, la literacidad fue vista como una serie de habilidades técnicas, generalizables y transferibles, con efectos cognitivos. Fue hasta después del conductismo de la primera mitad del siglo

XX y del cognitivismo surgido a la mitad de ese siglo, que un cambio radical en diversas disciplinas buscó como nuevo foco de atención, el estudio de la interacción social y cultural (Gee, 2000). En ese contexto, surgieron los llamados Nuevos Estudios de Literacidad, corriente teórica que reconoció la naturaleza social e históricamente situada de las prácticas de literacidad.

Gee (2000) explica que los NEL se construyeron a partir de diversas propuestas de estudio para las que lo social era determinante. Entre esas propuestas se encontraron la etnometodología y el análisis conversacional de la sociolingüística, la psicología discursiva, la etnografía del habla de Gumperz y Hymes, la psicología sociohistórica, la cognición situada, la teoría de los modelos culturales, y la teoría de la composición moderna de Bazerman y Swales. Dentro del postmodernismo y post-estructuralismo, Bajtín, Bourdieu y Foucault hicieron aportaciones centrales al concebir los discursos como formas de interactuar y actuar, mediante artefactos diversos y en prácticas sociales e instituciones. Los NEL reconocieron la literacidad como práctica ideológica involucrada en relaciones de poder, y situada en prácticas y significados culturales tan diversos, que no es posible concebirla de manera única. Bajo esta perspectiva, son las prácticas sociales y lingüísticas reales las que dan significado a la lectura y la escritura (Street, 1995).

Lankshear y Knobel (2011) señalan que el surgimiento de los NEL obedeció a circunstancias históricas, donde la influencia de posturas ideológicas fue fundamental. Entre los eventos socioeconómicos y políticos estuvieron las crisis de la literacidad en las décadas de los años setenta y ochenta. En medio del crecimiento del bienestar social y el entorno de la sociedad post-industrial, el desarrollo de la literacidad fue visto como una solución a los problemas de viabilidad de los mercados de trabajo y el éxito económico. Junto con la globalización y el desarrollo tecnológico dados para elevar la competitividad, se impulsaron programas de literacidad para adultos en los centros de trabajo en ese tiempo. En los años noventa, el desarrollo de la literacidad volvió a verse como meta fundamental, esta vez a través de los sistemas públicos de educación, cuyos logros en literacidad comenzaron a someterse a evaluaciones institucionales, incluso internacionales.

Entre las posturas ideológicas, Lankshear y Knobel (2011) refieren que la pedagogía radical de Freire planteó la educación como una práctica de libertad encaminada a la

construcción social crítica. Desde esta perspectiva, la posibilidad de tal práctica es inexistente bajo un sistema de opresión y explotación. En su *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) propuso desplazar la enseñanza de la literacidad basada en la decodificación y codificación de textos, y sostenida por un sistema de injusticia y violencia opresora. Se buscaría avanzar hacia el desarrollo de formas críticas para leer el mundo, que permitieran a los oprimidos recuperar la humanidad de que eran despojados por los opresores (aunque estos últimos también serían liberados de su propia deshumanización). Freire concibió el *analfabetismo* como una consecuencia de relaciones de poder injustas, en que una clase opresora promovía condiciones que sólo favorecían a sus miembros, pero que debían ser transformadas por las personas oprimidas. En los años ochenta, bajo una perspectiva más pragmática, el concepto de literacidad se aplicó a una gran variedad de aprendizajes y campos de conocimiento en los que el término se utilizó como sinónimo de ‘competencia’, ‘eficiencia’ o ‘funcionalidad’, aludiendo a la naturaleza múltiple y contextualizada de la literacidad (por ejemplo, literacidad en tecnologías, literacidad en el uso de la información, literacidad en ciencias y literacidad en lo emocional).

La teoría sociocultural dio una nueva perspectiva a la concepción del lenguaje y las ciencias sociales, que impactó también el estudio de la literacidad. Bajo esta concepción, la connotación de clase social de los términos *letrado* e *iletrado* (o *analfabeto*) también cambió. Se aceptó la idea de que las prácticas textuales no podían ser comprendidas de manera abstracta, sino inmersas en prácticas sociales, culturales e institucionales más amplias. Tales prácticas estaban asociadas a contextos, acciones, artefactos, significados y sistemas de valores concretos. Es decir, las prácticas de literacidad se encontraban situadas en prácticas sociales e ideológicas, con significados y prácticas culturales específicos, en los que intervenían condiciones sociales y materiales (Street, 1995).

Por considerar que aportan elementos para una mejor comprensión de la literacidad como práctica social, defino en seguida tres conceptos: (1) el de práctica social, (2) las comunidades de práctica y (3) la agencia. Continúo luego con prácticas de literacidad.

2.2.2. Práctica social. Barton y Hamilton (2000) conciben la literacidad como una actividad social, en la que la lectura y la escritura se incrustan en estructuras y prácticas sociales que la definen, y moldean. Cabe preguntarse qué es entonces una práctica social.

Wenger (2001) y Barnes (2001) conceptualizan la práctica social a partir de la producción y reproducción de formas concretas de participación, actividades cotidianas y escenarios de la vida real. En ese proceso de producción y reproducción, son fundamentales los sistemas de recursos compartidos por quienes participan en la práctica social, y que emplean para organizar y coordinar sus actividades, relaciones e interpretaciones del mundo. Para Bourdieu (como se cita en Öztürk, 2011), es precisamente mediante la actividad social como los individuos producen y reproducen las dimensiones cultural, social y económica de la sociedad, que resultan en desarrollo social. Schatzki (como se cita en Barnes, 2001) indica que las prácticas sociales involucran pensamiento y acción. Al respecto, Bourdieu (1977) establece que las reglas habituales de una sociedad o de un grupo derivan de esquemas internalizados, que permiten a sus miembros realizar un número amplio de prácticas diversas y adaptarlas a diversas situaciones. Estos esquemas, empleados de manera racionalizada o inconsciente, sirven en la organización de las acciones y pensamientos de los miembros de un grupo.

Lave (como se cita en Wenger, 2001) encuentra que la práctica social es central para acercarse a la comprensión de la complejidad del pensamiento humano que emerge de la vida real. Al tomar parte en una variedad de empresas e interactuar con otros, se aprende a través de un proceso de ajuste a las relaciones con el mundo y con los demás. De esa forma, Wittgenstein (como se cita en Esfeld, 2003) refiere que las prácticas dan a las personas el acceso cognitivo necesario para entender y aplicar de manera correcta los conceptos y el conocimiento práctico requerido para participar en esas prácticas. Y agrega que las prácticas sociales norman las actitudes compartidas y ejercidas por los miembros del grupo, y dan estructura y significado a la práctica realizada en un contexto social específico, tanto en sus aspectos explícitos como implícitos.

Ejemplo de lo anterior es, de acuerdo con Bourdieu (1977), el hecho de que el lenguaje y los sistemas de conceptos proveen de significados para representar las actividades, objetos, relaciones sociales y relaciones de poder compartidos por quienes participan en una práctica social. Lankshear (2010) encuentra que las teorías culturales de la acción y el orden social interpretan los fenómenos sociales con referencia a esas estructuras simbólicas de conocimiento y significados colectivos compartidos por una

comunidad. Son estos los que dan sentido a su mundo, sus acciones, su acción comunicativa y, en resumen, su vida en el contexto de la práctica social.

En esta investigación, adopto como concepción de práctica social la de la actividad social organizada y coordinada en torno a formas determinadas de participación, en las que tienen lugar rutinas de actividades en contextos de la vida real. Las acciones y bagaje de los participantes de una práctica social contribuyen a la producción y reproducción de sus dimensiones cultural, social y económica. A su vez, esa participación y las estructuras de la práctica proveen y norman los conocimientos conceptuales y prácticos, las actitudes, significados colectivos y usos comunicativos de sus participantes. La relevancia del concepto de práctica social en este trabajo es que las actividades de literacidad, objeto de estudio, tienen lugar en el contexto de prácticas sociales.

2.2.3. Comunidades de práctica. De acuerdo con Wenger (2006), las comunidades de práctica están formadas por personas que participan en un proceso de aprendizaje colectivo, en el que interactúan dentro de un dominio de esfuerzo, aun si no lo hacen de manera consciente. Wenger (2001) explica que las comunidades de práctica están presentes en todos los contextos sociales, y que desarrollan sus propias prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historia y relatos. Es decir, coinciden cuando participan de una práctica social determinada. Además del aprendizaje que caracteriza a estas comunidades, les une un objetivo y un repertorio en común, y un compromiso mutuo para lograr sus metas.

Wenger (2001, 2006) abunda en los que considera componentes centrales de una comunidad de práctica. El primero de esos elementos es el *dominio* de interés que tienen los miembros de la comunidad de práctica y que les otorga una identidad definida, un compromiso, una competencia compartida que los distingue, y oportunidades para aprender unos de otros. Un segundo componente de la comunidad de práctica es el *sentido de comunidad* otorgado por la participación de quienes la conforman en actividades colectivas y discusiones. Los miembros de la comunidad se ayudan unos a otros, y comparten información mediante interacciones frecuentes, y pueden conformar redes complejas de relaciones sociales en las que tienen lugar aprendizajes de formas dinámicas. Un tercer elemento es el de ser practicantes de una serie de *prácticas en común*, que les requieren un

repertorio de recursos compartidos como experiencias, historias, artefactos y estrategias para solucionar determinado tipo de problemas.

Wenger (2001) expone que desarrollar los recursos que comparten los participantes de una comunidad de práctica toma tiempo y demanda la interacción sostenida con otros miembros de la comunidad. Las comunidades desarrollan sus prácticas mediante una variedad de actividades dadas en pequeños grupos o redes globales. Las comunidades de práctica pueden caracterizarse por lo siguiente: (1) habilitar a los practicantes para asumir una responsabilidad colectiva para generar y administrar el conocimiento que necesitan; (2) crear un vínculo directo entre el aprendizaje y el desempeño de sus miembros; (3) abordar los aspectos tácitos y dinámicos de la creación de conocimiento y compartirlo; (4) no limitarse por estructuras formales y funcionar en cambio a partir de conexiones, que pueden atravesar fronteras organizacionales y geográficas.

Un elemento central del concepto de comunidades de práctica es el aprendizaje (Wenger, 2006 y 2010). La definición de comunidad de práctica parte de la concepción social del aprendizaje de los individuos y del conocimiento que comparten. De acuerdo con esa concepción, el aprendizaje se da en contexto con base en la interacción, las historias que se comparten entre los participantes y la construcción que en conjunto generan del conocimiento y la solución a problemas diversos. Para Lave and Wenger (como se cita en Hoadley, 2012), así como el conocimiento y el aprendizaje se integran a las prácticas culturales de las comunidades de práctica, la comunidad de práctica es una condición indispensable para que exista ese conocimiento. De ahí que con frecuencia, los aprendizajes que tienen lugar en una comunidad de práctica tengan mejores resultados que los logrados por la instrucción formal, porque los primeros tienen lugar en contextos auténticos. Wenger confirma esto: “El aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a estas comunidades de práctica” (1998:24).

Wenger (2000, y 2001) explica que la comunidad de práctica es un sistema social de aprendizaje que permite la existencia de relaciones complejas, formas de auto-organización, límites dinámicos, la negociación continua de la identidad y el significado cultural. El aprendizaje tiene lugar ahí mediante la construcción de significados resultantes de la participación directa de los miembros en actividades, conversaciones, reflexiones y otras

formas de participación personal en la vida social. También se construyen artefactos físicos y conceptuales (conceptos y palabras, métodos, herramientas, historias, documentos, vínculos y otras formas de elaborar objetos). Juntos reflejan la experiencia compartida por sus miembros en la participación organizada, elemento esencial del sistema social y de sus procesos dinámicos.

La comunidad de práctica puede ser entendida como un proceso de generación, aplicación y reproducción del conocimiento, dentro de grupos. En ese proceso se da de manera constante otro de la llamada participación periférica. (Lave y Wenger, como se cita en Hoadley, 2012) la explican como aquella en la que los aprendices inician su participación en las actividades de la comunidad de manera tangencial (periférica), gracias en parte al apoyo de los miembros expertos de la comunidad. De esa manera, pueden adoptar gradualmente la identidad del grupo, sus prácticas y sus discursos. El proceso histórico de aprendizaje, que resulta de la permanente negociación de significados entre los participantes, produce y determina una serie de prácticas que convierten a la comunidad en una estructura social, informal y dinámica. Los significados acordados de esa forma rigen las prácticas, inclusive por sobre otros mandatos más formales que pudieran existir.

Otro elemento central de la comunidad de práctica es la *identidad* que comparten quienes participan (Wenger, 2010). La identidad se construye a partir de tres tipos de participación: (1) El *involucramiento*, que corresponde al grado de participación en actividades individuales o conjuntas, mediante la interacción, el uso y la producción de artefactos. (2) La *imaginación*, que concierne a la imagen que de sí mismo y del mundo construye el individuo en el mundo social, y que resulta esencial para interpretar su participación e interacción en ese mundo. (3) El *posicionamiento*, que involucra la negociación de lo planeado, las colaboraciones y otros aspectos para que las prácticas tengan lugar de manera coordinada, normada y sobre una comunicación suficiente.

La identidad también es resultado de lo que Wenger (2010) denomina *el panorama de las prácticas*. La identidad se construye a partir de la *trayectoria* del individuo. La trayectoria del individuo se desarrolla a su paso por diferentes comunidades de práctica en las que adquiere experiencias pasadas y presentes, historias, relaciones con lugares y gente, imágenes de sí mismo y competencias. La pertenencia a lugares e identidades distintas -que

coexisten, se complementan, fortalecen o entran en conflicto- conforma la llamada *identidad como nexo de multimembresía*. En este punto, la identidad se conforma por diversos niveles de escala dentro de una misma identidad *multi-escala*, de acuerdo con el grado de involucramiento, imaginación y posicionamiento que se tenga en cada nivel.

Barton y Hamilton (2005) resaltan las coincidencias existentes entre las teorías sobre comunidades de prácticas y sobre literacidad. Esto se debe a que la mayoría de las interacciones sociales actuales -tanto en comunidades de práctica, como las dadas en el lenguaje oral- pueden girar en torno a textos y artefactos (como las tecnologías de la información y la comunicación) que emergen en contextos social y culturalmente situados. No en balde los estudios de literacidad suelen partir de actividades sociales en contextos informales de la vida cotidiana, o institucionalizados como el trabajo.

Para efectos de esta investigación, emplearé como concepción de comunidad de práctica la del grupo de personas que se congrega en torno a una práctica social en la que al participar comparten, de manera consciente o inconsciente, los siguientes elementos: (1) Un *dominio* que les provee de una identidad definida, un compromiso, competencias y aprendizajes propios de las actividades de la comunidad y centrales a ésta. (2) Un *sentido de comunidad* que resulta de la participación colectiva y la interacción y negociación frecuente de significados, la ayuda mutua entre sus miembros, y redes de relaciones sociales con dinámicas de aprendizajes características. (3) Y *prácticas en común* que requieren de conocimientos, experiencias, artefactos y estrategias para resolver problemas propios de las actividades que realizan.

2.2.4. Agencia y espacios de trabajo. Bourdieu (como se cita en Bonnewitz, 2003) considera al individuo como un *agente social* que toma decisiones. Marcadamente orientadas por su *habitus*, las elecciones del individuo pueden sin embargo desafiar su *habitus* cuando se dan desviaciones causadas por su trayectoria social. Para Lankshear (2010), la individualidad corresponde a las trayectorias únicas de cada persona a través de la diversidad de prácticas que realizan y su forma personal de llevarlas a cabo. Así, la agencia tiene lugar a través de la realización de prácticas sociales reconocibles, aunque de alguna manera distintiva para el individuo.

Los individuos poseen el potencial para imaginar, crear nuevas formas de ser, dar dirección propia y tener autocontrol, cuando menos de parte de su vida. Asimismo, son capaces de desafiar determinadas relaciones de poder de los mundos socialmente contruidos e históricamente situados, a los que pertenecen (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain; 1998). Inden (como se cita en Holland et al., 1998) define la agencia como la capacidad del ser humano para influir y rehacer su mundo, de manera intencional y reflexiva, en condiciones donde resulta posible considerar diferentes cursos de acción (incluida la inacción). Barton y Hamilton (2005) también reconocen en los participantes de los eventos de literacidad la posibilidad de tener un papel activo, que añade a los propósitos sociales del evento sus propios propósitos individuales. Por ejemplo, pueden apropiarse de las prácticas, tomar decisiones, anteponer prioridades personales al realizar la actividad, mejorar un procedimiento y ofrecer otras respuestas vernaculares que pueden dar forma a la misma. En los ambientes de trabajo, Barton y Hamilton (2005) refieren como el punto dinámico de los eventos de literacidad la integración del papel de sus participantes, su capacidad de aprender mientras interactúan con otros (en particular, de manera informal), y su capacidad de adaptarse al cambio en los entornos de trabajo.

Kersh (2015) encuentra que aún dentro de las instituciones de trabajo o en espacios relacionados pueden surgir configuraciones innovadoras. Éstas pueden dejar de ser meros sitios de entrenamiento y convertirse en sitios de aprendizaje y desarrollo personal. Estos espacios suelen favorecer la construcción de agencia personal cuando coinciden y se conjugan tres factores: (1) El primero corresponde al papel del individuo que se asume como tomador de iniciativas y se involucra en acciones que cruzan determinados límites establecidos. Las disposiciones individuales y las motivaciones juegan un papel determinante en estas acciones (Kersh et al. y Evans y Kersh, como se cita en Kersh, 2015). (2) En segundo término, está la utilidad potencial del espacio de trabajo y los recursos disponibles en él, por ejemplo, la existencia de programas de formación u otros recursos para desarrollar conocimientos y habilidades. Entre otros, destaca el desarrollo de competencias de literacidad y el uso de recursos disponibles en las tecnologías digitales. (3) Por último, están las oportunidades de aprendizaje y construcción de agencia disponibles en el contexto organizacional del espacio de trabajo, como sucede en las comunidades de

aprendizaje. Existe una relación estrecha entre el espacio de trabajo y aprendizaje, y el ejercicio de la agencia de los individuos (Chisholm, como se cita en Kersh, 2015).

Sin embargo, cabe recordar, como advierten Holland et al. (1998), que a pesar de la posibilidad de ejercer iniciativas, las personas son susceptibles a la influencia de los determinantes situacionales, su reproducción y el desempoderamiento, en especial sí se tienen menos recursos y oportunidades. Es el caso de una proporción considerable de adultos en relación a la participación en actividades sociales mediadas por los medios, como reportan varios de los estudios mencionados (Area, 2011; Eynon y Helsper, 2010; Jacobs et al.; 2014; Livingstone et al., 2004; OCDE, 2013; entre otros).

Para este trabajo, consideré a Holland et al. (1998) y de Bourdieu (como se cita en Bonnewitz, 2003) acerca de la inevitable determinación que de la actuación de las personas hacen las circunstancias y el *habitus* producido en los procesos de socialización en que transcurre su vida. No obstante, adopté la concepción de Lankshear (2010) y Holland et al. (1998) de las personas como *agentes*. Es decir, son individuos que al participar en prácticas sociales reconocibles tienen el potencial de imaginar, crear formas de ser, dar dirección propia y tener autocontrol de partes de su vida; incluso desafiando relaciones de poder en los mundos en los que participan. También elegí como concepción de agencia la de capacidad de influir en alguna medida y rehacer el mundo de forma intencional, a partir de cursos alternativos de acción (Inden, como se cita en Holland et al., 1998).

En coincidencia con lo anterior y en referencia directa a las prácticas de literacidad, me quedó con la concepción de *agencia* como la posibilidad que eligen los participantes de esas prácticas de apropiarse de ellas, tomar decisiones dentro de las actividades de literacidad y mejorarlas, muchas veces mediante acciones vernaculares que se traducen en aprendizajes, moldean aspectos de la práctica y se adaptan a los cambios demandados por los contextos sociales de las prácticas.

2.2.5. Prácticas de literacidad. Hoy en día, las personas participan en una amplia variedad de actividades, que tienen lugar en un mundo mediado por textos (Barton y Hamilton, 2005). La noción de *literacidad* propuesta por Barton y Hamilton (2000) como práctica social permite conceptualizar las actividades de lectura y escritura claramente

vinculadas con la estructura de las prácticas sociales en que se sitúan. La literacidad juega un papel de mutua conformación con las prácticas sociales. La unidad básica de una teoría social de la literacidad es la de *prácticas de literacidad*. Hay que señalar que en cada cultura letrada tienen lugar diferentes literacidades, asociadas con dominios distintos de la vida en los que los individuos desarrollan también diferentes identidades (Gee, como se cita en Barton y Hamilton, 2000). Estos dominios constituyen contextos estructurados de maneras particulares -no siempre con límites claros entre sí- en los que la literacidad se usa y se aprende, como sucede en el hogar, la escuela o el trabajo. Las actividades dadas en estos dominios no suceden de manera casual, existen configuraciones particulares y formas regulares en las que las personas actúan en diversos eventos de literacidad y en contextos particulares. Los miembros de esos dominios forman *comunidades discursivas* que comparten formas de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar el lenguaje escrito (Swales, como se cita en Barton y Hamilton, 2000); así como de ejercer el poder (Street, 1995).

Barton y Hamilton (2000) exponen que las prácticas de literacidad suceden dentro de estructuras institucionales formales que las sostienen. Suelen tener reglas y procedimientos explícitos, así como penalizaciones documentadas para quien las infringe. Además, son reguladas por la presión de convenciones y actitudes sociales. Barton y Hamilton distinguen entre prácticas de literacidad dominantes y prácticas de *literacidades vernáculas*. Las primeras se consideran como más visibles, incrustadas en las formaciones discursivas de formas institucionalizadas de poder y de conocimiento dado en las relaciones sociales. Las prácticas vernáculas son menos visibles y tienen menos reconocimiento social, pero sirven a funciones variadas de la vida de las personas, quienes producen textos de los que se apropian para sus propios fines. El estudio de las prácticas de la persona se erige en lo que se conoce como su historia de literacidad. Para comprender esta historia, se adopta un enfoque de historia de vida que, contextualizado en su mundo social, permita develar su percepción de cómo aprende, sus teorías sobre literacidad y educación, y las estrategias vernaculares que emplea para aprender de nuevas literacidades. Las formas de entender la literacidad suelen ser un recurso fundamental en su aprendizaje y en las teorías que guían sus acciones.

Gee (2000) también hace referencia al papel que juega la individualidad en las prácticas sociales de literacidad. Define esta *agencia* como un sentido de propiedad de sí mismo sobre lo que se hace, a pesar de estar determinada por la sociedad. Dentro de las prácticas de literacidad, la agencia puede llevar al individuo a actuar de maneras creativas y sostenidas, incluso oponiendo resistencia y negociando para crear situaciones o contextos nuevos. En un continuo hacer y rehacer al mundo social a través de la participación en prácticas de literacidad, la agencia del individuo es un elemento importante (Gee, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011).

Para definir las *prácticas de literacidad*, Street (1984) alude a las prácticas de lectura y escritura que modelan socialmente la realización y significatividad de *eventos* particulares dentro de estas actividades. Barton y Hamilton (1998) aportan el concepto de prácticas de literacidad más sólido hasta el momento. Las definen como actividades que constituyen prácticas culturales de lectura y escritura, repetidas con regularidad. De ese concepto se desprende el de *eventos de literacidad* para designar los episodios observables emergidos de las prácticas, que los moldean y dentro de las que tienen un rol significativo (Barton y Hamilton, 1998).

Algunos eventos de literacidad pueden estar ligados a secuencias de rutinas y ser parte de procedimientos formales en instituciones sociales (trabajo, escuela, gobierno). Otros están delimitados por contextos más informales. Un elemento fundamental de la teoría social de la literacidad y el concepto de evento de literacidad, según Barton y Hamilton (1998), es el *texto*. Con frecuencia, la investigación se enfoca al estudio de cómo se producen y se usan los textos dentro de los eventos de literacidad pues “la literacidad se comprende mejor como una serie de prácticas sociales observables a través de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 1998: 9). Así, el estudio de prácticas de literacidad particulares puede ocuparse de la identificación de los eventos y textos de la vida cotidiana, y de la descripción de las actividades sociales asociadas a su producción. Street (2012) reconoce en los eventos de literacidad la existencia de conceptos y modelos sociales que les dan significado. Y añade, a la definición de prácticas de literacidad, la concepción de formas particulares de pensamiento y práctica de la lectura y la escritura en contextos culturales y sistemas semióticos multimodales presentes, que le dan sentido en la

vida diaria. Las prácticas de literacidad que recurren a esos sistemas de multimodalidad, en particular los sistemas presentes en los medios, forman una parte innegable de las prácticas de literacidad de un número creciente de personas en la actualidad.

Finalmente en este apartado, es necesario hacer referencia a las seis proposiciones a partir de las cuales, según Barton y Hamilton (2000) se construye la literacidad dada su naturaleza de práctica social:

1. La literacidad se puede comprender mejor como una serie de prácticas sociales que pueden ser inferidas de eventos mediados por textos.
2. Existen diferentes literacidades asociadas con dominios de la vida diferentes.
3. Las prácticas de literacidad están determinadas por instituciones sociales y relaciones de poder. Algunas literacidades son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
4. Las prácticas de literacidad tienen propósitos que forman parte de propósitos sociales y prácticas culturales más amplios.
5. La literacidad está situada históricamente.
6. Las prácticas de literacidad cambian y surgen otras que son adquiridas frecuentemente mediante procesos de aprendizaje informal y construcción de sentido.

2.2.6. La perspectiva de los NEL sobre la alfabetización. En el contexto de la literacidad referida a la alfabetización de la población adulta, Street (1995) hace una crítica severa a las posturas y retórica que estigmatizan a las personas *iletradas* como víctimas de ‘un déficit de habilidades cognitivas y viviendo en las penumbras’. En realidad, como han demostrado otros estudios (Kalman, 2003, 2004; Rogers, 2003), las personas iletradas son capaces de tomar parte activa en prácticas sociales orales significativas para su comunidad. Street (1995) también critica las iniciativas de las posturas de alfabetización que han creado falsas expectativas al anunciar que la adquisición de la literacidad implicará mejoras sociales y cognitivas notables para esas personas. La objeción de Street coincide con Freire (1970) para quien, considerar que la alfabetización se resuelve con estadísticas de logro simplifica un problema que es política y socialmente mucho más complejo. Freire explica que aprender a leer y escribir de acuerdo con los estándares de una sociedad desigual no contribuye a generar los empleos requeridos para dar trabajo ni a mejorar las condiciones de vida de quienes viven en desventaja. Para Street (1995), no es la deficiencia de

habilidades técnicas de lectura y escritura lo que tiene un impacto dramático y adverso en la vida de los ‘analfabetos’, sino la cultura y las estructuras político-económicas desiguales que los marginan y que, explica Freire (1970), *prescriben* su condición de *oprimidos*.

Se ha demostrado que, más que una cuestión de ser letrado o no, en cuanto a desigualdad pesan la clase social, el género y lo étnico. El bajo desarrollo de la literacidad de las personas es un síntoma de cómo la injusticia social se traduce en pobreza y pérdida de derechos, entre los que se cuentan el derecho a la educación y aprender a leer y escribir (Graff, 1979, como se cita en Street, 1995). No se trata de negar que la falta de habilidades de literacidad limita la participación social en muchos sentidos, sino de reconocer su naturaleza social y la necesidad de que al enseñarla se atienda a las necesidades relevantes en la vida social de poblaciones adultas diversas, que participan en los programas de alfabetización. En lugar de considerar a los iletrados como ‘discapacitados’, que cambiarán su vida cuando se ‘curen’ de la enfermedad de ser ‘analfabetos’, concluye Street, es necesario reconocer y valorar sus conocimientos y las habilidades con los que muchas veces participan, en alguna medida y de formas diversas, en prácticas de literacidad. Kalman (2003) refiere el caso de unas personas adultas, con competencias limitadas de literacidad, que acudían con los escribanos de una plaza pública en la Ciudad de México. A pesar de no saber leer ni escribir, ellos tomaban parte en prácticas de literacidad de la vida cotidiana, al construir con los escribanos cartas y formatos, poniendo en juego el bagaje de conocimiento que poseían sobre los contextos sociales de esas prácticas.

2.3. Nuevas Literacidades

Este apartado, central para el trabajo de análisis de este trabajo, comienza por describir el contexto social y económico en que emergen las llamadas Nuevas Literacidades (NL), así como la necesidad de conceptualizarlas bajo nuevas aproximaciones teóricas sobre el lenguaje y el aprendizaje. Explico también dos perspectivas pertinentes para su estudio. La primera es la perspectiva paradigmática, que aborda las NL desde la concepción de la literacidad como un fenómeno social, psicológico, cultural, histórico y diverso. La segunda es la perspectiva ontológica en la que resultan esenciales dos componentes de las NL, que son los aspectos técnicos (*new technical stuff*) y los que tienen que ver con el ethos, es decir, las formas de ser, actuar y creer de las NL (*new ethos stuff*). Más adelante, describo

el marco propuesto por Jenkins et al. (2006) de las competencias interpretativas, operativas y críticas necesarias para la participación plena y creativa en las NL. El apartado cierra con una reflexión acerca de por qué resulta pertinente el estudio de las culturas de participación características de las NL.

2.3.1. El contexto de las nuevas literacidades. El uso de los medios a partir de los años noventa dio paso a cambios substanciales en las formas de comunicación, representación e interacción, ocurridas en contextos económicos, sociales y culturales diversos (Kress, 2003). Lankshear y Knobel (2011) conciben las actividades de literacidad y modos especializados de uso mediados por las tecnologías de la comunicación como *Nuevas literacidades* (NL). Esta concepción considera que, con frecuencia, esos usos involucran formas ingeniosas y críticas que permiten acceder, producir y diseminar conocimientos. Las NL pueden ser definidas entonces como actividades de literacidad insertas en una amplia variedad de prácticas sociales que tienen lugar a través de los medios digitales; y que requieren de competencias más complejas que aquellas empleadas en las actividades de literacidad tradicionales. Coiro, Knobel, Lankshear y Leu (como se cita en Pahl y Roswell, 2012) señalan que en la actualidad, la práctica de las NL es un requisito en muchas formas de participación dentro de actividades como la economía, la vida cívica y la vida social en la comunidad global. Asimismo, están frecuentemente asociadas con oportunidades para obtener mayor éxito económico y bienestar social (Lankshear y Knobel, 2007a, 2007b, 2011).

Lankshear y Knobel (2007) y Street (2003) encuentran que existe un interés creciente en la investigación por las actividades que realizan las personas a través de los medios. Ese interés se justifica, de acuerdo con Kress (2003), porque se requieren nuevas teorías que den cuenta de los procesos de elaboración de significados en una variedad creciente de prácticas mediadas por tecnologías, como los mensajes multimedia, las representaciones multimodales de los medios, o la interacción de la voz humana con la tecnología, entre otras realidades. Además de la evolución vertiginosa de las tecnologías, es notable la naturaleza marcadamente participativa de muchas de estas actividades, tal que se ha llegado a diluir de manera considerable la distinción entre quien escribe y quien lee la información en esas nuevas prácticas (Gillen y Hamilton, 2010). Las prácticas en los

medios, que involucran interacción social, confirman la concepción de Vygotsky acerca de que el lenguaje está determinado por las relaciones sociales (*sociogénesis*), tanto como el lenguaje determina las formas de interacción de las personas con su medio social y físico, las moldea, controla y define (Mills, 2010).

Mills (2010) explica que el “giro digital”, que experimentan las actividades de literacidad, está fuertemente relacionado con la globalización y la emergencia de una amplia variedad de tecnologías para la comunicación. Éstas han tenido un papel determinante en nuevas formas tanto de socialización como de aprendizaje en ambientes diversos. Por ejemplo, para el aprendizaje, los medios ofrecen recursos más abiertos y accesibles que los de los medios educativos formales. Aunque utilizados al mismo tiempo con fines de información como de adoctrinamiento (Aramendi y Garín, 2009), los medios están cada vez más presentes en una amplia diversidad de actividades de trabajo, educación, entretenimiento e información (Escofet et al., 2011).

Domingo, Jewitt y Kress (2014) señalan que las actividades de literacidad se han vuelto más complejas, inestables, problemáticas y más participativas que las formas tradicionales de leer y escribir. A diferencia de las segundas, los contenidos en los medios digitales son producidos cada vez más por los mismos participantes (Lankshear y Knobel, 2011). Para Domingo et al. (2014), cuatro factores determinan estos cambios: (a) la multimodalidad que integra imágenes al texto y lo enriquece con significados adicionales, que requieren habilidades más complejas de interpretación; (b) el desplazamiento del libro como medio dominante por la pantalla digital, involucrando formas de leer distintas, como la hipertextualidad que añade estructuras laterales como el chat, Internet, música y otros; (c) los cambios en las estructuras y relaciones sociales en relación a la escritura, sus formas de autoridad, agencia y los géneros textuales; y (d) la transformación de *modos* y *medios* (de la escritura y el libro a la imagen y la pantalla), la organización de la información de forma visual, la multiplicidad de fuentes de información y opinión, y las formas de construir significados más complejos.

Para comprender la complejidad de las prácticas de nuevas literacidades en los medios, Gilster (como se cita en Gillen y Hamilton, 2010) plantea cuatro consideraciones que deben tenerse presentes. En primer lugar, se deben concebir como *prácticas situadas*

en dominios de actividades específicas, con participantes, discursos y formas de participación particulares. En segundo término, requieren de *instrucción explícita* para que las personas desarrollen un metalenguaje sobre modos semióticos y los marcos de pensamiento y comprensión, para poder tomar parte en procesos de interacción social en los medios. El tercero es contar con un *marco crítico* para reconocer la existencia de relaciones de poder, en general asimétricas, presentes en la comunicación. En último término, hay que reconocerlas como una *práctica transformada* que promueve la participación social en la producción, interpretación y transmisión del conocimiento.

Sobre la necesidad de nuevas aproximaciones teóricas sobre el lenguaje y el aprendizaje en los medios, Domingo et al. (2014) encuentran que deben superarse las teorías que marginaban la agencia, la creatividad y la participación de los individuos. De la misma manera, las nuevas teorías requieren comprender el dinamismo de los recursos de representación inmersos en interacciones sociales, que les impiden ser sometidos a sistemas de reglas invariables. La nueva teoría debe poder asumir que las representaciones en los medios involucran tanto la cognición como la afectividad de los participantes. El estudio de las NL implica con frecuencia dos miradas: una que las abstrae y concibe como meras habilidades técnicas para usar las herramientas digitales, y otra que las entiende como formas de pensamiento que permiten lidiar con los significados existentes en los medios, de maneras académicas, críticas y bien orientadas. Gilster (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) propone un concepto de literacidad digital que incluya ambas perspectivas, la que provee elementos epistémicos y la que se ocupa de los elementos operacionales.

Para Lankshear y Knobel (2007a), tres fenómenos estrechamente vinculados caracterizan el contexto de las Nuevas literacidades: (1) La distinción entre dos tipos de prácticas de participación social e interconectividad digital en la red (*Web 1.0* y *Web 2.0*); (2) la diferenciación de un nuevo género técnico (*new technical stuff*) y un nuevo género del ethos (*new ethos stuff*); y (3) dos formas en que opera el mundo social de las NL, la mentalidad 2 (*Mindset 2*), que se distingue de la mentalidad tradicional (*Mindset 1*). Revisemos estos conceptos desde la perspectiva de esos teóricos.

Lankshear y Knobel (2007, 2011) explican que el cambio en la arquitectura de lo que se conoció como *Web 1.0* a la *Web 2.0* puede verse como parte de la tendencia a pensar

y actuar en torno a un nuevo paradigma más participativo. Por una parte, se crearon recursos de software a los que se podía tener acceso y operar desde la web, como Google y Wikipedia. Muchos de los nuevos productos y servicios fueron creados para ir más allá del mero consumo y posibilitar en cambio nuevas dimensiones de lo que Lankshear y Knobel (2007a) denominan la Mentalidad 2 (*Mindset 2*). Ahí, comenzaron a tener lugar las formas características de interactividad en las NL, dadas entre productores y consumidores o entre propietarios y usuarios, con un carácter menos centralizado y donde numerosos colectivos interactúan y establecen relaciones sociales en el espacio de los medios digitales, y que no eran posibles en otros medios físicos. Por ejemplo, los modelos de negocios empezaron a usar contenidos de la web para facilitar el acceso de los consumidores a sus productos y su participación en el diseño y creación del producto, mediante aplicaciones de software interactivas (Lankshear y Knobel, 2011). La interactividad, participación, colaboración y distribución de la experiencia e inteligencia son aspectos centrales del *nuevo ethos* de la Web 2.0 en las nuevas prácticas de literacidad.

Conceptualizar las nuevas literacidades permite identificar y buscar comprender una serie de nuevas prácticas sociales de intercambio de significados. Tales intercambios tienen lugar mediante textos codificados mediante formas alternas al texto impreso, y que son transportables sin requerir la presencia física de otra persona. Los textos se generan y circulan a través de medios electrónicos digitales, entre personas que se reconocen como miembros de un grupo, comparten intereses y expresan solidaridad o afinidad. Los grupos comparten una mentalidad (*mindset*) hecha de formas de pensar, actuar, operar y reaccionar respecto al mundo, nuevos valores, sensibilidades, normas, prioridades, orientaciones y procedimientos, lo que conforma un nuevo género de ethos (*new ethos stuff*).

El usuario de la Web 2.0 se caracteriza por tener una presencia activa en los espacios de interacción en línea, donde puede modificar y personalizar o interconectar contenidos, llevándolos de un espacio a otro. También genera contenidos, los dispersa, participa socialmente mediante intercambios, y construye de esa manera, y junto con otros, un sentido de comunidad (Merchant, 2009, como se cita en García, 2014). Un ejemplo de estas prácticas es la mezcla de contenidos (*remix*). Se trata de una práctica en la que se combinan y manipulan artefactos culturales ya existentes, disponibles en Internet, para

obtener nuevos productos y hacer mezclas creativas (Lankshear y Knobel, 2006, 2007a, 2011). Su elaboración implica, por ejemplo, cambiar las características de una imagen, como sucede con la creación de memes (García, 2014).

De acuerdo con Lankshear y Knobel (2007a), las prácticas de mezclado (*remixing*) permiten copiar, cortar, dividir, editar, reelaborar y mezclar contenidos originales para crear algo nuevo. La música puede ser obtenida y mezclada con programas de edición de audio que permiten editar, recortar secciones y crear nuevos archivos de música a formatos fácilmente portables para fines diversos y proyectos de multimedia. Desde la perspectiva de la nueva mentalidad (*Mindset 2*), la elaboración de mezclas de música y de imágenes dependen de la libre disponibilidad de recursos. Con frecuencia, también están asociadas a la conectividad con grupos de individuos entre quienes se distribuyen porque comparten intereses, orientaciones y valores. Las comunidades donde se comparten los textos creados de esta manera se convierten en *espacios de afinidad*, es decir, de acuerdo con Gee (2000), son espacios en línea donde convergen usuarios con objetivos e intereses en común, mediante el intercambio y la participación.

Quien posee conocimiento de los recursos y aplicaciones en los medios puede crear textos multimodales y enviarlos a otros en un mínimo de tiempo, que no puede compararse con el tiempo antes requerido para producir y diseminar un texto similar impreso. El nuevo género de *ethos* de las prácticas de nuevas literacidades (*new ethos stuff*) supera el carácter individualizado y centrado en el autor del texto, por otro de naturaleza más participativa, colaborativa y distribuida en el que surge una nueva forma de mentalidad (*Mindset 2*) con normas menos estrictas. Esto se percibe al evolucionar de una mentalidad tradicional hacia una nueva mentalidad, como explico enseguida.

Bajo la mentalidad tradicional -*Mindset 1* o mentalidad “física-industrial”-, se asume que si bien existe una “tecnologización” del mundo, en lo social, económico y cultural, éste continúa funcionando bajo principios industriales, lógicos, de manera centrada y jerárquica. El valor de las cosas depende de la escasez, no de su dispersión. El modelo industrial produce artefactos y bienes en unidades y centros de producción e infraestructura mediante herramientas de producción. En ese contexto, el individuo es considerado una unidad de producción, competencia e inteligencia; y la experiencia y la autoridad se

localizan en las personas como individuos (prevalece el concepto del “experto”) y las instituciones. El espacio es delimitado y tiene un propósito específico. Por ejemplo, el aprendizaje se enclaustra en las paredes de la escuela e implica que los estudiantes realicen ahí, al mismo tiempo, la misma tarea. Prevalecen las relaciones sociales en torno a un orden a textos impresos privilegiados e institucionales (el espacio dominante del libro impreso). En resumen, para la perspectiva de la Mentalidad 1, la presencia creciente de las nuevas tecnologías no tiene implicaciones dramáticas; en esencia, el mundo es el mismo.

En la nueva mentalidad -*Mindset 2* o “ciberespacial-postindustrial”- se asume la existencia de cambios importantes en el mundo, asociados en parte a las tecnologías conectadas a Internet. La red da acceso a nuevas visiones a través de la interacción entre personas ubicadas en diversas partes del mundo, que coinciden ahí. Bajo esta perspectiva, el mundo se descentraliza y fluye, el valor de las cosas depende de su libre circulación, aunque no de su plagio. Los productos de un modelo post-industrial habilitan servicios, que se enfocan en dar poder y promover la participación continua. Las herramientas tienden a ser tecnologías de mediación e interacción. La unidad de producción se enfoca en la inteligencia, experiencia y competencia distribuida y colectiva, con expertos híbridos que combinan diversos conocimientos y habilidades, y las comparten con otros.

Para la nueva mentalidad, los espacios son abiertos, continuos y fluidos. Por ejemplo, en los espacios de aprendizaje puede haber asincronía y la realización de tareas simultáneas múltiples (*multitasking*). En un ciberespacio abierto, existe una diversidad de opciones relacionadas con aprendizajes aplicables a la vida diaria, la escuela y el juego. Podemos ver, de manera simultánea, que una persona hace compras en Internet, participa en un juego en línea, intercambia mensajes instantáneos y actualiza un blog. Eso no impide que la misma persona se ocupe de una sola tarea, en un lapso de tiempo extendido.

En la nueva mentalidad, las relaciones sociales en espacios de medios digitales emergentes involucran, de manera visible, textos cambiantes y en movimiento. Estos textos superan el paradigma del libro impreso como instrumento de centralización del poder y elite, bajo reglas más flexibles y fluidas que facilitan su dispersión y la colaboración (por ejemplo, *Wikipedia*). Para la nueva mentalidad, no es la tecnologización sino lo que las personas hacen con las herramientas digitales lo que en realidad cambia el mundo.

En síntesis, estaremos hablando de “nuevas” literacidades cuando se trate de prácticas en torno a textos, mediadas por tecnologías digitales, donde se privilegie lo siguiente: la participación sobre la publicación, la distribución del conocimiento sobre su centralización, la inteligencia y la experiencia colectivas sobre la inteligencia y experiencia individuales, la dispersión sobre la escasez, la experimentación sobre la normalización, y la evolución sobre la estabilidad.

2.3.2. El estudio de las Nuevas Literacidades

Para comprender a fondo las NL, de acuerdo con la *International Reading Association*, (2009), se requiere el estudio de tres cuestiones principales: (1) Cómo participan las personas en las actividades mediadas por tecnologías digitales, qué hacen, qué piensan, y cómo negocian los significados con otros. (2) Cómo es que las personas intercambian significados empleando textos alternativos. Y (3) Cómo es que tales significados circulan a través de los medios, permitiendo que las personas se reconozcan como miembros de grupos particulares, con identidades, valores y sentimientos en común, que forman parte de una nueva mentalidad característica de las Nuevas Literacidades. Lewis (2007) expone que la reconceptualización de las NL debe anteponer a las herramientas tecnológicas, y centrar su interés en las prácticas y las nuevas identidades, las formas de colaborar y de ser, así como en las formas en que emerge la autoría (individual y colaborativa); y que conforman el llamado *new ethos stuff*, que será explicado con mayor amplitud más adelante. Otro de los temas esenciales a explorar es la *agencia* que se ejerce, cómo se adquiere o limita por formas específicas de participar; o cómo se comprenden los códigos, convenciones y valores de las nuevas prácticas de literacidad (las “reglas” para leer en los modos específicos de las NL, como resalta Gee, (2008).

En el estudio de las NL es necesario buscar *interpretar* diferentes identidades (*performativity*) dadas a través de una gran variedad de prácticas de escritura y producción en los medios. A estas identidades corresponden nuevas convenciones de narrativa, intertextualidad, voz, y redes producidas en comunidades y con Discursos particulares. Gee (1990) distingue los Discursos (con *D* mayúscula) cuando se trata de aquellos que integran el lenguaje a las prácticas sociales, valores, formas de pensar y perspectivas de una comunidad particular. Otro concepto, objeto de estudio de las NL es la *circulación* o las

nuevas formas epistemológicas de ser y pensar en que circula la información asociadas a las prácticas de comunicación en los medios, y que difieren de manera radical de las empleadas en las prácticas de literacidad limitadas al texto impreso (Lewis, 2007).

No menos importante es la consideración que hace Jenkins (2006) sobre tres conceptos básicos para entender la naturaleza participativa de las NL: El primero de ellos se conoce como la *convergencia de los medios*, que involucra el flujo de la información a través de numerosas plataformas de los medios y la cooperación entre diferentes empresas. El segundo concepto es el de las *culturas de participación* que corresponde al hecho de que los participantes jueguen de manera activa diferentes roles mientras interactúan con otros participantes. En tercer lugar se encuentra el concepto de las *inteligencias colectivas*, que son las interacciones con las culturas de los medios y que empoderan a las audiencias participantes.

2.3.2.1 La perspectiva paradigmática de las Nuevas Literacidades. Lankshear y Knobel (2011) explican que para comprender las prácticas de las NL, éstas deben enfocarse desde dos perspectivas fundamentales que justifican el término “nuevo” en su nombre: la *paradigmática* y la *ontológica*. El sentido paradigmático de las NL hace referencia a la perspectiva aportada a las NL por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), para comprender las NL como prácticas de literacidad socialmente situadas. Cabe recordar cómo los NEL se construyeron a partir del paradigma psicolingüístico, pero que lo superaron al concebir la literacidad, además de como un fenómeno psicológico, como un fenómeno social y diverso (Street, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011).

Los NEL identificaron los componentes contextuales cognitivos, sociales, de interacción, políticos, culturales, institucionales, económicos, morales e históricos con las que los miembros de Discursos específicos se comunican y negocian significados por medio de textos (Gee, 1990). Los Discursos articulan o sincronizan una serie de elementos que determinan nuestra Identidad, quiénes somos, cómo nos reconocemos y somos reconocidos por otras personas. Estos elementos pueden ser humanos (como formas de pensar, actuar, sentir, moverse, vestir, creer y valorar), o elementos no-humanos (como herramientas, objetos, instituciones, redes, lugares, máquinas, y espacios físicos) que, en el caso de las NL, son accesibles a través de las tecnologías de la comunicación (Gee, 2011).

Scribner y Cole (1981) hablaban ya de las prácticas de literacidad, como la coordinación de la tecnología (incluida la palabra misma), el conocimiento y las habilidades, en actividades que tienen Discursos e identidades a los que nos suscribimos. Lankshear y Knobel (2011) se refieren a la red social *Facebook* para ilustrar la aportación de los NEL a la comprensión de lo que sucede en las NL. *Facebook* provee un complejo espacio tecnológico en línea donde los participantes participan en actividades específicas que tienen formas de codificación determinadas para comunicarse y negociar significados específicos. Ponen en juego habilidades de navegación, porque conocen el hardware, las aplicaciones, y saben usarlos. Usan conocimientos para llevar a cabo una variedad de actividades características de la comunidad como notificar, publicar información, videos, fotos, textos de otros; aceptar, rechazar, o ignorar invitaciones; mandar mensajes a todos en “el muro” o sólo a algunos participantes, actualizar su perfil y otras tareas. Además, los participantes adoptan determinadas identidades, que denotan con ciertos estilos en sus nombres, imágenes, o roles reconocibles; e ideologías, por ejemplo de empresarios capitalistas, en juegos como *Farmville*.

De manera similar, otras NL ocurren en comunidades y Discursos en los que tienen lugar prácticas de literacidad en torno a recursos y actividades en línea como blogs, escritura de *fanfiction*, producción de *manga*, *memes*, *photoshop*, prácticas de video, música con *anime*, *podcasting*, y juegos de video.

Sobre los juegos de video, por ejemplo, Gee (2008) explica que, para poder participar en una comunidad de un juego de video no basta aprender unas sencillas reglas, se tiene que descubrir sus principios de aprendizaje. Por ejemplo: (1) existe una *identidad* y un compromiso implicado al adherirse a ella; (2) hay formas de *interacción* o de “hablar” reconocidas y compartidas por los jugadores, lo que las palabras y *significados* que comparten implican están *situados* en el juego específico; (3) la *producción* involucra coparticipación con los otros jugadores, que pueden ser unos pocos o una comunidad abierta, para “escribir” sus mundos de formas particulares; (4) el *tomar riesgos*, explorar y cometer errores al jugar es considerado una forma de aprendizaje; (5) se *personalizan* el juego y el jugador al adoptar un rol caracterizado según lo decida el jugador; (6) se asumen *agencia* y control; y (7) las formas de pensar para jugar corresponden a *sistemas de*

pensamiento característicos de la actividad de la comunidad. Aunque la palabra “nuevo” en ambos enfoques -el de los NEL y el de las NL- tiene un sentido distinto, como se ilustra arriba, el estudio de las NL requiere de la perspectiva sociocultural de los NEL para comprender sus prácticas.

2.3.2.2. La perspectiva ontológica de las Nuevas Literacidades. En cuanto al sentido ontológico de la palabra ‘nuevo’ en *Nuevas literacidades*, que se relaciona con los nuevos tipos de literacidades identificados, existen dos componentes fundamentales: Lo técnico (*new technical stuff*) y lo que tiene que ver con formas de ser, actuar y creer (*new ethos stuff*).

2.3.2.2.1. *Lo técnico o el ‘new technical stuff’.* El primer componente del sentido ontológico de las NL atañe a lo técnico (*new technical stuff*) y la *digitalidad*. Es decir, corresponde al desarrollo de las tecnologías digitales-electrónicas y de lenguajes de programación para programas de escritura, almacenamiento de datos, redes electrónicas y plataformas de colaboración. El nuevo género técnico involucra los códigos almacenados como códigos binarios por los programadores, que permiten generar aplicaciones de texto, sonido, imagen, animación con dispositivos digitales. Es decir, se trata del aspecto de infraestructura y programas en el que tienen lugar las actividades que realizan los usuarios.

Lankshear y Knobel (2011) señalan que el elemento fundamental de lo técnico o *new technical stuff* es la digitalidad, en la que las tecnologías digitales y el uso de lenguajes de programación posibilitan el uso de recursos (*affordances*) de fácil recuperación o acceso para crear nuevos artefactos significativos. Dichos artefactos pueden ser ampliamente distribuidos en una diversidad de espacios, de formas simultáneas y a numerosas personas quienes comparten significados a través del tiempo y el espacio, inclusive a través de lenguajes y culturas” (p.58). Esto lo hacen con costos mínimos de tiempo o de otro tipo, y pueden recibir respuesta a su texto casi de manera inmediata. Lo técnico también facilita formas alternativas de negociar significados codificados en interfaces de mensajería instantánea donde las personas interactúan interpretando roles variados. Estas interacciones se convierten en formas de diálogo, como sucede en las redes sociales donde pueden compartirse comentarios, responderlos, plantear preguntas, clarificar y elaborar el significado, evaluar, presentar trabajos creativos, incluso convocar a acciones sociales.

La parte técnica de las nuevas literacidades abre un abanico de recursos que permiten construir significados, y que superan, con mucho, aquellos ofrecidos por las literacidades convencionales. Bajo una perspectiva socioconstructivista, Feenberg (como se cita en Flanagin, Flanagin y Flanagin, 2010) reconoce a las tecnologías como objetos físicos que forman parte de prácticas sociales. Las tecnologías tienen, para Feenberg, un *código técnico* que involucra valores y asunciones culturales, al igual que intereses económicos y sociales que se ponen de manifiesto en el diseño tecnológico, e inciden en el acceso a la tecnología y las formas de participar. Develar estos componentes aporta herramientas para comprender el contexto cultural y social específico en el que se produce el código técnico, así como las estructuras, procesos y prácticas sociales de ese contexto.

2.3.2.2.2. *Nuevos hábitos, formas de ser e interactuar o el “new ethos stuff”*. El segundo componente de las NL, en el que se han dado los cambios más significativos, es el del *ethos*. La premisa central del *new ethos stuff* es que, alineados con el cambio tecnológico, han surgido nuevos valores de participación, colaboración, distribución y afinidad; así como otras formas de dispersión de las habilidades y el conocimiento, formas de ser y socializar y nuevos hábitos (Lankshear y Knobel, 2007, 2011). Estos valores y formas de actuar posibilitan nuevos *espacios de afinidad*, físicos y virtuales, para el aprendizaje social (Gee, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011).

Cabe decir, explican Lankshear y Knobel (2011), que el énfasis, las prioridades y los valores que caracterizan el nuevo paradigma, se han construido sobre las bases de un ‘nuevo’ capitalismo integrado a las prácticas de trabajo, negocios y orden social dentro de lo que se conoce como la *arquitectura* de la *Web 2.0*, surgida en los años noventa. El nuevo capitalismo trajo consigo valores como la colaboración, la experiencia distribuida, la inteligencia colectiva, las comunidades de práctica y una orientación hacia el trabajo de equipo, para apoyar las prácticas sociales acordes con los valores de ese sistema económico. Tales valores pronto permearon las prácticas sociales de otros dominios de la vida diaria en prácticas sociales que tienen lugar en Internet. No sólo los expertos tendrían la facultad de generar contenidos, quienes actuaban antes como meros receptores de los productos y servicios del mercado, podrían desempeñarse lo mismo como consumidores que como productores de esos contenidos.

Para comprender cómo las redes sociales posibilitan una cultura participativa, Lankshear y Knobel (2011) extienden la noción de Bourdieu acerca del *capital social* al contexto de las nuevas literacidades. Basado en parte en el trabajo de Rheingold, estos autores aseguran que el capital social involucra una literacidad de la cooperación y “la conciencia del trabajo en redes sociales” (“*net[work] awareness*”, p. 27). Esto implica saber en quién confiar y quienes constituyen “conexiones de alta calidad”, necesarias para lograr propósitos personales, al tiempo que se participa en actividades de las nuevas literacidades. El capital social se vuelve una herramienta útil para analizar las formas de colaboración que empoderan a los usuarios de los medios. Entendido como “la capacidad de hacer cosas con otras personas mediante canales oficiales” (Rheingold, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011:27), el capital social implica valorar con quién y para qué cooperar, así como estar consciente de que el simple uso de los medios digitales de formas individuales no es suficiente para ser considerado participante de las nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2011).

Google es un ejemplo sobresaliente de la arquitectura de la Web 2.0 y del *nuevo ethos*. Se trata del producto de una base de datos administrada por una compañía, pero cuyos contenidos son generados mediante la participación colectiva y la inteligencia distribuida de millones de usuarios. También están compañías como *Booking.com* que administran aplicaciones sobre viajes, en los que los usuarios aportan reseñas de los lugares que visitan (como restaurantes y hoteles), y que quedan disponibles para ser usadas por otros usuarios. Asimismo, empresas no lucrativas establecen plataformas para culturas participativas, como el caso de *Wikipedia*, que moviliza inteligencias colectivas en las que se promueve la participación abierta y gratuita para donar conocimiento (Lankshear y Knobel, 2011).

2.3.3. La necesidad de nuevas habilidades. Sobre lo epistémico, Bawden (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) considera que participar en las NL necesita de competencias centrales, conocimientos, actitudes y perspectivas particulares para el aprendizaje independiente y la valoración crítica, por ejemplo al buscar y leer información en la red. Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011), Eynon y Helsper (2011), y Livingstone et al. (2004) identifican como actitudes y habilidades deseables para las NL

aquellas que permitan acceder, identificar, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales; así como construir conocimiento y comunicarse con otros de formas adecuadas y en situaciones y contextos específicos.

Jenkins et al. (2006) profundizan en la identificación y definición de las nuevas habilidades o competencias requeridas para tomar parte en actividades de lectura y escritura de manera plena, activa, creativa y ética en la cultura de las NL. Cabe mencionar que las formas de ser, interactuar y valorar del *new ethos stuff* están inmersas en el ejercicio de esas habilidades o competencias. Describo este marco de las nuevas competencias interpretativas, operativas y críticas propuestas por Jenkins et al. (2006) a continuación:

- *El Juego* es la capacidad de experimentar con lo que nos rodea, como una forma de solucionar problemas. El juego es una estrategia con un alto potencial para conducir al aprendizaje. Por medio del juego, que sigue motivando aprendizajes durante los años siguientes a la infancia, los participantes de las NL experimentan con procesos culturales, manipulan recursos disponibles en los medios y exploran sus ambientes. En las NL, existen numerosas actividades que promueven el desarrollo y la práctica de habilidades para la colaboración, la solución de problemas, y la socialización.

El diseño de los sitios que alojan esas actividades tiene un énfasis en la diversión, lo que suele convertirlo en un recurso atractivo y motivante, para lograr aprendizajes diversos donde se ponen en juego la aplicación de conocimientos, habilidades de resolución de problemas y nuevos retos de mayor complejidad. Pratt (como se cita en Jenkins et al., 2006) provee como ejemplo de esta competencia el de un niño que juega con unas tarjetas de béisbol, lo que despierta su interés y lo lleva a consultar otras fuentes (libros de ese deporte y de geografía, revistas, caricaturas, entre otros). La actividad resulta divertida, pero además demanda que el niño ponga en juego diferentes habilidades y prácticas -Jenkins et al. agregan que el juego no es más que una actividad de resolución de problemas- como la clasificación para ordenar las tarjetas, habilidades matemáticas para entender los recursos de bateo o sus habilidades comunicativas al discutir el contenido de las tarjetas con otros niños que comparten su interés.

La competencia del *juego* responde a las preguntas: ¿Qué formas de explorar, experimentar y resolver problemas en el medio digital emplea el participante? ¿Qué habilidades requiere para el ‘juego’? ¿Qué emociones experimenta al ‘jugar’ (por ejemplo, diversión, involucramiento)? ¿A qué identidades se adhiere para ‘jugar’? ¿‘Jugar’ se traduce en aprendizajes de algún tipo (desarrollo de habilidades, conocimientos, otros)?

- *La Simulación* es la habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real. Los medios digitales ofrecen numerosos recursos para la representación y manipulación de información, que pueden expandir la capacidad cognitiva y el pensamiento sistémico para lidiar con información abundante y compleja, formar hipótesis y ponerlas a prueba de maneras rápidas, observar y experimentar de formas más sistemáticas. Hacer simulaciones expande los recursos de pensamiento, creatividad y flexibilidad porque permite imaginar mundos con los que nos sería posible experimentar en el mundo real.

Kahan (como se cita en Jenkins et al., 2006) ilustra esta competencia con los juegos de video que permiten a los usuarios jugar con escenarios diversos en simulaciones mientras, al mismo tiempo, desarrollan intuitiva de las formas en que funciona el mundo en situaciones de la vida real. Otro ejemplo, son los programas informáticos empleados para entrenamiento (en áreas como medicina o aviación), donde las personas pueden practicar y desarrollar habilidades, sin correr riesgos.

La competencia de la *simulación* responde a las preguntas: ¿Representan procesos de la vida real mediante la manipulación de información y la construcción de modelos dinámicos en los medios (por ejemplo en videojuegos, juegos de roles donde construyen personajes y narrativas, y otros) para poder interpretarlos? ¿Con qué propósitos? ¿Hay aprendizajes a partir de estas simulaciones?

- *La Interpretación o representación* es la habilidad para adoptar identidades alternativas con el fin de improvisar y descubrir en actividades lúdicas la solución de problemas mediante la colaboración. Esto permite a quien adopta otras identidades desarrollar un entendimiento más profundo de sí mismos y de otros, así como de los roles sociales que juega o juegan los demás, gracias a la proyección de sus propios valores y deseos a través de un personaje virtual.

Los efectos pedagógicos de la interpretación o representación pueden ser muy valiosos en actividades donde se actúa o interpretan personajes. Esta competencia se pone en juego en diferentes actividades en línea como la construcción de historias en sitios de *fan fiction* y otros, en los que los participantes adoptan identidades diferentes (avatares) y actúan conforme a éstas interpretando roles cercanos o ajenos a los de su vida real. Para Jenkins et al. (2006), este tipo de actividades promueve el desarrollo de competencias de aprendizajes culturales y de literacidades que, en ocasiones, lleva a investigar información de las situaciones y personajes para hacer una mejor representación del rol adoptado.

La competencia de la *interpretación* responde a las preguntas: ¿Adopta identidades ficticias (por ejemplo, para aprender de sí mismo u otros roles sociales, expresar valores, gustos o expectativas)? ¿Por qué lo hace?

- *La Apropiación* es la competencia para rastrear y mezclar contenidos de manera significativa, apropiarse de ellos y transformarlos en nuevas formas de expresión cultural. Mediante el ejercicio de esta competencia se promueven la autonomía y la expresión creativa que genera nuevos significados y da lugar a la producción de nuevas obras, a partir del “muestreo” y la “mezcla” de recursos encontrados en los medios, no sólo para ser mezclados sino también para elaborar las mezclas.

La apropiación puede entenderse como un proceso que involucra tanto el análisis de estructuras, recursos y materiales existentes; como la visualización de nuevas estructuras o mezclas, a partir de esos materiales y sus significados latentes. Como además se suelen llevar a cabo actividades donde estas mezclas y significados circulan, la posibilidad de obtener retroalimentación puede ser muy enriquecedora. Jenkins et al. (2006) refieren que existen múltiples ejemplos en la literatura clásica, que son productos de procesos apropiación y transformación, es decir, de muestreo y mezcla, como hiciera Homero al mezclar mitos griegos para construir la narrativa de *La Ilíada* y *La Odisea*. En las actividades que tienen lugar en los medios, continuamente aparecen producciones de los usuarios donde mezclan contenidos existentes y producen, por ejemplo, videos en los que han mezclado música, imágenes diversas, efectos visuales o de audio y textos, entre otros, para producir algo distinto, incluso ajeno, a los insumos originales.

La competencia de la *apropiación* responde a las preguntas: ¿Busca y toma contenidos digitales (como historias, personajes, música, video) de diferentes fuentes para mezclarlos y crear una obra nueva? ¿Qué recursos técnicos y de conocimiento emplea? ¿Cómo redistribuye sus creaciones?

- *Las Tareas múltiples* constituyen la competencia para rastrear ambientes diversos y centrar la atención en sus detalles sobresalientes y relevantes. En esos ambientes, suelen existir abundantes estímulos que pueden ser distractores, por lo que la atención se vuelve un recurso crítico para filtrar la información importante, a partir de los diferentes estímulos. Es decir, mientras que enfocar la atención para prevenir la sobrecarga es importante, también se requiere ser capaz de monitorear y procesar diferentes fuentes de información en el entorno sin dispersarse, como haría un cazador.

Brown (como se cita en Jenkins et al., 2006), pone como ejemplo de la competencia de tareas múltiples la ocasión en que, hablando con un joven que tenía acceso a Internet mediante un dispositivo personal, éste continuaba buscando información sobre su interlocutor en un buscador en línea, al mismo tiempo que conversaba con éste. Con frecuencia, en la vida cotidiana somos testigos o partícipes de actividades simultáneas mediadas por las tecnologías de la comunicación. Buscamos información en más de un sitio al mismo tiempo, escuchamos música, quizás participamos al mismo tiempo en conversaciones de una red social, tomamos notas en la computadora o en un papel y otras actividades.

La competencia de las *tareas múltiples* (multi-tasking) responde a las preguntas: ¿Exploran y entran a recursos digitales alternativos mientras realizan una tarea? ¿Cuáles? ¿El mapeo de sitios contribuye a la tarea o tiene otro fin? ¿Se realiza la tarea de manera efectiva? ¿Se realiza más de una tarea al mismo tiempo?

- *La Cognición distribuida* es la competencia para interactuar con herramientas, tecnológicas y socioculturales en los medios. La inteligencia deja de ser un mero recurso individual que se posee, para convertirse en otro distribuido que se alcanza para poder resolver un problema. Es decir, los recursos para llevar a cabo las actividades se distribuyen entre diferentes personas, medios y situaciones. Donde la cognición está distribuida, lograr una actividad o resolver un problema requiere de

formas de razonamiento que son factibles gracias a artefactos o accesorios de información externos (una base de datos, el corrector de ortografía, incluso expertos practicantes que pueden consultarse a través de los medios), y que aumentan las capacidades cognitivas del ser humano.

Una vez más, los videojuegos son un ejemplo de actividades que requieren de esta competencia para encontrar los recursos de información que son necesarios para avanzar en el juego (subir de nivel), y que han sido depositados en diversos sitios del juego. Esto requiere, de acuerdo con Gee (como se cita en Jenkins et al., 2006), crear mapas mentales de lo que hacen los participantes del juego (reales o virtuales) para planear y navegar a través de esos recursos tecnológicos y humanos.

La competencia de la *cognición distribuida* responde a las preguntas: ¿El participante emplea herramientas distintas de Internet o de computadora (como el corrector de ortografía, el diccionario, aplicaciones, o recursos de información) para adquirir conocimientos o habilidades o realizar tareas?

- *La Inteligencia colectiva* es la capacidad para desarrollar conocimientos en colaboración con otros y para fines comunes, como los de una comunidad de juego o de investigación. Antes que nada está la capacidad de adherirse y comprometerse con empresas colaborativas, que involucran el acceso y procesamiento de información; donde la colaboración de todos se considera importante porque cada uno sabe algo, nadie sabe todo, y todos están dispuestos a aprender de los demás. En estas culturas de conocimiento, se piensa en la resolución de problemas como una práctica de equipo.

También los videojuegos ilustran actividades que requieren de esta competencia, especialmente porque en muchos casos se pueden jugar en línea, entre jugadores que se encuentran en distintas ubicaciones geográficas y que, para avanzar en sus logros dentro del juego, requieren compartir recursos de información y estratégicos, ayudarse y colaborar. Para hacerlo, pueden apoyarse en otros recursos tecnológicos (como el teléfono, el intercambio de fotografías vía satelital) en lo que Jenkins (como se cita en Jenkins et al., 2006) concibe como la naturaleza del consumo de los medios.

La competencia de la *inteligencia* colectiva responde a las preguntas: ¿El participante comparte metas y resuelve tareas en línea en colaboración con otros miembros de una comunidad, para producir algún tipo de conocimiento o solución de un problema (que puede ser de la vida real)? ¿Qué tareas o metas comunes comparten? ¿Cómo lo resuelven? ¿Qué roles juega el participante en la solución del problema o logro de la meta? ¿Qué otros roles juegan otros miembros?

- *El Juicio* es la competencia, individual o colaborativa, para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información, que resulta imprescindible dado el exceso de información existente en los medios. Debe permitir detectar y corregir información errónea. Permite dilucidar en qué tipo de fuentes y productos compartidos por otros se puede confiar, y en cuáles existe información incorrecta o manipulada, con frecuencia con ayuda de otros, como es el caso en Wikipedia, donde los usuarios pueden participar en proveer información y corregir errores en aquella existente. La competencia depende del uso de habilidades de pensamiento crítico que pueden promoverse mediante la práctica de la primera, como la evaluación crítica de las ventajas y desventajas de un argumento, cómo distinguir un hecho de una opinión o identificar un argumento implícito.

Un ejemplo ampliamente conocido de actividades donde esta competencia es esencial tiene lugar en los sitios llamados *wikis*, como sucede en la construcción de la enciclopedia en línea de *Wikipedia* que, en general, busca allegarse de fuentes confiables y mejorar continuamente la calidad de la información que comparte con una amplia comunidad de usuarios y participantes.

Esta competencia responde a las preguntas: ¿El participante evalúa de alguna manera la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información que emplea? ¿Cuál?

- *La Navegación transmedia*, que es la capacidad para reunir y sintetizar información de fuentes diversas y en modalidades múltiples, transitando o fluyendo a través de múltiples plataformas en medios que ofrecen información variable. Kress (como se cita en Jenkins et al., 2006) enfatiza la necesidad que existe en las NL de ser hábil y tener las estrategias necesarias para expresar ideas a través de diferentes sistemas de representación y significación multimodales disponibles en los medios.

Buckingham y Sefton-Green (como se cita en Jenkins et al., 2006) proporcionan como un ejemplo de actividades en las que la aplicación de la navegación transmedia es el fenómeno Pokémon, en el que los jugadores deben transitar entre textos con historias sobre los 700 personajes de la serie, dibujos animados y diversos productos de consumo (juguetes, ropa y otros artículos); que además evolucionan y adquieren nuevas formas e historias. No existe una única fuente de información acerca de estos personajes, quien quiere participar en ese mundo requiere obtener información de manera constante y a partir de medios diversos para “atrapar” (*catch*) todas sus manifestaciones.

Esta competencia responde a las preguntas: ¿Cómo lidia el participante con los flujos abundantes de información de diferentes sistemas de representación disponibles en los medios, para informarse sobre un mismo tema? ¿Qué medios suele emplear para hacerlo? ¿Cómo transfiere información de un medio para complementar su participación en otro (por ejemplo, de la televisión a un juego en línea)? ¿Colabora con otros al hacerlo?

- *La Participación en redes y plataformas de información* es la competencia para investigar, sintetizar y diseminar información en ambientes de colaboración, como habilidad social y cultural central para la participación en los medios. Más que poseer abundantes conocimientos, para las NL se requiere ser capaz de navegar con éxito entre la variedad de recursos e información disponibles en los sistemas de búsqueda, que para diferentes propósitos pueden accederse en los medios. En este contexto no es funcional ya depender de expertos para identificar lo que vale la pena conocer, sino ser capaz de reconocer que recursos son apropiados, en qué comunidades de conocimiento y bajo qué criterios.

Además, para que la actividad adquiriera valor, junto con identificar esos recursos potencialmente útiles, se requiere ejercitar un proceso de síntesis para producir nuevo conocimiento a partir de esos recursos y dispersar los productos de la actividad en los medios. Esto se puede ver ilustrado en los blogs que producen muchos jóvenes (de noticias, historias, chismes, política y otros), ponen en sitios como YouTube donde comienza la dispersión de los contenidos que ellos mismos

han producido, y piden a quienes los consulten que contribuyan a su difusión a través de redes sociales con sus conocidos.

Esta competencia responde a las preguntas: ¿Qué recursos utiliza el participante (sistemas de búsqueda como Google.com, Answers.google.com, yahoo, etc.)? ¿Qué habilidades y conocimientos emplea para buscar, sintetizar y diseminar información?

- *La Negociación* es la capacidad para viajar en comunidades diversas, discernir y respetar perspectivas múltiples, y seguir sistemas de normas de participación, en comunidades distintas en línea. La cultura fluye con facilidad entre comunidades distintas a través de los medios, lo que puede llevarles a enfrentar valores, normas, creencias y experiencias que, de no lidiarse con empatía y disposición para comprender de forma abierta, pueden generar conflicto. Se requiere por lo tanto poner en juego habilidades para comprender, respetar e incluso adherirse a perspectivas múltiples. También son necesarias habilidades para negociar respecto a opiniones en conflicto.

Un ejemplo frecuente de ese tipo de conflictos con frecuencia patente en foros de participación, que acompañan a las noticias de los periódicos en línea o los blogs. Muchos de los participantes pueden dar muestras de intolerancia, faltas de respeto y agresión a las opiniones de otros, discriminación a las diferencias culturales, y otros aspectos. Al respecto, Jenkins et al. (2006) señalan la importancia de educar a los niños y jóvenes en habilidades para comprender y respetar perspectivas múltiples, normas sociales, y negociar de maneras respetuosas los desacuerdos.

Esta competencia responde a las preguntas: ¿Cómo lidia el participante con perspectivas diferentes a la suya, en particular si son conflictivas, en las comunidades en línea?

Como he buscado demostrar, al igual que con las literacidades tradicionales, las nuevas literacidades requieren ser contextualizadas histórica, social, cultural, institucional, económica e intelectualmente para ser comprendidas. Sin embargo, Lankshear y Knobel (2007, 2011) explican que el paradigma social con que debe enfocarse el estudio de las NL requiere de visiones diferentes de las que fueron adecuadas para abordar el estudio de las

actividades de literacidad en la sociedad industrial, la economía post-industrial, la sociedad de la información, las sociedades del conocimiento y las basadas en modelos más autónomos en la configuración global. Se ha buscado demostrar lo anterior mediante las concepciones de lo técnico o *new technical stuff*, el nuevo ethos o *new ethos stuff*, y las competencias requeridas para participar en las nuevas literacidades.

2.3.4. ¿Por qué ocuparse del estudio de las culturas de participación en los medios?

Jenkins et al. (2006) describen una serie de beneficios y retos en las prácticas de las NL que conciernen no sólo a los jóvenes como se suele pensar, sino a todos los que participan en los medios, sin importar su edad. El estudio *Pew Internet & American Life project* (Lenhardt y Madden, como se cita en Jenkins et al., 2006) registró un crecimiento marcado en el número de personas de edades distintas, que crean o comparten contenidos en los ambientes digitales. Cada vez un mayor número de ellos adquieren *afiliaciones*, que constituyen membresías formales e informales en comunidades en línea, como Facebook, páginas web donde se reúnen y participan activamente pequeñas o grandes comunidades, o sitios de videojuegos. Las personas participan además en nuevas formas de producción creativas o *expresiones*, como la elaboración de videos por usuarios no expertos, la escritura fan fiction o el muestreo digital, entre muchas otras. Los usuarios de los medios son también parte de la *resolución de problemas de formas colaborativas*, tal es el caso de Wikipedia, una enciclopedia abierta a las contribuciones ilimitadas de las personas y de acceso libre para ser consultada. Finalmente, los participantes de las NL también toman parte en las llamadas *circulaciones*, que determinan el flujo en los medios, como sucede con podcasts y blogs.

Jenkins et al. (2006), Area (2011), Cox (2012), Eynon y Hesper (2011) y Livingstone et al. (2004), entre otros, reconocen beneficios y retos potenciales en las actividades que ocurren en los medios dentro de culturas participativas. Por ejemplo, refieren, entre otros, las oportunidades de aprendizaje que se dan entre los participantes, los cambios de actitud que se han generado hacia la propiedad intelectual, la diversificación de las expresiones culturales, el desarrollo de habilidades requeridas en el mundo laboral y empoderamiento que para la vida ciudadana deriva del ejercicio en la toma de decisiones en

diferentes actividades accesibles, o susceptibles de ser creadas, en los medios; y en espacios de afinidad en los que convergen e interactúan personas con intereses comunes, pero con grados diversos de experiencia y conocimiento. En su estudio sobre la participación de los adultos en actividades en los medios, Livingstone et al. (2004) consideran además, como ventajas principales, que las actividades en los medios posibilitan la mayor competitividad y capacidad de adaptación en la fuerza laboral, incrementan el capital social de las personas y el logro individual, lo que resulta en recompensas psicológicas como mayores autoestima y motivación, como han señalado otros estudios (Agudo y Fombona, 2013; Barros de Sales et al., 2009; entre otros). Villa y Moncada (2011), por otra parte, encuentran ventajas para el desarrollo de las prácticas comunicativas de las personas, el empoderamiento y la mejora de sus expectativas de vida.

Jenkins et al. (2006) también advierten que la posibilidad del acceso a estas culturas se convierte, cuando menos en alguna medida, en una forma de currículo oculto que determina quién queda rezagado del conocimiento y la participación. No obstante tratarse de competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida, Livingstone et al. (2004) develan la desigualdad de oportunidades de acceso y participación para los adultos en los medios. Dicho acceso se ve restringido muchas veces, según Eynon y Hesper (2011), por factores que tienen que ver con la educación de las personas, su clase social, género, generación, su cultura, etnicidad y ubicación geográfica. Jenkins et al. (2006) lo resumen en tres preocupaciones centrales: (1) *la brecha de participación* que corresponde, precisamente, el acceso diverso e inequitativo, existente en contextos distintos, a las oportunidades, experiencias, habilidades y conocimientos disponibles en los medios; (2) *el problema de la transparencia* para descubrir de qué manera los medios moldean la percepción del mundo, y (3) *el desafío ético* implicado en los roles públicos que como participantes y productores en los medios pueden asumirse, por ejemplo, para manipular información o el sistema.

Fundamentado en la necesidad que las personas de casi todas las edades tienen de participar en actividades mediadas por tecnologías digitales, este trabajo tiene como propósito explorar cómo enfrentan y resuelven este desafío. En ese interés, me propuse describir y analizar qué hacen adultos que participan en actividades mediadas por

tecnologías; si toman parte en comunidades dentro o fuera de los medios en torno a las actividades que de ellos observé; qué recursos pusieron en juego cuando participaban, de qué beneficios tomaron ventaja, y cómo enfrentaban y resolvían los retos que encontraron al hacerlo. En el siguiente capítulo describo el método seguido para construir respuestas en esta investigación.

Capítulo 3. Método

En este capítulo desarrollo el método empleado en esta investigación. Inicio con la explicación del enfoque de corte etnográfico e interpretativo que adopté, y continúo con la descripción del proceso a partir de sus etapas y de las decisiones tomadas durante el mismo. Así, me dedico primero a detallar lo que fueron las observaciones preliminares y el contexto en el que pude realizar el estudio, después de las exploraciones iniciales. Me ocupo entonces de la etapa de entrada al campo. Ésta incluyó la identificación, selección, reconocimiento y aceptación de los participantes para colaborar en el estudio. Concluyo esta etapa con la descripción general de los participantes y las consideraciones éticas que seguí en mi interacción con ellos, a fin de que su participación se diera de manera informada.

Posteriormente, hago la descripción de la etapa de recolección de datos. Ahí, describo el método de estudio de casos múltiple que implementé; su planeación y la estrategia que seguí para darle validez y confiabilidad. Continúo detallando los procedimientos y técnicas de observación, entrevistas, y registro que utilicé para recoger los datos, así como su implementación. Concluyo el capítulo con la explicación del método de análisis de contenido (inductivo y deductivo), así como de su implementación en la etapa del análisis de los datos.

3.1 Descripción general del enfoque metodológico de la investigación

Bajo el paradigma cualitativo, la realidad se construye subjetivamente y el rasgo definitivo de la acción social, más que sus consecuencias, es su significado subjetivo en un contexto específico (Tójar, 2006). En esta investigación, pretendiendo acceder a la comprensión en profundidad de la cultura de los participantes, adopté un enfoque de corte etnográfico e interpretativo. Es decir, recurrí tanto a la mirada de los participantes, como a mi propia experiencia personal e intuición como investigadora, como fuentes principales de los significados e interpretaciones de esa cultura, como proponen LeCompte y Schensul (1999) y Tójar (2006). De alguna manera, intenté mantener una conversación continuada con los participantes que, integrada a las observaciones, me sirvió para cotejar y complementar la

reconstrucción del fenómeno estudiado, como plantean Baym y Correll (citados en Hine, 2000).

Para contestar la pregunta general, ¿qué prácticas de literacidad mediadas por tecnologías realizan los adultos?, de acuerdo con Malinowsky, Mead y Erickson (como se cita en Tójar, 2006), concebí a los participantes como actores capaces de tomar iniciativas, emprender acciones, transformar su realidad, aportar de sí mismos, de su realidad y de los significados implícitos o explícitos, que para ellos tendrían sus propios comportamientos sociales. Por lo anterior, me propuse identificar, describir y analizar qué actividades mediadas por las tecnologías digitales realizaban; qué formas de aprender ponían en juego, qué retos enfrentaban al hacerlo, cómo los resolvían y qué aprendizajes lograban en las actividades donde, de manera central o complementaria, empleaban los medios digitales. Mi objeto de estudio fue, sobre todo, la actividad social y la interacción que llevaban a cabo los participantes, en prácticas sociales particulares, de manera virtual o en el espacio físico donde actuaban, como propone Ruiz Torres (2008).

Chesterton (como se cita en Hine, 2000) considera necesario entender el impacto de los usos sociales de la tecnología en la vida social y de las identidades en los grupos que se forman y actúan en torno a la tecnología; así como sus actitudes y concepciones sobre la misma. De la misma manera, encuentra que es necesario comprender la incidencia de esas creencias en su relación con los medios y con quienes se comunican a través de ellos. Así, fueron objeto de estudio de esta investigación las actividades desarrolladas por los participantes en torno a textos, en eventos y prácticas de literacidad, contextualizadas a su vez en prácticas sociales particulares que involucraban el uso de tecnologías digitales e Internet. Socialmente determinados por sus contextos de uso y práctica social, Internet y las tecnologías digitales se configuran como artefactos culturales. Al respecto, Hine (2000) explica que Internet es un medio en torno al cual surgen *formaciones sociales no tradicionales*, que representan espacios culturales donde se dan relaciones sociales significativas, sentimientos, relaciones de poder, prácticas, conocimientos, bienes y lenguajes, dignos de estudio.

Un enfoque de corte etnográfico requiere de la observación sistemática y comprensiva, así como de la participación del investigador en los escenarios sociales a los

que ha sido *invitado*. Está ahí para aprender de lo que sucede y atender el recuento *émico*, antes de plantear su propia interpretación histórica y *ética*. Por ello, para este trabajo recurrí de manera central a la observación, técnica etnográfica que devela en detalle lo que es relevante para la investigación, así como dónde y cómo sucede (Heller, 2009), pues permite elaborar una *fotografía escrita* de la situación que interesa comprender (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, como se cita en Kawulich, 2005).

Asimismo, por su compatibilidad con el enfoque de corte etnográfico e interpretativo de este estudio, empleé el método de estudio de casos múltiples. Y para el análisis de los datos, trabajé con el método de análisis de contenido cualitativo inductivo, y el análisis de contenido de tipo deductivo, cuando era pertinente aplicar categorías teóricas establecidas, como las del marco de competencias para participar en prácticas en los medios digitales, propuesta por Jenkins et al. (2006).

Enseguida, describo el proceso metodológico organizado por etapas. En la descripción de cada una, incluyo la información teórica y los criterios que orientaron mis decisiones para la selección de los participantes, procedimientos, herramientas y métodos de recolección y análisis.

3.2 Observaciones preliminares y contexto de estudio

Para mi propósito de observar y comprender prácticas de literacidad ocurridas en ese lugar, entre personas adultas, los cibercafés fueron desde el inicio sitios adecuados para contactar a posibles participantes. Un estudio de la Asociación Mexicana de Internet en (2006) reportaba que los cibercafés ocupaban el segundo lugar de acceso a Internet en nuestro país. A pesar del abaratamiento de las computadoras y el incremento de la oferta de aparatos para conectarse a Internet, en particular los teléfonos celulares, y de que había disminuido el consumo en los cibercafés de 34% en 2008, a 28% en 2009 (Asociación Mexicana de Internet, 2010), todavía cerca de una tercera parte de los usuarios de Internet en México se conectaban en algún momento desde un cibercafé. En 2017, como consecuencia del aumento de las conexiones a Internet en casa y del Internet móvil que empezó a ser notable en 2014, se reportó que sólo 5% de los usuarios mexicanos se conectaban desde los equipos de un cibercafé para actividades diversas (Asociación de Internet.MX, 2017), con un ligero

repunte de 6% de usuarios de cibercafés para 2018 (Asociación de Internet.MX, 2018). Esto ha llevado a estos negocios a variar los servicios que ofrecen y, en muchos casos, a desaparecer (Asociación Mexicana de Internet, 2017); sin que dejen de estar presentes y servir aún a muchas personas. Debo aclarar que, a partir de la literatura revisada, asumí al principio de la investigación que los adultos acudían a estos lugares por no tener acceso a Internet en casa, pero pronto encontré que todos contaban con Internet y computadora en casa, pero acudían al cibercafé por razones variadas, alguna ventaja tecnológica como mayor velocidad de Internet, o ventajas de tipo social o personal.

Creados con fines de lucro, los cibercafés adquirieron un “involuntario rol social”, señalan Finquelievich y Prince (2007), pues contribuyeron a la democratización del acceso a la información al ofrecer a precios accesibles el uso de Internet, la infraestructura y el personal de apoyo para emplearlo (Rueda, 2008). Dada su diversidad de características de diseño, espacio, ubicación y servicios adicionales, resulta comprensible que no exista una definición uniforme para el cibercafé. Sin embargo, su impacto social es innegable y, en todo caso, se trata de un espacio de cibercultura, que conforma un fenómeno económico, social y cultural (Becerra, 2011). Además de influir en los hábitos de socialización y esparcimiento, el cibercafé ha contribuido a la solución de necesidades prácticas de estudio, trabajo e información para un número importante de personas.

Al inicio de la investigación, acudí a hacer observaciones en cibercafés de las áreas urbana y periurbana de la ciudad de Ensenada, a partir de mi rol como investigadora en un estudio anterior (CONACYT, CB-2011/168852). Después de explorar la dinámica de los lugares, ubiqué dos sitios cuyos dueños u operarios –administradores de esos lugares, que suelen dar servicio y asesoría técnica, como apunta Becerra (2011)- accedieron a autorizar mis observaciones en el lugar. Uno de los cibercafés era un lugar situado en la zona céntrica, de fácil acceso. El segundo cibercafé se encontraba en una zona peri-urbana de características semi-rurales, aunque inserto en la zona urbana. En ambos casos, conté con la colaboración de los operarios para identificar participantes potenciales entre sus clientes más habituales.

Después de algunos intentos por reunirme con las personas que inicialmente habían aceptado participar en el cibercafé de la zona peri-urbana, pero para quienes no fue posible

acudir a las reuniones por razones diversas, como limitaciones económicas (por desempleo en un caso o falta de dinero para rentar la computadora en otro), o problemas de salud (una persona estaba bajo un tratamiento médico que afectaba su memoria y disponibilidad, a pesar de su interés por participar; otra fue sometida a cirugía). En dos casos no respondieron más a mis llamadas. En total, no fue posible continuar el trabajo iniciado con seis personas, tres hombres y tres mujeres. Decidí entonces trabajar sólo en el cibercafé de la zona centro de la ciudad, que era un lugar concurrido, entre otros, por usuarios adultos que acudían regularmente. Ahí encontré participantes dispuestos y en posibilidad de completar la participación, durante las diez sesiones planeadas con cada uno.

3.3. Acceso al campo

Siguiendo la propuesta de Kawulich (2005), y como ya mencioné, inicié el acceso al campo con la elección de los cibercafés donde llevaría a cabo la investigación. El criterio que seguí fue que se tratara de lugares a los que acudieran de manera regular usuarios adultos. Realicé un reconocimiento profundo de la dinámica del cibercafé de la zona urbana, centrado en el objeto de mi investigación (como plantean Barbolla Diz et al., 2010) durante un período corto, como propone Marambio (2005). Este trabajo micro-etnográfico me permitió hacer la descripción del contexto físico y urbano del cibercafé, su dinámica cotidiana y, en general, de las actividades de los usuarios, e identificar algunos usuarios regulares. Reunir estos datos secundarios permitió avanzar hacia las observaciones que siguieron (como propone Tójar (2006).

Para Yin (2003), las observaciones durante el acceso al campo permiten conocer sus condiciones materiales de infraestructura, tecnologías, ubicación, sus condiciones culturales y de organización. Obtuve algunas fotografías del lugar para complementar la descripción del cibercafé: su ubicación, el contexto geográfico y social en que se ubicaba, la dinámica de las actividades que tenían lugar ahí (quiénes acudían, quiénes lo hacían de manera regular, qué hacían y cómo lo hacían. Dibujé un croquis o mapa del sitio con la distribución física del lugar (que puede consultarse en la descripción del cibercafé del capítulo de resultados) como un recurso de posible valor adicional (como aconsejan Kawulich, 2005 y Silverman, 2011).

Cabe mencionar que en la etapa de reconocimiento y entrada al campo, entrevisté a las operarias del cibercafé con el propósito de aprovechar su conocimiento de la dinámica del lugar y de los usuarios regulares. Esas entrevistas fueron no-estructuradas y sirvieron para indagar de manera libre lo que aceptaran compartir en cuanto a las actividades del lugar.

3.3.1. Identificación, selección y reconocimiento de los participantes. Dentro de la exploración microetnográfica, me dediqué a identificar participantes potenciales, siguiendo como criterio principal el que fueran adultos, que no estuvieran tomando parte en un programa de estudios (para evitar que sus aprendizajes para usar los medios giraran en torno a experiencias de educación formal), y que fueran usuarios regulares del cibercafé. Con cada participante llevé a cabo un primer acercamiento para establecer confianza. Me identifiqué, les informé los propósitos de la investigación, el tipo de trabajo que deseaba hacer, les invité a tomar parte en la investigación y les expliqué cuál sería su papel en caso de participar, sus derechos al anonimato y al retiro de la investigación si así lo decidían, así como la posibilidad de un pequeño reconocimiento material al término de las observaciones, que consistió en mil pesos por persona.

Me propuse disminuir al mínimo la intrusión que mi rol de observador podía causar a los participantes, como sugiere Silverman (2011); pero, cuando alguno lo permitía o propiciaba, actuaba como su escucha o interlocutor; por ejemplo, si querían explicarme detalles de sus actividades. El trabajo de campo inició en el mes de agosto de 2014 y pudo concluir en diciembre de 2015. El período se extendió unos meses más de lo previsto, ya que la agenda de las observaciones dependió de la disponibilidad de cada participante, sus tiempos, la frecuencia de su llamado para observarlos, la duración de sus sesiones, las deserciones que requerían de buscar un nuevo participante, y mi propia posibilidad para acudir en cada ocasión.

Durante el primer encuentro con cada participante, realicé una primera entrevista semi-estructurada para conocer quiénes eran, a qué se dedicaban, las razones que los llevaban a emplear los medios digitales en el cibercafé, los días y horas en que acudían ahí, cuándo se les podía observar, y cómo y por qué habían comenzado a utilizar las tecnologías digitales. Indagué si tenían dudas sobre su participación, y solicité la firma del formato de

consentimiento informado, que puede consultarse en la sección de Apéndices, sobre consideraciones éticas. Planeé llevar a cabo la identificación y reconocimiento de los participantes de septiembre a diciembre de 2014, pero los cambios de lugar y participantes lo prolongaron hasta después de la mitad del ciclo completo de recolección.

3.3.2. Participantes. En un estudio sobre prácticas de literacidad entre jóvenes en los cibercafés con la investigadora titular del proyecto y directora de esta tesis, observamos que los adultos eran otra población asidua a estos sitios (Proyecto CONACYT, CB-2011/168852), por lo que pareció pertinente investigar sus actividades en los cibercafés. Previendo la posibilidad de que la participación fuera insuficiente, propuse como alternativa invitar a personas adultas que usaran los medios en otro lugar (su casa, su trabajo, u otro). Me había propuesto trabajar con un número de entre cuatro y seis personas, mitad mujeres y mitad hombres, adultos de más de 35 años (edad en la que comienza una menor inclusión de las personas en el uso de los medios, según Eynon y Helsper, 2011). Al final, trabajé con cuatro participantes en un cibercafé, y uno en su casa.

Seleccioné a los participantes con base en criterios de conveniencia, entendida como la selección de los casos a los que podía tener mayor acceso, y que resultaban representativos de forma evidente de lo que me proponía investigar (como recomiendan Creswell, Hanson, Clark-Plano y Morales, 2007). Tres de los participantes aceptaron tomar parte en el estudio desde la etapa de reconocimiento del campo de trabajo. En dos casos, lo hicieron durante el proceso avanzado de las observaciones. Es importante mencionar que en todos los casos, estas personas contaban con computadora e Internet en casa. Cada uno de los usuarios del cibercafé, tenían sin embargo razones, bien de carácter técnico, o bien sociales o personales para decidir trabajar en este lugar, como veremos en los casos. En la tabla 1 presento las características generales de los participantes.

Tabla 1. Características generales de los participantes en el estudio.

Número del participante	Pseudónimo	Género	Edad	Ocupación	Educación formal previa	Experiencia previa en el uso de los medios
P1	Esther	mujer	38	Maestra de educación artística	Bachillerato, formación técnica en informática y en asistente de educadora	Moderada en <i>Office</i> e Internet, interrumpida. Programas mezcladores de música
P2	Rocío	mujer	55	Distribuidora independiente	Secundaria	Ninguna antes de usar páginas web en su trabajo (4 años)
P3	Elías	hombre	58	Empleado de gobierno jubilado, socio de empresa familiar y docente de preparatoria en activo	Licenciatura en Oceanología	Moderada en <i>Fortram</i> y <i>Office</i> 30 años muchos años
P3	Juan	hombre	62	Gerente de producción jubilado, consultor de negocios y docente de universidad en activo	Licenciatura en Química	Sólo sabía usar el correo electrónico
P5	Arturo*	hombre	65	Maestro de primaria jubilado	Formación normalista en educación primaria	Muy escasa en programas de estadísticas escolares

*Arturo fue el único participante con quien se trabajaron las observaciones y entrevistas en su casa. Los demás fueron observados en el cibercafé.

De manera secundaria, también participaron y aportaron información útil durante el proceso, dos operarias del cibercafé, mujeres entre 30 y 35 años, con estudios de secundaria una y de bachillerato inconcluso la otra. Asimismo, agradezco el apoyo de dos operarios en el cibercafé de la zona peri-urbana, aunque no fuera posible continuar trabajando ahí por las razones ya explicadas.

3.3.3. Consideraciones éticas. Sandin (2003) establece que las cuestiones éticas son inherentes a los estudios cualitativos, pues se construyen a partir de relaciones, compromisos y colaboración con otras personas, con cuyo bienestar tiene una

responsabilidad el investigador. Por ello, consideré necesario adoptar un posicionamiento ético que dejara clara mi postura frente a los participantes, el uso de la información que me proporcionarían, y su identidad, como determinan Sandin (2003) y Silverman (2011).

Tras mi debida acreditación como investigadora, expliqué a quienes aceptaron participar, los objetivos de la investigación y les entregué para su lectura y posterior firma, un consentimiento informado (ver Apéndice 1). Como recomienda Punch (citado en Sandin, 2003), ese consentimiento los enteraba de su papel como participantes, la naturaleza del estudio en que tomarían parte, y su derecho a conocer las consecuencias o probables riesgos de su participación. Por ese medio les informé sobre su derecho a retirarse del estudio si así lo decidían, y de solicitar que la información recabada no fuera empleada si era su deseo (aunque no lo solicitaron, evité usar la información de quienes abandonaron el estudio). Por último, el documento también garantizaba la preservación de su identidad y privacidad mediante el anonimato, por lo que empleé un pseudónimo para cada uno (recomendación de Shulman, como se cita en Sandin, 2003). Asimismo, las imágenes de video sobre sus actividades, empleadas en este trabajo, fueron distorsionadas mediante una herramienta de software para *pixelar* sus rostros y proteger así su identidad.

3.4. Recolección de datos

Esta etapa consistió en acudir al cibercafé en cada una de las diez sesiones con cada participante. Para hacerlo, acordamos que me llamarían por teléfono o enviarían un mensaje por Whatsapp, cuando supieran que irían al lugar. A veces acordábamos la fecha y hora del siguiente encuentro de manera anticipada, incluso en la misma sesión previa. Cada sesión implicaba la observación y la entrevista de seguimiento focalizada en lo realizado por el participante en esa ocasión. De manera permanente, grabé las actividades de los participantes en el cibercafé con la cámara de video de teléfono celular.

Mientras el participante trabajaba, sobre todo en la computadora, yo tomaba nota de lo que observaba sobre sus actividades e interacciones. Estas notas me servían en parte para formular las preguntas que guiarían la entrevista, al terminar cada observación. Tan inmediatamente como me era posible, revisaba los videos, tomaba nuevas notas y las integraba a la bitácora, en un archivo digital que mantuve para cada participante.

3.4.1. Método de recogida de datos: Estudio de casos múltiple

Para esta investigación elegí el estudio de casos múltiple. Este método de investigación encaja en la perspectiva del paradigma constructivista, que valora la importancia de la creación de significados subjetivos del ser humano (Baxter y Jack, 2008). Sin rechazar la noción de objetividad, los estudios de casos conducen a la construcción social de la realidad como premisa, y la estrecha colaboración entre el investigador y los participantes cuyas historias son esenciales para entender sus acciones en la comunidad (Crabtree y Miller, y Lather, como se cita en Baxter y Jack, 2008). Asimismo, Yin (2003, 2004), considera que el método de estudio de casos tiene una profunda naturaleza descriptiva y explicativa, en el que se suele tratar casos que representan un fenómeno social de interés, estudiado en su contexto natural, en espacio y tiempo delimitados (Yin, 2003, 2004; Hancock y Algozine, 2006), como corresponde a esta investigación.

Por otra parte, el estudio de casos múltiple, una derivación del estudio de casos, se ocupa del estudio de un conjunto de casos para comprender un fenómeno (Cubero, 2008). De acuerdo con Stake (2004), la recolección de datos para un estudio de casos múltiples, que puede abarcar unos meses o un año y ser realizada por un sólo investigador, es una labor compleja que requiere una planeación cuidadosa.

Stake (1995) y Yin (2004) explican que no hay un momento específico para la recolección de datos, pues puede darse desde que comienza el reconocimiento del campo y el contexto, la familiarización con otros estudios de casos y las primeras impresiones del investigador durante estas actividades. Hace falta una capacidad profunda y experta de observación, de atención y pensamiento analítico y reflexivo, el reconocimiento de buenas fuentes de información, actitudes sensibles tanto como escépticas, y la constante puesta a prueba de la veracidad de lo percibido, así como de la robustez de las interpretaciones hechas mediante la triangulación de los datos, y guiarse por las preguntas de investigación para lograr lo que Stake (1978, 1995) concibe como la comprensión significativa. En este trabajo, pude lograr esa triangulación mediante la corroboración de los hallazgos a partir de tres fuentes: los videos, las entrevistas y la bitácora donde registraba las observaciones.

Un primer paso en la recolección de datos, según Stake (1995), es la elaboración de un plan para llevarla a cabo, que debe contener la construcción del caso, las preguntas de investigación, la identificación de quienes apoyarán el proceso, las fuentes de información, la organización del tiempo, las actividades por realizar, los gastos y el tipo de reporte escrito por elaborar. Para la planeación formal de la recolección de datos, consideré la propuesta de Stake (1995) sobre los siguientes aspectos:

(1) La anticipación de las preguntas y problemas identificados; la revisión de la literatura de estudios diversos y estudios de casos sobre el tema, en la que puse atención especial en ejemplos de usos del método y posibles modelos a seguir, las limitaciones de mi propio estudio, posibles problemas que enfrentaría, y la definición de mi papel como observadora. Esta parte abarcó la planeación y el proceso de desarrollo del planteamiento del problema y la revisión de estudios recientes y conceptos teóricos sobre el objeto de estudio, reportados en los capítulos 1 y 2.

(2) Para la primera visita, preví el acceso al campo, la negociación del plan de acción y del acceso regular con los operarios. También consideré el uso del consentimiento informado; consideré y preví los costos potenciales de la investigación, en particular de tiempo y los económicos (como el del reconocimiento o compensación que daría a los participantes); de equipo y de la revisión de los avances de la sistematización y el análisis con un pequeño grupo de expertos. Un aspecto importante, como recomienda Stake (1995), fue elaborar la descripción del contexto observado como punto de partida.

(3) En la tercera fase de la planeación, consideré los tiempos y actividades para las observaciones preliminares, la identificación de los informantes, el desarrollo de los instrumentos (guías para entrevistas), el sistema de registro de los datos (grabaciones, bitácoras, archivos y carpetas digitales), su sistematización, así como la revisión del mismo plan. Mi planeación incluía considerar el lugar que sería más conveniente para observar a los participantes, dónde colocar y cómo manejar el equipo de video grabación, así como mi propia ubicación. Con mi directora de tesis, establecimos que serían 10 sesiones de observación por participante que se grabarían en video. Planeamos grabar capturas de lo que sucedía en la pantalla con el programa *Camstudio*, actividad que no fue posible al final por problemas del software que afectaba la velocidad de los equipos; razón por la que

descarté este recurso. Al final se grabaron los videos con un teléfono celular proporcionando registros adecuados y suficientes para trabajar el análisis de los datos. También planeé una entrevista inicial para identificar a cada participante, una entrevista focalizada tras cada observación, para ampliar la comprensión de las acciones emprendidas por el participante, y una entrevista de cierre para ampliar, recuperar o aclarar datos importantes. Asimismo, llevaría una bitácora en dos momentos: uno, cuando observara a los participantes directamente, y otro durante la observación de los videos más tarde. También contemplé la necesidad de transcribir cada entrevista.

(4) Para planear la recolección de los datos y su validación, programé y reprogramé en varios momentos del proceso un período extendido para las observaciones, entrevistas, registro de actividades, selección de textos representativos del dicho de los participantes para las viñetas, fotografías, la clasificación de los datos crudos y el inicio de las interpretaciones y de las sesiones de revisión para validar los hallazgos.

Cabe aclarar que la planeación de las etapas, que incluyen la sistematización y análisis de los datos, así como la elaboración analítica del reporte, tuvo lugar de manera gradual durante el proceso de análisis de los datos.

3.4.1.1. Validez y confiabilidad. Seguí los tres principios básicos recomendados por Yin (2004) para maximizar la validez y confiabilidad de los estudios de caso. El primer principio es aprovechar la posibilidad de usar fuentes de evidencia múltiples y relevantes, en lugar de una sola fuente, es decir, el principio de la triangulación. Para esto, reuní los datos de análisis a partir de: (1) entrevistas focales y a profundidad, (2) videos de las observaciones, (3) fotografías o capturas de pantalla grabadas durante la sesión de observación, y (4) las dos bitácoras. Fue a partir de estas fuentes múltiples que se construyeron los cinco casos, ya que los hallazgos de, por ejemplo, las entrevistas, podían ser corroborados por lo observado en los videos o registrado en las bitácoras.

El segundo principio es crear una base de datos para organizar y documentar la información (los datos crudos), así como los reportes escritos elaborados en el proceso de la recolección como son notas sobre entrevistas, observaciones o análisis de documentos, transcripciones, bitácoras digitales y otros, según (Yin, 2004). Sistematicé los datos en una

carpeta digital para cada participante, respaldada además en memorias USB. Cada carpeta contenía a su vez tres carpetas: una con los videos de cada una de las 10 sesiones de observación y capturas de pantalla o fotos; otra con las grabaciones y transcripciones de las 12 entrevistas (la inicial, 10 focalizadas y la de cierre); y una más para las bitácoras ya revisadas y editadas después de triangular los datos a partir de la revisión de los videos, notas y entrevistas. Esta carpeta contenía también fotografías para la posterior ilustración de la descripción de los casos. Más tarde añadí una carpeta para el procesamiento de los datos de cada caso individual y el análisis de contenido de esos textos. Sinteticé esta información en tablas por participante y por categoría analizada, mismas que sirvieron después para el análisis cruzado de la información de los cinco participantes. Las archivé en esa misma carpeta para la posterior elaboración de reportes y presentaciones de avances de la investigación.

El tercer principio para incrementar la confiabilidad y validez del estudio de caso es mantener una *cadena de evidencia* (Yin, 2004). Para lograrlo, di seguimiento a la derivación de evidencias durante todo el proceso, con ayuda de uno o más observadores externos, papel que correspondió a mi directora de tesis, otra estudiante de doctorado y una estudiante de maestría. El avance y su discusión se dieron de manera gradual en sesiones periódicas en las que intervenían conmigo mi directora de tesis, y uno o dos revisores.

3.4.2. Procedimientos y técnicas de recogida de datos. Enseguida describo los procedimientos y técnicas que empleé para reunir la información a analizar sobre el objeto de estudio.

3.4.2.1. Observación participante y observación no participante. La observación es una técnica fundamental del trabajo de corte etnográfico que sirve para reconstruir historias de participación, ideologías y posicionamientos de una comunidad (Heller, 2009). Por eso constituyó una herramienta metodológica central para mi trabajo y adecuada para trabajar con el estudio de casos [múltiple] (Stake, 1995; Yin, 2004). Numerosas veces, la observación me permitió capturar elementos para la posterior reconstrucción, análisis y reporte del fenómeno de estudio. Las notas y revisión de los videos, tras cada sesión y con cada participante, me sirvieron para la producción continua y reelaboración de las bitácoras

que luego analizaría. Integré a mis primeras percepciones las preguntas o reflexiones que surgían durante la lectura de las primeras notas y la revisión de los videos.

Reuní los datos de las observaciones a partir de dos técnicas principales. La primera fue la observación directa de las actividades de los participantes, sus interacciones y los artefactos que empleaban en sus prácticas. Al hacerlo, grabé en video con la cámara de un teléfono celular (cuya imagen de las pantallas resultó más nítida que la de la cámara de video inicial) lo que los participantes hacían en sus actividades, sobre todo mediante la computadora e Internet. Colocaba el teléfono celular en una posición fija, si era posible, o lo acercaba a la pantalla o al participante, tratando de no interferir.

Realicé observaciones durante diez sesiones con cada participante. Cuando las circunstancias materiales del lugar, la actividad, y sobre todo la disposición personal del participante permitieron un tono de más confianza y familiaridad, mi observación intensificaba su carácter participante pues podíamos interactuar de manera más cercana; por ejemplo al ayudarle a alguno a resolver un problema en la computadora si me lo pedían, o contestar alguna pregunta o comentario que me hicieran sobre otro tema. Silverman (2011) y Fine (citados en Kawulich, 2005) piensan que al estudiar el mundo social es casi imposible no ser parte del mismo, lo que permite encontrar detalles “mundanos”, que pueden convertirse en evidencias relevantes, como en efecto me sucedió en ocasiones.

Otra forma de acercarme a la comprensión y reconstrucción del fenómeno estudiado a partir de las observaciones y las correspondientes notas de campo fue, como coinciden Kawulich (2005) y Silverman (2011), escribir una viñeta para cada caso. Junto con las transcripciones de las entrevistas, las viñetas me facilitaron la posterior descripción analítica presentada en el apartado de resultados.

3.4.2.2. Entrevistas a profundidad y focalizadas. La entrevista cualitativa es un método económico en tiempo y otros recursos, que provee información valiosa sobre actitudes, creencias y valores del entrevistado (Silverman, 2011). Es también una fuente importante y única para tener acceso a las interpretaciones en el estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2004). Aunque Stake (1995) plantea que las entrevistas requieren de una

planeación cuidadosa para hacer las preguntas adecuadas, cada entrevista sucede de manera diferente y requiere de preguntas que van emergiendo y expandiéndose mientras transcurre.

Para este trabajo empleé entrevistas en tres momentos del proceso de observación con cada participante: (1) Una entrevista inicial, de tipo semiestructurado, que me permitió familiarizarme con la persona y su historia. (2) Una entrevista focalizada tras cada sesión de observación que, como propone Cohen (2011), se centra en un tema particular; en este caso, el de las actividades de esa sesión. Este tipo de entrevista me permitió ahondar en la comprensión de lo registrado en la sesión en turno de acuerdo a los objetivos de la investigación, pero también encontrar a veces datos inesperados y valiosos. (3) La entrevista de cierre me sirvió para aclarar dudas, conocer más de las percepciones y experiencias del participante, y hacer un cierre adecuado del proceso con cada persona.

En las entrevistas inicial y de cierre seguí el modelo de una entrevista de profundidad. Empleé una guía temática elaborada previamente a la entrevista, basada en los temas de mayor interés en ambos momentos. Con algunos, participantes pude compartir una dinámica más libre y flexible para explorar los temas que surgían de la conversación, hacer preguntas no previstas a partir de lo que compartían y ampliar el conocimiento de sus experiencias y perspectivas, como recomiendan Taylor y Bogdan (1987).

3.4.2.3. Registro en video de la actividad observada. Como ya expliqué, grabé en video mediante una cámara de teléfono celular todas las actividades realizadas por los participantes, tanto en el cibercafé, como en la casa de uno de ellos en un caso. Los videos sirvieron para revisar y registrar más detalles en la bitácora, así como para confirmar hallazgos de lo dicho por los participantes en las entrevistas.

3.4.2.4. Recolección de muestras de los textos producidos. Cuando fue posible, recolecté muestras de los textos vistos o producidos, mediante fotografías o capturas de pantalla en los videos. La finalidad de esto fue describir algunos de los géneros textuales que empleaban, para ilustrar en más detalle sus actividades.

3.4.2.5. Bitácora. La bitácora se realizó durante las observaciones, y consistió en la toma de notas de lo que se percibía en las actividades de cada participante. De acuerdo con Silverman (2011), permite volver una y otra vez a los registros originales, tanto durante la

recolección, como en el análisis de datos y la construcción de teoría. Además, agrega, es un medio para tomar nota de las ideas del investigador, sus esperanzas y preocupaciones conforme progresa su trabajo. Por esas razones, decidí usar una bitácora manual para las observaciones directas, tanto en el acceso al campo, como en las sesiones y entrevistas con los participantes, así como en las revisiones en que solía agregar reflexiones. Después lo integraba todo en una bitácora digital.

Silverman (2011) recomienda evitar acumular información que resulte difícil de procesar y analizar de manera sistemática, empleando ciertas categorías desde el inicio. Sugiere enfocarse en qué es lo que las personas están haciendo, para qué lo hacen, cómo exactamente lo hacen, cómo caracterizan y entienden lo que sucede, y qué supuestos asumen. Siguiendo las recomendaciones de Silverman (2011) para el uso de la bitácora, seleccioné y almacené la información, tras varias observaciones y entrevistas, bajo un sistema de pre-clasificación digital que facilitaría su categorización, codificación y análisis.

3.5. Métodos de análisis de datos

Para Stake (1978), es difícil elegir un método de análisis adecuado a los datos cualitativos que provienen de fuentes de información múltiples, así como su registro, administración y la construcción de una narrativa que los vincule. Siguiendo a Fernández (2006), para la recogida de datos busqué guiarme primero por el marco teórico y las preguntas de investigación, aunque sin ignorar datos interesantes adicionales. Esto me permitió delimitar y administrar los datos para su posterior análisis.

Aunque Stake (1998) advierte que no existe un momento establecido para iniciar el análisis y la interpretación de los datos. Busqué iniciarlo tan pronto como fue posible, como recomiendan Miles y Huberman, y Álvarez (citado en Fernández, 2006). Para facilitar el análisis de los textos, empleé el método de análisis de contenido, como recomienda Kohlbacher (2006), a fin de encontrar los conceptos entretejidos en ellos y construir la historia detrás de los datos. Los videos, las transcripciones y las bitácoras me permitieron triangular la información, construir las viñetas para describir las rutinas de los participantes en el cibercafé, ir cotejando la información y prever preguntas y dudas para la entrevista de

cierre, durante el proceso. En seguida, describo y explico como realicé el estudio de los datos mediante análisis de contenido inductivo y deductivo.

3.5.1 Análisis de contenido de tipo cualitativo e inductivo. Para Kohlbacher (2006), el enfoque holístico y su propósito de generar hipótesis, construir narrativas y generar teoría mediante un análisis minucioso, de manera deductiva o inductiva, hacen del análisis de contenido cualitativo un método apropiado para el estudio de casos. El método facilita lidiar con la complejidad de los datos y las situaciones sociales abordadas gracias a su control metodológico, por ejemplo, al establecer reglas de codificación. No se trata de reglas fijas, aclara el mismo Kohlbacher (2006), ya que las categorías pueden delimitarse nuevamente para un análisis más preciso. Sobre el análisis de contenido de tipo inductivo, Mayring (2000) plantea que su objeto de estudio es la interpretación de todo tipo de comunicación escrita que busca ir más allá de la comprensión del contenido manifiesto.

Seguí la recomendación de Mayring (2000) y Marshall y Rossman (2011) sobre la identificación progresiva de las categorías iniciales inductivas y las categorías generales emergidas del análisis del primer participante. Fue así como categorías generales identificadas en el primer caso sirvieron en los demás como categorías deductivas (ver tabla 2), si bien surgieron códigos nuevos dentro de cada categoría para el análisis de cada nuevo caso individual. Mayring (2000) plantea un modelo abierto de categorización inductiva para el análisis de contenido, que parte de la pregunta de investigación para determinar los criterios de selección de las categorías. En este trabajo, la pregunta general, “¿qué prácticas de literacidad medidas por tecnologías realizan los adultos?” y las preguntas específicas, permitieron prever las siguientes categorías iniciales: (1) actividades que realizaban los participantes a través de los medios, (2) sus formas de participar en esas actividades, (3) rutinas que seguían, (4) textos que leían y/o producían, (5) personas o instituciones con quienes interactuaban, (6) formas de interactuar, (7) conocimientos y habilidades que empleaban al participar, (8) formas en que los habían adquirido, (9) problemas que encontraban al realizar sus actividades con apoyo de los medios, y formas en las que los resolvían. Las categorías sirvieron como punto de partida para el análisis de contenido y la posterior identificación, de manera inductiva, de las categorías generales definitivas.

Tabla 2. Dimensiones y categorías para el análisis de contenido de los datos en las observaciones.

Dimensión	Categorías	
Participación	Actividades Agencia	Usos sociales
Interacción	Relaciones sociales	Relaciones de poder
Producción de contenidos	Tipos de textos producidos Diseminación del conocimiento	
Contextos sociales	Espacios de afinidad	
Identidad	Afinidad Cómo se busca ser percibido Mentalidad 1 o 2	Discursiva Tipo de
Habilidades	Jugar Interpretar Tareas múltiples Inteligencia colectiva Navegación transmedia redes Negociar técnicas (<i>new technical stuff</i>)	Simular Apropiarse Cognición distribuida Juicio Participar en Habilidades

Aplicué este análisis de contenido inductivo, en primer lugar a la transcripción de las entrevistas. En seguida, busqué triangular esos hallazgos e identificar otros datos en las bitácoras y en la descripción escrita de las actividades video-grabadas, que hice después de ver nuevamente los videos. Identifiqué temas y unidades de análisis que pudieran representarse de manera objetiva, para contestar las preguntas de la investigación, como proponen Mayring (2000) y Piñuel (2002).

A esta identificación de categorías y códigos, siguió la validación de códigos, repetida en cada caso por lo menos dos veces, con el apoyo del grupo de revisores mencionado.

Durante el análisis me propuse asumir, como plantean Stake (1998) y Kohlbacher (2006), la función de construir significados a partir de los temas emergidos en los textos desde las primeras revisiones. Procuré también tener presente que al interpretar y construir esos significados, me sería imposible ser neutral en la exploración e interpretación del

recuento de mis participantes. Para Kohlbacher (2006), esto requiere de revisiones cuidadosas y repetidas –que llevamos a cabo–, que permitan ir más allá de interpretaciones *a priori* dado el carácter esencialmente inductivo del método para identificar y establecer categorías de acuerdo a su incidencia. Su base teórica puede no estar clara en principio, pues es un proceso de revelación y emergencia paulatina de una historia (Marying, 2000; Kohlbacher, 2006; Silverman, 2011). Stake (1998) señala que la función de interpretación y construcción del conocimiento, como tareas esenciales del investigador, sirve para construir una realidad racional más clara y profunda que la de tipo manifiesto, externa y experiencial. El análisis de contenido me sirvió para intentar construir dos historias: la primera desde la subjetividad de los participantes y la propia, y la segunda a partir de la teoría.

Para validar el análisis de los datos, empleé el recurso de triangulación descrito por Kohlbacher (2006), que recurre al uso de métodos de recogida de datos múltiples a partir de las fuentes que he mencionado (los videos, las bitácoras y las entrevistas transcritas). Esa confirmación en fuentes distintas me permitió un análisis más preciso y confiable. Con ese mismo propósito y siguiendo a Silverman (2011), el grupo de “expertos” familiarizados con el tema de manera suficiente. Las estudiantes, de doctorado y de maestría ya mencionadas, la directora de mi tesis y yo llevamos a cabo varias revisiones que confirmaban los hallazgos, o nos llevaban a nuevas revisiones en el proceso de codificación. Asimismo, sometimos a varias revisiones la frecuencia de ocurrencia de las categorías y la definición de los códigos identificados y definidos para validarlos.

Para trabajar en la sistematización e integración de los hallazgos, que incluye decidir cómo se organizarán los datos, se interpretarán los temas y se llevará a cabo el reporte escrito, seguí en general la propuesta de Wolcott (como se cita en Marshall y Rossman, 2011). Para esta investigación, consistió en etiquetar y archivar los registros que iba obteniendo (videos, diarios de campo, transcripciones de entrevistas de seguimiento, imágenes y otros registros).

Para comenzar el registro de la nueva información, empleé la técnica de Buntine y Read (2007), es decir, en un archivo de Excel 2010, ubiqué las categorías iniciales en columnas y fui añadiendo en cada una los segmentos de textos que iba identificando. Entre varios recursos para la segmentación de los textos, elegí la técnica de segmentación con

base en la cláusula, entendida como una idea completa que tuviera sentido y contuviera por lo menos un sujeto (explícito o tácito), un verbo, y/u objeto. Segmentados los textos de esta manera, comencé la revisión de las cláusulas, que atendió tanto a su contenido temático y su frecuencia numérica, como recomiendan Buntine y Read (2007). Busqué que emergieran, mediante la observación de patrones y de manera inductiva, categorías nuevas más delimitadas y/o códigos específicos de temas frecuentes. Definí cada categoría principal y la ejemplifiqué para su subsecuente aplicación al análisis.

Desarrollé lo que se conoce como libro de códigos para definir las categorías, proveer ejemplos y establecer las reglas de codificación, a fin de seguir el proceso de codificación. Este trabajo fue sometido a dos o tres revisiones más por parte de mis colaboradores hasta su aprobación. Elaboré definiciones operacionales para identificar los segmentos de los textos analizados, como exhorta Fernández (2006), las jerarquicé, identifiqué y registré las relaciones entre los temas y los códigos emergidos del análisis (ver tablas en capítulo de resultados).

Atendiendo a Marshall y Rossman (2011), al refinar los códigos de manera gradual y reiterada, junto con los revisores. detecté posibles conexiones y rasgos en común, en un caso o entre casos, para el análisis cruzado, así como comportamientos o hechos frecuentes, como recomienda Stake (1998). Tomé notas de estas observaciones para su posterior análisis y discusión. Revisamos la totalidad de los datos y buscamos alcanzar el nivel de confiabilidad formativo, que Mayring (2000) considera requiere cubrir por lo menos la revisión del 50% del material.

El paso final del análisis de contenido de datos cualitativos es, según Buntine y Read (2007), la interpretación final de los datos. Este análisis se añade a la serie de interpretaciones graduales que tuvieron lugar durante todo el proceso de la investigación. Para esto, comparé los hallazgos para encontrar tanto coincidencias como contradicciones, lo que serviría para la construcción de un relato, en la intención de responder las preguntas de la investigación e integrar esa historia a otros hallazgos.

3.5.2. Análisis de contenido de tipo cualitativo y deductivo. El método de análisis de contenido deductivo busca identificar elementos en los datos que se correspondan con

definiciones teóricas significativas para la comprensión del objeto de estudio. El método funciona de manera muy similar al análisis de contenido inductivo, pero en lugar de permitir que los temas, categorías y códigos emerjan de los datos, se recurre a la teoría para interpretarlos. Al tratar de comprender las actividades de (o ligadas a) nuevas literacidades seguí un enfoque fundamentado en nociones como las que explico más adelante.

Los medios digitales, como artefactos culturales, posibilitan la ocurrencia de experiencias sociales complejas e innovadoras, generadas de manera discursiva a través de la interacción, los usos sociales, los contextos y los significados provistos por sus usuarios (Gee, 2011b y 2011c; Hine, 2000; Concepción, 2009). Gee (2003, 2008) explica que en las prácticas asociadas a las nuevas literacidades, especialmente las de tipo lúdico, existen elementos que requieren de una mayor comprensión. Se trata de aspectos, que estuvieron presentes en mi propio análisis posterior; por ejemplo identidad, interacción, producción de contenidos, agencia, solución creativa de problemas, y el desarrollo o consolidación de habilidades, con frecuencia transferibles.

Lankshear y Knobel consideran que de la definición misma de literacidad puede derivarse una serie tentativa de categorías deductivas para comenzar el análisis de secuencias de actividades que, según encuentro yo, se acercan a las descritas en este estudio. Así que, para acercarme a parte de los datos, recurrí al análisis de contenido deductivo basado en categorías teóricas de las Nuevas literacidades, en particular las del marco de competencias para participar en las nuevas literacidades que describieran Jenkins et al. (2006). Concluyo este capítulo con la definición de esas categorías teóricas, aunque de forma breve, puesto que fueron definidas antes en el marco teórico (ver tabla 3).

Tabla 3. Competencia para las nuevas literacidades observadas

Competencia	Definición
Juego	Capacidad de experimentar con lo que nos rodea y solucionar problemas.
Apropiación	Competencia para rastrear y mezclar contenidos de manera significativa, apropiarse de ellos y transformarlos en nuevas formas de expresión cultural.
Simulación	Interpretar y construir modelos de procesos del mundo real.
Multihabilidades	Competencia para rastrear ambientes diversos y centrar la atención en detalles sobresalientes y relevantes.
Navegación transmedia	Capacidad para reunir y sintetizar información de fuentes diversas y en modalidades múltiples, a través de múltiples plataformas en los medios.
Tareas múltiples	Capacidad para realizar tareas simultáneas
Inteligencia colectiva	Capacidad para desarrollar conocimientos en colaboración para fines comunes, como los de una comunidad de juego o de investigación.
Cognición distribuida	Competencia para interactuar con herramientas tecnológicas y socioculturales digitales; pensar con otras personas, apoyados en recursos tecnológicos.
Juicio	Competencia, individual o colaborativa, para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información entre un exceso de información en los medios.
Negociación	Capacidad para viajar en comunidades diversas, discernir y respetar perspectivas múltiples.
Navegar en plataformas de información	Competencia para investigar, sintetizar y diseminar información en ambientes de colaboración en los medios.

En la tabla 4 sintetizo y relaciono los componentes del diseño metodológico. Debo enfatizar el papel principal que las técnicas de recolección de datos, y sobre todo sus productos (la transcripción de las entrevistas, los videos, fotos y la bitácora) tuvieron en la triangulación de los datos que contribuyeron a darle validez al trabajo analítico de la investigación.

Tabla 4. Relación entre los distintos componentes del diseño metodológico

Técnica	Participantes	Aspecto a identificar	Pregunta de investigación	Producto resultante	Procedimiento de análisis
Observación con cámara de video y programa Camtasia	Adultos usuarios	Eventos de literacidad: Nuevas literacidades	1, 2, 4	Capturas de pantalla y secuencias de video	Análisis de contenido cualitativo deductivo
				Registro de observación	Análisis de contenido deductivo
Entrevistas iniciales	Adultos usuarios y operarios del cibercafé	Aspectos contextuales y dinámica de actividades de los cibercafé	Reconocimiento del campo y los participantes	Entrevistas transcritas	Análisis de contenido inductivo
Entrevistas de seguimiento	Adultos usuarios	Explicar aspectos observados en los eventos de literacidad	1, 2, 3, 4, 5	Entrevistas transcritas	Análisis de contenido inductivo
Bitácora	Investigadora	Notas en la observación de las actividades, registro y análisis preliminares	1, 2, 3, 4, 5	Diario de campo	Análisis de contenido cualitativo inductivo
Textos producidos por los participantes	Adultos usuarios	Eventos de literacidad	1, 2, 4	Entrevistas transcritas	Análisis de contenido cualitativo

Nota: Las preguntas de investigación (planteadas en el apartado 1.1) son las siguientes: (1) ¿Qué actividades mediadas por tecnologías realizan los adultos?, (2) ¿Cómo llevan a cabo y participan en esas actividades? ¿Qué rutinas siguen? ¿Qué textos leen y producen?, (3) ¿Con quiénes y cómo interactúan?, (4) ¿Qué recursos de conocimiento y habilidades requieren para participar en esas actividades en línea? ¿Cómo los adquieren?, (5) ¿Qué problemas enfrentan y cómo los resuelven?

Capítulo 4. Resultados

En este apartado describo de manera analítica los hallazgos emergidos del proceso de análisis de los datos a partir de la triangulación, que fue posible al disponer de las entrevistas, los videos y las bitácoras de las observaciones. Para los cinco casos identifiqué y describí las evidencias de las siguientes categorías: (1) *las actividades principales* (y de haberlas, secundarias) que realizaban; (2) *los artefactos y medios* que empleaban, (3) *los medios de interacción (portales de acceso)* donde realizaban las actividades, (4) *los géneros textuales* escritos o multimodales en torno a los cuales giraban las actividades, (5) *los participantes* con los que interactuaban (explícitos y, cuando era posible, los participantes ocultos); (6) *las estrategias de aprendizaje y recursos personales* a los que recurrían para aprender a usar los medios, y (7) *los problemas* que enfrentaban al emplearlos.

En los apartados siguientes, presenté primero la descripción del cibercafé donde tuvo lugar la observación de cuatro de los participantes del estudio. Las actividades del quinto participante fueron observadas en un espacio de su casa, que se describe en el recuento de ese caso, porque supe de su disponibilidad a través de otra persona, pero el participante no era usuario del cibercafé. En los apartados posteriores, describo y analizo cada caso individual para lo que incluyo: (1) una viñeta que consiste en una descripción etnográfica con elementos de ficción narrativa (Wenger, 2001), donde sintetizo y doy cuenta de las actividades realizadas en cada caso por el participante y sus componentes significativos (resultado de la triangulación). En la tabla 5 presento las categorías de análisis general y su definición. (2) La descripción analítica de cada caso a partir de la viñeta.

Tabla 5. Definición de categorías de análisis generales

Categoría	Definición
Actividad principal	Actividades más importantes que realiza el participante, que pueden implicar o no interacciones cara a cara o de manera virtual en los medios, y que empleen uno o más artefactos.
Otras actividades	Actividades menos frecuentes o importantes, que realiza el participante, que no correspondan a las actividades principales.
Medios	Artefactos empleados por el participante en las actividades que tengan que ver con sus actividades principales.
Espacios en los medios	Lugares que actúan como portales de acceso a contenidos previamente diseñados y organizados, donde interactúan participantes con intereses comunes, que pueden hacer contribuciones a los contenidos (Gee, 2004).
Géneros textuales	Tipos de textos empleados por el participante en sus actividades e interacciones. Pueden ser sólo escritos (unimodales), o combinar sistemas semióticos (multimodales) (Olave Poblete y Urrejola Márquez, 2013).
Participantes en las interacciones	Personas que tomen parte en las interacciones presenciales o a través de un medio, de las actividades del participante.
Estrategias	Recursos que emplea el participante para aprender o resolver necesidades diversas cuando emplea los medios.
Recursos	Conocimientos, habilidades o actitudes que permiten a la participante llevar a cabo sus actividades en los medios.
Problemas que enfrentan	Barreras temporales o permanentes que enfrentan las personas al usar los medios

4.1. Descripción de un cibercafé ubicado en la zona urbana de la ciudad

El cibercafé, donde observé a cuatro de los participantes, se encuentra en la esquina de dos calles principales, una que da acceso a la carretera Ensenada-Tijuana (ver figura 1) y otra que desemboca en la zona principal del antiguo centro comercial de la ciudad. El lugar se abrió por primera vez hace unos diez años, según la empleada que ha trabajado ahí más tiempo. En ese tiempo bajo diferentes administraciones, aunque con un mismo dueño que renta el lugar, sufrió varias transformaciones. Entre cierres y reaperturas, el sitio ha sido desde café-cantante y cibercafé de servicios generales, hasta un lugar dispuesto para satisfacer las características y demandas de grupos de jugadores de videojuegos expertos, quienes se reunían ahí para duelos nocturnos de esa actividad, los fines de semana, días en

que el lugar se cerraba para uso exclusivo de ellos. Actualmente, funciona como un cibercafé que ofrece la renta de computadoras e Internet, así como el servicio de cafetería.

Figura 1. Exterior del cibercafé

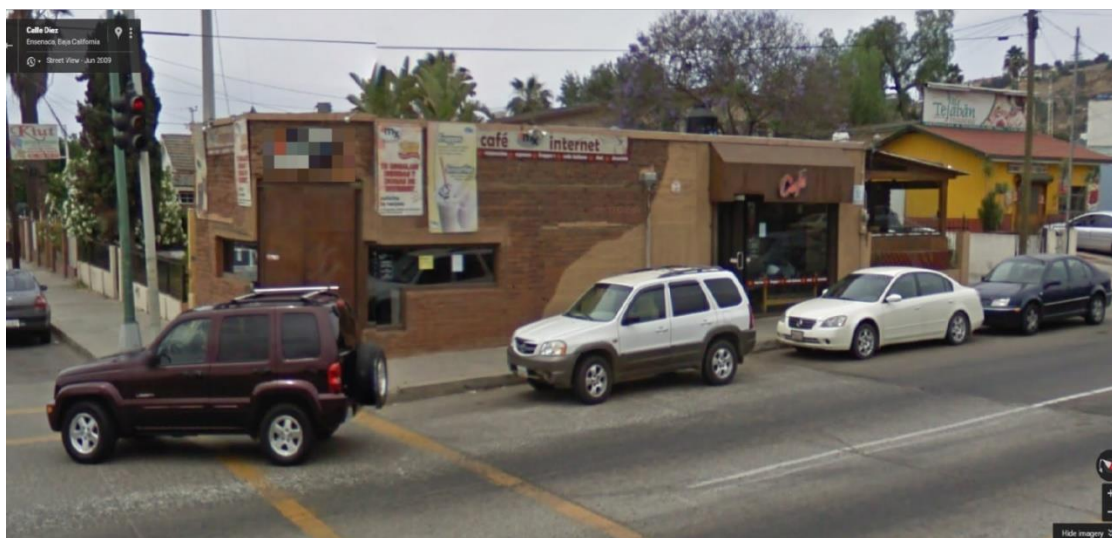


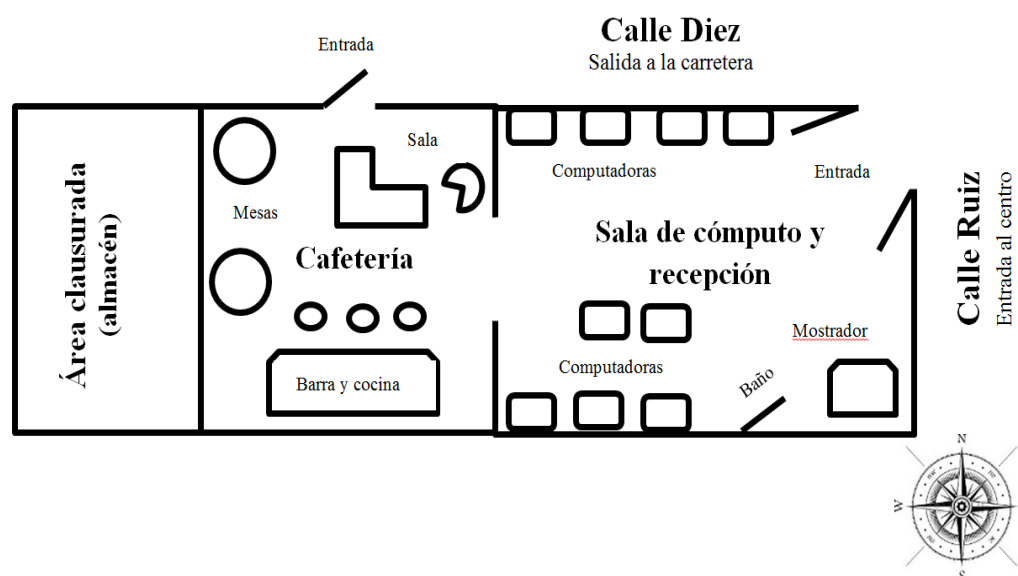
Imagen obtenida de Google Maps

El cibercafé es un lugar concurrido, que permanece abierto de ocho de la mañana a diez de la noche. Además, hay servicios de impresión, escaneado, venta de papelería y memorias USB. Aunque no se anuncia, las encargadas, dos mujeres de edades entre 30 y quizás 35 años, suelen brindar apoyo técnico a quien lo solicita. Son personas amigables que conocen de tiempo atrás a muchos de los clientes. Una de ellas ha trabajado en las diferentes épocas de la historia del lugar.

El cibercafé tiene activas dos de las tres áreas con las que cuenta (ver figura 2). Son espacios dispuestos de manera continua, uno enseguida del otro. El primero, donde se encuentra la entrada principal que da a la esquina de las dos avenidas, funciona como recepción y sala de computadoras. A la izquierda de la puerta de entrada, hay un mostrador con golosinas, artículos de papelería y la caja registradora donde se pagan los productos y servicios. En un rincón de esa área, se encuentra una impresora a la que llegan los trabajos enviados por los usuarios desde las computadoras. En la misma habitación hay nueve computadoras distribuidas a lo largo de las paredes laterales y el centro. Cuatro equipos se encuentran del lado norte junto a la pared que da a la calle, y el resto en la pared sur. También hay un baño para clientes y empleados entre la recepción y las computadoras de

ese lado. Las computadoras y el mobiliario no son nuevos pero sí funcionales y cómodos, con escritorios de buen tamaño y sillas amplias con ruedas. El servicio de Internet tiene buena velocidad y las computadoras tienen los programas informáticos más requeridos y algunos videojuegos, que sirven para atender necesidades e intereses diversos.

Figura 2. Distribución del local del cibercafé



En las pantallas de las computadoras se puede observar una variedad de imágenes desplegadas: programas de oficina y diseño, portales de correo electrónico, compañías comerciales, periódicos en línea, páginas de Facebook, videos de YouTube, formatos de oficinas de gobierno, tareas, y videos de YouTube; entre otros. Sobre las mesas puede haber catálogos de venta de productos distintos, cuadernos, agendas, periódicos en papel, tazas de café, y libros y revistas que el lugar ofrece para uso libre de los clientes en la cafetería; así como un refresco o botella de agua, comida, golosinas, bolsas de mano o mochilas, revistas, laptops, celulares y hasta algún juguete.

Acuden personas de un rango de edad amplio: niños de primaria, con o sin sus padres; adolescentes y universitarios que vienen a concluir una tarea o a imprimirla. Por la mañana, los adultos son también una clientela frecuente. En particular, se ven mujeres, algunas que trabajan cerca o tienen a sus hijos en la escuela primaria frente al cibercafé. Son mujeres y hombres de entre 30 y 60 años, aproximadamente, ocupados en tareas de trabajo distintas como las ventas por catálogo; la atención de correos y llamadas de

negocios; la preparación de material didáctico y otros artefactos. Algunos son profesionistas, que realizan actividades de trabajo, entretenimiento o cultura.

La segunda área del lugar es la cafetería, ubicada en la siguiente habitación, alineada con la primera y con una tercera que se emplea como almacén. No hay puerta que separe la cafetería de la sala de computadoras, lo que facilita el tránsito entre ambas. A diferencia de la sala de computadoras, que tiene las ventanas tapiadas, la cafetería está muy iluminada de la luz natural que entra por una segunda puerta y una pared de vidrio, que dan a la calle. En la comodidad de una barra frente al área de cocina, una mesa o en una pequeña sala, los clientes consumen café, comida rápida o bebidas refrescantes. Charlan, leen el periódico, trabajan solos o con otros. Un grupo asiste con frecuencia, se trata de las vendedoras por catálogo que ahí tienen juntas de trabajo o sólo se reúnen para hablar lo mismo del trabajo que de sus vidas, a veces se acompañan por sus niños (ver figura 3).

Figura 3. Junta de vendedoras por catálogo en el área de cafetería. Al fondo, la sala de computadoras.



Imágenes obtenidas de la página de Facebook del cibercafé

En los siguientes apartados, describo las actividades que involucraban el uso de los medios digitales, de los cinco participantes y que sintetizo en la tabla 6. En cada caso, después de explicar por medio de una viñeta quién es el participante, sus motivaciones para usar los medios y de describir sus actividades, describo de manera analítica los hallazgos ilustrados en la viñeta. Para el análisis he integrado las diferentes categorías y añadido,

cuando pareció oportuno, puntos teóricos de análisis y reflexión. Con los aspectos expuestos aparecen tablas que indican las categorías y códigos y sus frecuencias encontrados mediante análisis de contenido inductivo de los textos de las entrevistas, y triangulados con los registros de video y las bitácoras.

Tabla 6. Actividades de los participantes

Participante	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Lugar de la observación	Cibercafé	Cibercafé	Cibercafé	Cibercafé	Sala de su casa
Actividades					
De trabajo o solución de problemas	1. Elabora mezclas de música y escenografías	1. Seguimiento en línea a ventas 2. Consulta catálogos en línea 3. Recibe capacitación 4. Aprende a usar páginas web con otras vendedoras	1. Trámites de gobierno en línea 2. Elabora y descarga facturas 3. Seguimiento de ventas 4. Revisa correo 5. Se comunica con clientes, proveedores 6. Busca materiales didácticos	1. Se comunica con clientes y estudiantes 2. Ofrece consultorías 3. Organiza su agenda 4. Seguimiento a campañas políticas 5. Revisa correo 6. Baja facturas 7. Busca y envía material didáctico 8. Prepara clases	1. Busca información sobre temas de interés personal (salud, problemas domésticos, deportes y cultura)
Recreativas	1. Elabora invitaciones y decoraciones para fiestas. 2. Revisar Facebook		1. Escucha música, ve películas 2. Socializa	1. Lee sobre temas de interés personal	1. Escucha música 2. Ve videos sobre temas diversos 3. Se informa sobre eventos diversos
Participación ciudadana	1. Paga servicios (luz, agua, bancos)		1. Se informa 2. Paga de impuestos		1. Se informa

4.2. Primer caso: La maestra de educación artística

4.2.1. Viñeta. “Pensé: si los niños pueden hacerlo yo también puedo aprender”.

4.2.1.1. ¿Quién es Esther y por qué acude al cibercafé? De 38 años, Esther es casada y tiene dos hijos, uno de 18 años que acaba de entrar a la universidad, y una niña de

5 años, que va a prescolar. En sus estudios de preparatoria, hace unos veinte años, Esther estudió también una especialidad técnica en informática. Más tarde se formó como asistente educativa. Tiene dos empleos, uno como docente de educación artística en dos escuelas primarias, y otro de carácter eventual como maestra de baile para fiestas de quinceañeras y bodas. Las escuelas donde trabaja están cerca del cibercafé, por lo que en sus horas libres entre clases, viene al lugar a preparar materiales de audio y escenografía, con ayuda de la computadora, Internet y su teléfono celular.

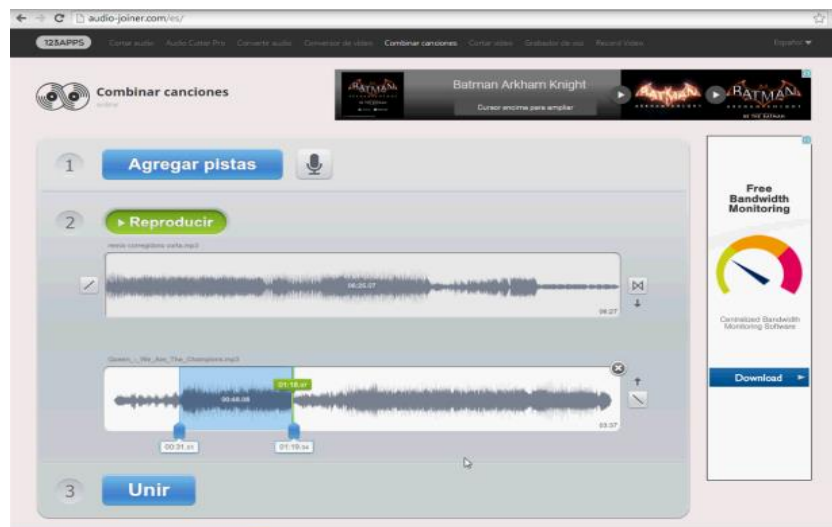
Aunque tiene computadora en casa, acude al cibercafé varias veces entre semana, en sesiones de una hora promedio, aunque en temporada de festivales escolares, pasa varias horas ahí para producir sus materiales. Una ventaja de trabajar en este lugar es, según ella, la velocidad más rápida que el Internet ofrece, la cercanía con su trabajo donde carece de oficina, la facilidad de poder imprimir lo que necesite para sus actividades, y la posibilidad de disfrutar un café.

4.2.1.2. Las actividades de Esther en el cibercafé. Esther realiza sobre todo actividades de diseño y producción de materiales. En particular, produce mezclas de música y escenografías para los festivales escolares y las fiestas donde pone coreografías. A veces diseña invitaciones y artículos decorativos para otros eventos, como fiestas de familiares o amigas, [por ejemplo, comenta: “El día de hoy quemé un disco para la presentación de ballet de la escuela de mi hija”. Dice que para preparar las mezclas de música, siempre llega con una o varias ideas en mente; razón por la que no la vi emplear textos impresos.

Usualmente, su sesión inicia cuando abre el portal de YouTube para buscar música o efectos de sonido. Escucha distintas opciones hasta encontrar las que considera más adecuadas para preparar una mezcla. Entonces abre el programa *Audiojoiner*, que sirve para convertir material musical al formato MP3, descarga las canciones de YouTube, su celular o de una memoria digital portátil (USB, disco compacto), y las sube al convertidor para que las mezcle. En la mezcla final se escuchan dos melodías y los efectos agregados, como hacer que una de las melodías predomine sobre otra o se alternen en diferentes momentos. Cuando la mezcla le satisface, la descarga a su teléfono celular, siempre junto al teclado de la computadora. El celular sirve como memoria de gran capacidad para almacenar y transportar las mezclas a su trabajo. En ocasiones, saca las canciones de las listas de

reproducción de la memoria de su teléfono, para subirlas y mezclarlas en el Audiojoiner (ver figura 4). En el teléfono tiene organizados en carpetas de archivos MP3 las mezclas y la música por género musical, tipos de eventos o por edades de las posibles audiencias.

Figura 4. Programa Audiojoiner para mezclar música extraída de la memoria del teléfono celular.



Captura de pantalla de video en Camstudio. Observación 4.

Una vez mezcladas las canciones, Esther escucha varias veces cada mezcla para verificar su calidad: “Cuando ya tengo la mezcla hecha, tengo que editarla. Por ejemplo, recortar pedacitos que sobran porque una [canción] era más larga que la otra”. En particular, borra segmentos que considera inapropiados para su audiencia: “A veces son canciones que mis estudiantes o los clientes me piden, pero las tengo que escuchar antes, sobre todo si son para los niños, porque debo asegurarme que el contenido sea adecuado para su edad [...] algunas tienen palabras que no más no [altisonantes, con contenido sexual o violencia], y pues por eso tengo que editar esos pedazos que no se pueden utilizar.” La edición también puede incluir agregar efectos de sonido como frases conocidas, sonidos de explosiones, cláxones, efectos de caricaturas y otros.

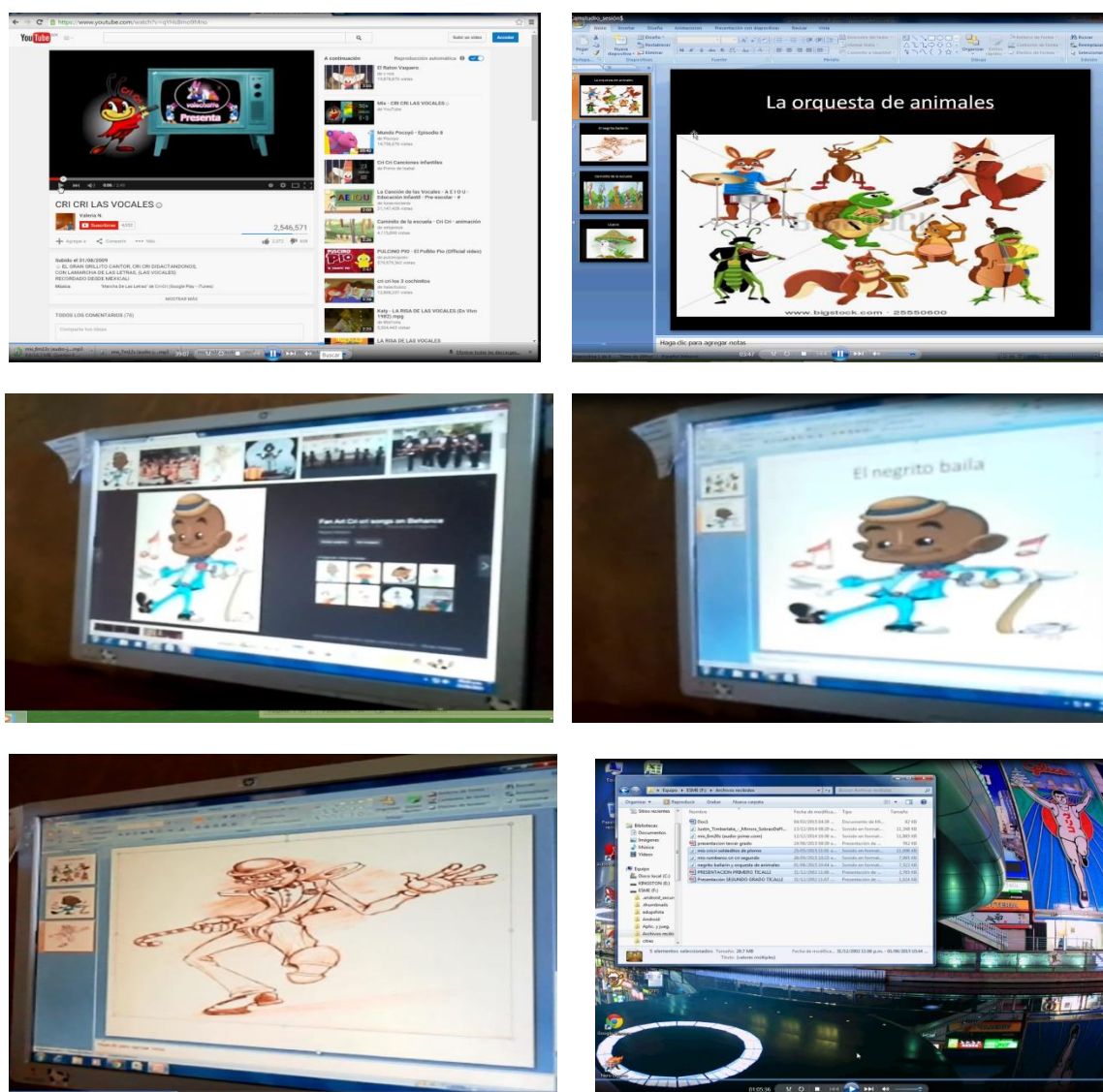
Sólo mientras espera que las canciones se descarguen, formateen o mezclen, Esther abre su cuenta de Facebook, lee algunos mensajes y pasa la vista por algunas imágenes. No acostumbra participar en la red social, pocas veces escribe algún mensaje o chatea unos minutos brevemente. Puede ver también carpetas de fotos en su celular o una sección de comentarios bajo un video, sin un propósito particular: “[sólo] para llenar el tiempo” que

debe esperar, pues su atención está sólo en su trabajo. Cuando ha terminado sus tareas, puede probar con otra actividad como tomar un café, diseñar algo diferente, o retirarse del lugar.

Otra actividad a la que dedica bastante tiempo es el diseño de escenografías para los bailes que presenta en los festivales escolares de fin de cursos, día de la madre, en las fiestas donde la contratan, o las presentaciones de ballet de su hija. Para comenzar una escenografía, abre un archivo en el programa Power Point, donde organiza una serie de imágenes de acuerdo al tema y la música que acompañará. Luego, abre páginas de imágenes del tema, en Google. Las explora de arriba abajo varias veces, las amplifica y evalúa su calidad antes de seleccionar las imágenes que le servirán.

A veces descarga series de imágenes y las graba en memorias portátiles, en carpetas organizadas por temas. Pero cuando prepara una escenografía, suele ir de las páginas de imágenes al archivo Power Point. Cuando pega una imagen en el archivo, edita por lo regular su tamaño, agrega o cambia los colores de fondo, puede agregar un texto breve (como el nombre de una canción o un personaje); aplica algún efecto artístico disponible en el programa Power Point, pega formas geométricas pre-diseñadas, cambia el color, inserta algún formato prediseñado (*template*) donde escribe su propio texto, y otras acciones. De esa manera da armonía y calidad a la escenografía. Un diseño de estos puede consumir más de una sesión (ver figura 5). Cuando termina la escenografía, la graba en la memoria y cierra el archivo. A veces lo envía antes por correo electrónico a la escuela donde trabaja.

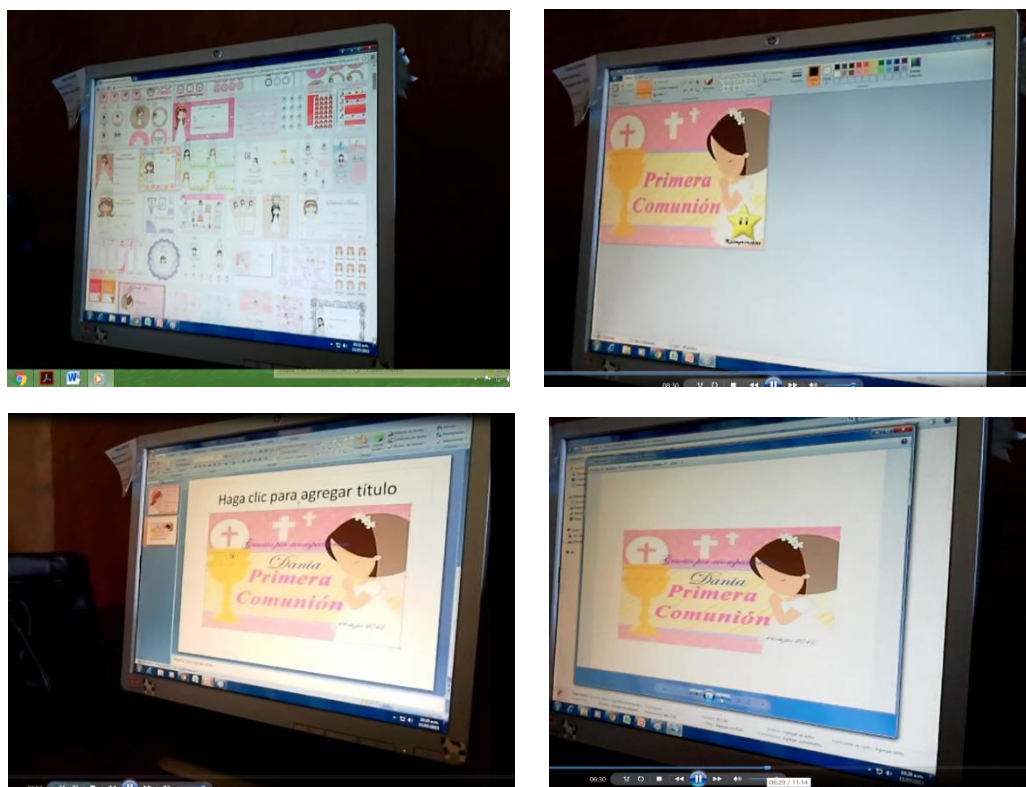
Figura 5. Preparación de una escenografía para la canción el *Negrito bailarín*: búsqueda de música e imágenes en Internet, edición de imágenes en un archivo de Power Point y guardado en una memoria portátil para llevar a su trabajo.



Capturas de pantalla de video y del programa Camstudio. Observación 3.

Otra actividad de Esther en el cibercafé es el diseño de decoraciones o invitaciones para fiestas de cumpleaños u otras celebraciones. Por ejemplo, hace diademas para niñas, canastitas de dulces, antifaces, y otros. También hace invitaciones y adornos para centros de mesa (ver figura 6).

Figura 6. Diseño de una invitación para la primera comunión de sus sobrinas: buscar imágenes en Internet, editarlas y mezclarlas en archivos de power point.



Capturas de pantalla de video. Observación 9.

4.2.1.3. *Compañeros de actividades y aprendizajes.* Esther no participa en conversaciones con otras personas en el cibercafé o de manera virtual. Interactúa sólo con sus hijos, que a veces la acompañan. Su hijo mayor viene para ayudarle a hacer mezclas y escenografías, en las temporadas de mayor trabajo. Dispuestos en computadoras distintas, el joven y su madre van y vienen de una máquina a la otra, para intercambiar un USB o comentar algo de la tarea que les ocupa. Como él sabe más de tecnologías, a veces ayuda a Esther a resolver algún problema técnico. Si su hija no tiene clases, Esther la lleva con ella al cibercafé. Mientras ella trabaja, la niña dibuja en una mesa junto a su madre; le muestra un dibujo de Frida Kahlo que copia del periódico y le hace preguntas. Esther la escucha y le responde con paciencia. La pequeña vuelve a su dibujo y comienza a cantar, lo que hace sonreír a Esther, quien también retoma su labor. Una compañera de trabajo llega al lugar y le comenta algo sobre un festival. Esther la escucha, pero apenas sí se distrae unos minutos.

Esther rara vez interactúa con las operarias porque puede resolver sus necesidades, es hábil con los programas, Internet y la computadora. Me cuenta que cuando tiene dificultades para, por ejemplo, recordar ciertas funciones del Power Point, lo que hace es explorarlo “hasta encontrarle [la solución]”. Los textos que lee o “escribe” son los de las páginas que usa, como YouTube (videos, música y foros), el correo y Facebook; o las instrucciones en los programas para formatear y mezclar la música o para usar funciones de otros programas, como Nero. Sus actividades requieren ciertas habilidades técnicas, además de paciencia y perseverancia. “¿Problemas?, casi ninguno, con mucha práctica y probando aquí y allá logro resolver lo que se me presenta”, comenta. Si algo queda fuera de su alcance, pide ayuda a su hijo o a un amigo, dueño de otro cibercafé, con quien ha aprendido mucho de lo que sabe hacer.

Esther dice que aprendió lo básico de los programas en sus estudios técnicos de preparatoria: “Ahí aprendí a utilizar los programas de Word, Paint y Power Point, para las tareas. Estudié informática en Conalep, pero hace mucho y no siempre me acuerdo de todo, porque tampoco los uso mucho”. Aunque siempre le gustaron las computadoras e Internet, fue hasta que empezó a trabajar como maestra de baile que necesitó retomarlos y aprender a usar programas especializados para hacer mezclas de música. Durante un tiempo, pagó a otra persona para que le hicieran las mezclas, hasta que un día, según me platica: “Aprendí de estos programas y a usarlos porque mi hijo, (que) tiene 18 años y esto para él es natural. Él me dijo que yo podía hacerlo sin pagar y me enseñó.” Continúa: “También mis niños [en la escuela] me dan *tips*, a veces me miran que batallo y me dicen: ‘No, profe, hágalo así’. Ellos ya saben porque hacen sus propias mezclas, son muy buenos para eso”. En su experiencia, Esther encuentra que: “Si los usas seguido [las tecnologías] no le pierdes, le vas agarrando práctica, aunque hay que estar atento porque a cada rato salen aplicaciones nuevas”.

4.2.2. Descripción analítica del primer caso.

El caso de Esther, quien aprendió de computadoras en un momento lejano de su vida, evidencia cómo, cuando se tiene cierta competencia en el uso de los medios existen ventajas para adaptarse con mayor éxito a nuevas demandas en diferentes contextos, como sucede en su contexto de trabajo (lo que fue descrito por Livingstone et al., 2004; OCDE,

2013; Pavón, 2000; Villa y Moncada, 2011). A continuación, describo los hallazgos ilustrados en su viñeta.

4.2.2.1. Las nuevas literacidades en el contexto de la práctica social. Las actividades de Esther tienen lugar en torno al tipo de textos multimodales y digitales referidos por Barton y Hamilton (1998); Snyder, Jones y Lo Bianco, (2005). Se trata de textos que integran el uso de la tecnología digital y de los conocimientos y habilidades de la persona. El caso de Esther ilustra lo descrito por Gee (2000); Lankshear y Knobel (2006 y 2011); y por Scribner y Cole (1981); actividades donde la coordinación de esos conocimientos y habilidades se asocian a prácticas sociales ocurridas en contextos culturales específicos, como el de su trabajo como maestra de baile y su participación en la preparación de celebraciones familiares y escolares de su hija, y en los medios. Al usar las tecnologías digitales, Esther no sólo emplea una serie de artefactos (computadora, Internet, teléfono celular), también les imprime significados asociados a esos contextos de uso, como considerar las tecnologías como algo útil para su vida, o mantener una postura ética al eliminar lo que considera contenidos inapropiados para sus estudiantes, en sus mezclas de música.

En las actividades de Esther (ver tabla 7) se integran elementos que, de acuerdo con Lankshear y Knobel (2007a), son característicos de las nuevas literacidades. En primer lugar, en cuanto al tipo de prácticas de participación social de la Web 2.0, encontramos lo siguiente: Lo observado no permite saber qué tan activa es la presencia de Esther en los espacios de interacción virtual, fuera del cibercafé. Sin embargo, cuando prepara sus producciones, Esther modifica, personaliza y genera contenidos nuevos a partir de otros obtenidos en Internet. Al hacerlo, navega de un medio a otro y de un espacio a otro, como describen Lankshear y Knobel (2007a) que hacen los usuarios de la Web 2.0. Al mismo tiempo, aunque sin tener conciencia de eso, Esther pone en práctica dos de las competencias para las nuevas literacidades descritas por Jenkins et al. (2006): las de apropiación y navegación transmediática. Al mismo tiempo, Esther no se ajusta del todo al carácter libre y fluido de la Web 2.0, porque sus producciones no circulan en los espacios de afinidad del mundo virtual; aunque lo hacen en el mundo de su trabajo y su vida social.

Tabla 7. Actividades de Esther observadas en el cibercafé.

Código	Sub-código
Editar	Música imágenes
Respalda información	
Buscar	información música efectos de sonido imágenes diseños invitaciones
Bajar	Videos Imágenes
Revisar calidad del trabajo	
Descargar	música al celular imágenes música de Internet
Quemar música	
Diseñar invitaciones y decoraciones	
Mandar trabajo por correo	
Conocer el clima	
Ayudar a los hijos en las tareas	
Pagar impuestos	
Pagar servicios	
Revisar Facebook	
Actividades placenteras	tomar café distraerse en internet

En segundo lugar, como explican Lankshear y Knobel (2007a) sobre los nuevos componentes técnicos (*new technical stuff*), en la elaboración de sus textos digitales, Esther toma ventaja de las aplicaciones de texto, sonido e imagen disponibles en los programas informáticos e Internet, gracias a sus habilidades técnicas. En contraste, su práctica del nuevo *ethos*, característico de las nuevas literacidades (*new ethos stuff*), tiene, hasta donde pude observar, un alcance limitado. Esto es así porque predomina el trabajo individual sobre el colaborativo. Sólo la vi colaborar con su hijo, y me informó que lo hace con un amigo. Si bien esa colaboración no tiene lugar en línea, sí se asocia a sus actividades en los medios. La colaboración y dispersión de conocimientos y recursos se da entre los participantes ocultos, pues hacen disponibles los recursos que toma Esther de los medios,

aun si ella no contribuye en las actividades espontáneas y fluidas de los usuarios típicos de la Web 2.0.

En tercer lugar, encuentro rasgos de la Mentalidad 2 (*Mindset 2*) descrita también por Lankshear y Knobel (2007a) en el caso de Esther. Para empezar, la disponibilidad de las tecnologías asociadas a Internet le permite tener acceso a una multitud de recursos que circulan libremente en los portales, como indicó en las entrevistas y constaté en las observaciones y videos (ver tabla 8). Esas herramientas surgen en torno a inteligencia, experiencia y competencias distribuidas por expertos híbridos, es decir, no necesariamente especializados. Pero sus conocimientos compartidos resultan valiosos para otros como Esther. Además, ella puede aplicar los recursos y aprendizajes disponibles, a la solución de problemas en su vida diaria y el trabajo (como el software gratuito con el que mezcla música, o el tutorial que le sirve para aprender a usarlo). Esto es también típico de la Mentalidad 2.0. Esther se involucra a veces en varias tareas simultáneas (*multitasking*); por ejemplo cuando revisa Facebook o su correo mientras produce una mezcla de música. En cambio, se concentra en una sola tarea cuando, por su complejidad, requiere más atención, como al organizar sus archivos de música por temas, edades de las audiencias o eventos.

Tercero y último, algunas de las actividades de la participante corresponden con lo que Lankshear y Knobel (2006, 2007a, 2011) definen como *remix* (hacer mezclas). Copia y baja música de YouTube o de memorias portátiles, las superpone y edita en el programa mezclador. En el proceso, corta segmentos indeseados de la mezcla, agrega efectos de sonido y edita. Algo similar sucede cuando elabora las escenografías, las decoraciones e invitaciones. Toma imágenes de páginas web diversas, y las combina en archivos de Power Point. Ambas mezclas se convierten de manera creativa en un nuevo producto con características diferentes a las de los elementos originales.

Tabla 8. Recursos en medios empleados por Esther

Categoría	Código	Sub-código
Medios	Programas para editar música	
	Power point	
	Memoria USB	
	Computadora	
	Celular	como memoria
		otros usos no especificados
		como reproductor
	Programa para bajar música al celular	
	Nero	
	Word	
	Paint	
Espacios	Cibercafé	
	YouTube	
	Internet	
	Facebook	
	WhatsApp	
	Correo electrónico	
	Google	

4.2.2.2. Características de las prácticas de literacidad en que participa Esther. Los eventos de literacidad en los que participa Esther transitan entre lo informal, de acuerdo a la definición de prácticas de literacidad vernáculas de Barton y Hamilton (1998), y lo formal. Tales eventos no ocurren de manera casual, pues están asociados a funciones de la vida social, es decir, de la vida laboral y social de Esther. Por una parte, los textos se producen en dominios específicos, las celebraciones en la escuela o sociales; y responden, los de trabajo, a actividades formales e institucionalizadas (los festivales escolares). Por otra parte, la producción de esos textos no obedece a convenciones institucionalizadas que los definan en términos de forma, uso y contenido. Esther emplea también modos especializados de uso de los medios de formas ingeniosas y creativas, para producir esos textos, multimodales y digitales, como los referidos por Lankshear y Knobel (2011), y Coiro et al. (como se cita en Pahl y Roswell, 2012) al hablar de las nuevas literacidades (ver tabla 9).

Tabla 9. Géneros textuales empleados o producidos por Esther

Categoría	Código	Sub-código
Géneros	De lectura	Instrucciones para usar programas
		Contenidos en páginas de programas
		Páginas de imágenes de Google
		Páginas de invitaciones
	Producidos	Invitaciones
		Etiquetas
		Escenografías
		Correos
		Mezclas de música

4.2.2.2.1. *El papel de los participantes jóvenes en las actividades de Esther.* Como pudo encontrarse en las observaciones y entrevistas, Esther interactúa poco con otras personas en el cibercafé. Tampoco comparte ahí espacios de afinidad en los medios; cuando ocasionalmente, por ejemplo, abre su cuenta de Facebook, se limita más que nada a observar. Su comportamiento es reservado cuando está en el cibercafé, lo que no le impide tener interacciones por fuera (ver tabla 10). Por ejemplo, sus

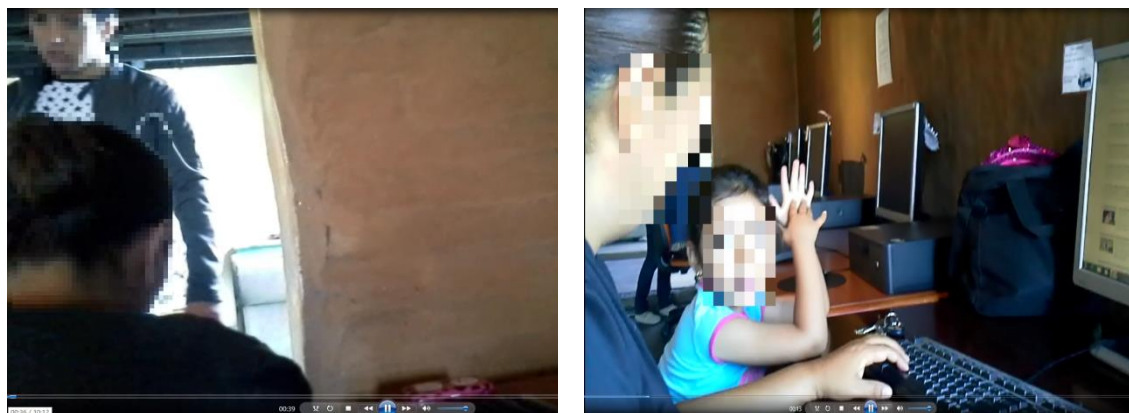
Tabla 10. Participantes visibles y ocultos en las actividades de Esther

Categoría	Código
Participantes	Otros usuarios del lugar
	Gente del trabajo
	Hijo adolescente
	Estudiantes de primaria
	Hija menor

conocimientos técnicos y de los discursos un tanto especializados, le permiten negociar significados con otros “expertos” con quienes comparte códigos y prácticas (como explican Gee, 2000; y Gilster, como se cita en Gillen y Hamilton, 2010; y Lankshear y Knobel, 2011). Lo anterior puede evidenciarse cuando Esther resuelve problemas específicos de la producción de las mezclas con ayuda del amigo que le enseñó a producirlas; o con ayuda de

su hijo, quien también colabora a veces con Esther en el cibercafé. En esos días, trabajando en computadoras distintas, Esther y su hijo se acercan a en momentos varios para acordar términos del trabajo, organizarse y apoyarse en lo que haga falta. Por último, Esther cuenta con la colaboración con sus estudiantes de primaria, con quienes intercambia “tips” sobre aspectos técnicos y sugerencias de la música a mezclar (ver figura 7).

Figura 7. Los hijos de Esther: compañeros de trabajo y aprendizaje en el cibercafé.



Capturas de pantalla de las observaciones 4 y 8, grabadas en video.

Por lo anterior, encuentro que Esther pertenece al segmento en crecimiento conocido como *adultos en tránsito potencial*, personas para quienes la presencia o cercanía de niños o jóvenes favorecen su aprendizaje y participación en actividades en los medios digitales. Mediante aprendizajes informales que resultan de su interacción con esos niños o jóvenes, nacidos en presencia e interacción con esas tecnologías de forma natural, estos adultos desarrollan o incrementan sus competencias digitales (Australian Communications and Media Authority, 2009; Eynon y Helsper, 2010; McAfee, 2013).

4.2.2.3. Recursos personales y estrategias de Esther empleados en sus actividades en los medios. . La primera estrategia de Esther para aprender lo nuevo de los medios es el uso de su conocimiento previo. Freire (1970) enfatiza el importante papel que el bagaje de las personas juega en el desarrollo de nuevos aprendizajes. El bagaje de Esther integra, entre otros, sus conocimientos y experiencia en informática, así como sobre educación de niños y de música. Esther emplea esos recursos para resolver los problemas y retos que encuentra tanto en su trabajo como al utilizar recursos tecnológicos que no existían cuando estudió informática. Comprende bien y ve como algo natural el cambio constante de la

tecnología; algo que para otros adultos representa un obstáculo, a ella la motiva para explorar y continuar aprendiendo.

Lankshear y Knobel (2011) explican que compartir un código técnico con quienes usan los medios de cierta manera hace posible crear una variedad de artefactos y textos multimodales. Esto también queda de manifiesto en los textos que produce Esther, como las mezclas musicales para distintos eventos y públicos, desde el que participa en un festival infantil, en una boda con música nortea, o en una presentación de ballet clásico. También se observa en el diseño y elaboración de invitaciones, juguetes, etiquetas, escenografías o artículos decorativos para eventos y propósitos distintos para su trabajo y su vida personal. Esther además lee e interpreta otros textos multimodales con características tanto generales, como otros con lenguajes más técnicos, que pueden requerir de conocimientos particulares, como los instructivos en los programas que emplea.

Las competencias que posee y continúa desarrollando Esther le permiten actuar como un *experto híbrido*, que aprende y comparte conocimientos con otros, en una serie de actividades de cierta complejidad para producir las mezclas (*mixes*) de música pero también de otros contenidos (como describen Lankshear y Knobel que es común en las nuevas literacidades, 2007a). En las interacciones con su hijo, sus estudiantes y su amigo, Esther aprende a editar música y agregar efectos de sonido e imágenes, respaldar información, buscar y bajar información diversa (música, videos, imágenes); transitar a través de medios y portales diversos (como la computadora y el celular, o los programas de *Office*, los softwares gratuitos que baja de Internet para quemar discos y mezclar música); y diseñar escenografías y artículos decorativos distintos. Eventualmente, también realiza otras tareas de la vida diaria en los medios, como pagar impuestos y otros servicios públicos en línea, ayudar en el trabajo escolar a sus hijos, averiguar el clima, revisar su cuenta de Facebook y otras.

Esther lleva a cabo una práctica intuitiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como define la UNESCO (2013). Coincide también con diversos aspectos de la caracterización del aprendizaje de los adultos que hacen Knowles, Merriam, Forrest y Peterson (como se cita en Taylor y Kroth, 2009). En primer lugar, continúa desarrollando sus competencias de manera autónoma, equilibrada y autorregulada –*aprender a ser*-. Así logra dar respuesta a

nuevas demandas en el manejo de la información y la diversidad de contenidos multimedia. En segundo lugar, orienta su aprendizaje a las necesidades que son relevantes y útiles en los roles sociales en los que participa. Vincula su conocimiento, experiencia, habilidades y actitudes como un recurso continuo de aprendizaje *-aprender a conocer-*. Mediante ese recurso, aplicado a su propia formación, resuelve retos concretos de las diferentes esferas de su vida social *-aprender a hacer-*. Además, practica varias de las actitudes recomendadas por Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011); Jenkins et al. (2006) y NCTE (2013), que sirven para participar y construir nuevos conocimientos en y a través de los medios. Por ejemplo, mantiene una actitud positiva y abierta hacia la tecnología; explora y persevera para aprender o resolver un problema en los medios; tiene interés por continuar su aprendizaje; y hace consideraciones éticas frente a los contenidos.

4.2.2.3.1. *Competencias específicas para el uso de los medios.* Respecto a las competencias interpretativas, operativas y críticas necesarias para participar en los medios, descritas por Jenkins et al. (2006), puede decirse que Esther toma parte de un proceso de transición hacia las nuevas literacidades en sus actividades, que hace evidente al practicar las siguientes competencias:

1. *Juega* cuando explora y experimenta en los recursos disponibles en los medios, por ejemplo, para aprender a manejar un programa nuevo. Explora el programa, pone a prueba sus mecanismos de funcionamiento, decide si le serán útiles o le conviene continuar con un programa anterior. Cuando no logra descifrar el funcionamiento de algo, consulta tutoriales en YouTube.
2. Se *apropia* de los contenidos disponibles en los medios (como la música, los efectos de sonido, las imágenes, los *templates*, etcétera) de maneras que le son significativas. Combina los contenidos originales de maneras creativas y los transforma en formas diferentes de expresión cultural (las mezclas de música, las escenografías y demás productos).
3. Realiza *tareas múltiples*, por ejemplo, mientras rastrea ambientes y contenidos diversos para producir una escenografía, procesa al mismo tiempo una mezcla que ha colocado en el programa correspondiente.

4. Participa de formas de *inteligencia colectiva* al desarrollar conocimientos en colaboración con su hijo, sus estudiantes y el técnico con quien consulta.
5. *Navega de manera transmediática* a través de fuentes virtuales de contenidos de Internet (páginas de imágenes, YouTube, programas mezcladores gratuitos en la red y otras), y de medios físicos (computadora, el USB, el teléfono celular).

Aunque Esther trabaja para mejorar sus ingresos y compensar un nivel de vida inestable en lo laboral, prevalece su creatividad para generar nuevos contenidos, en un proceso en el que a su vez se construye a sí misma. A su vez, asume una agencia propia al adoptar sus propias metas sin seguir reglas explícitas, y tomar iniciativas que son facilitadas por sus capitales social y cultural (según refiere Bourdieu, como se cita en Hawthorn, 2013). Finalmente, aunque los medios le den el acceso, la actividad de Esther sólo adquiere sentido en los contextos sociales de producción, pensamiento y de la actividad social en que se desenvuelve, y que reflejan las dimensiones de su vida (como describen Gee, 2008; Peñaranda et al., 2011; y Street, 2012). Las actitudes, estrategias e iniciativas de Esther para elaborar de formas alternativas los textos multimodales se muestran en la tabla 11.

Tabla 11. Recursos y estrategias usados por Esther y problemas que reporta tener.

Categoría	Código	Sub-código
Estrategias y recursos personales	Pedir ayuda a	un experto
		hijo adolescente
		sus estudiantes primaria
	Estudios formales	
	Buscar soluciones en Internet	
	Ética al seleccionar contenidos	
	Actitud positiva hacia la tecnología	
	Interés por aprender	
	Independencia	
	Disposición para	ayudar a otros
		explorar recursos
	Confianza en sí misma	
	Perseverancia	
	Equilibrio entre trabajo y recreación	

Problemas que enfrentan
Miedo a usar la tecnología
Nuevos programas más complejos

4.3. Segundo caso: La vendedora por catálogo

4.3.1. Viñeta. “Vendedora no, ¡yo soy una distribuidora independiente!”

4.3.1.1. ¿Quién es Rocío y por qué decide aprender a usar los medios? Rocío es una mujer de 55 años que estudió hasta secundaria. Se divorció quince años atrás y quedó a cargo de sus tres hijos aún menores. Siendo soltera le había gustado trabajar como vendedora de cosméticos por catálogo, siempre le fascinaron esas revistas llenas de imágenes atractivas y textos breves sobre los productos, que las vendedoras muestran a sus clientes; así que decidió retomar esa actividad como trabajo. Al principio, las vendedoras recibían los catálogos de forma gratuita; pero desde hace un tiempo, deben pagar por ellos a las compañías. Hace unos cuatro años, cuenta Rocío, las compañías crearon páginas web para que las vendedoras hicieran parte de sus actividades ahí. Rocío fue de las primeras entre sus conocidas que aprendió a usar ese recurso. Un día supo que venían al cibercafé dos capacitadores a entrenar a una de sus compañeras con más años de experiencia en el uso de la plataforma: Esa vendedora no aceptó la capacitación por miedo, pero Rocío, que había permanecido ahí por curiosidad, pidió a los instructores que le enseñaran a usar la plataforma. Así inició su aprendizaje en el uso de los medios.

4.3.1.2. ¿Por qué va Rocío al cibercafé? El trabajo de Rocío empieza en su casa temprano. Poco después de las ocho de la mañana, la visitan algunas clientes que vienen de dejar a sus hijos en la escuela; otras le hablan por teléfono o le escriben en WhatsApp. Rocío anota sus pedidos en una libreta y, aunque sus hijos tienen computadora e Internet en casa, alrededor de las diez de la mañana, Rocío prefiere ir a trabajar al cibercafé porque ahí ha instalado “su oficina”, donde además de tener la tecnología que necesita, puede reunirse y trabajar con clientes, colegas y jefa. Va al cibercafé casi a diario, incluso algún domingo si es necesario; siempre a media mañana, aunque en ocasiones también acude por las tardes. Sus sesiones duran por lo general entre una y dos horas. Todo lo que hace en la computadora y en Internet ahí tiene que ver con tareas relacionadas con la administración y

organización de sus labores como “distribuidora independiente”. Aclara con orgullo que una vendedora es sólo una empleada de una compañía, pero que la distribuidora independiente es una empresaria que establece sus propias metas, horarios y ganancias.

Rocío es muy activa, mientras otras distribuidoras trabajan con una o dos compañías, ella lo hace con cinco empresas. Vende zapatos, ropa, cosméticos, productos para la salud y nutrición, productos para el hogar y accesorios de moda, entre otros. Dice no tener tiempo para divertirse en “*el Feis*” (Facebook), sólo se ocupa de “sus negocios”. Esto no le impide ser sociable y platicar con quienes llama sus amigos, sin distinguir entre conocidos, otras distribuidoras o sus clientes. A veces toma café y come algo en la cafetería, en especial en temporadas de mayor demanda de sus productos cuando la jornada de trabajo se vuelve más larga, como sucedió el Día del padre durante el período de observación.

4.3.1.3. Las actividades de la distribuidora independiente en el cibercafé. Cuando llega al cibercafé, Rocío saluda a las empleadas del lugar y sus conocidos. Luego se instala frente a una computadora, de ser posible su favorita, pide un café y casi de inmediato saca de su bolsa de mano una o dos libretas, herramienta imprescindible para su trabajo. Ahí registra la información de los pedidos que hará en las páginas web durante el día y otros temas: los productos que debe recoger, los problemas a los que tiene que dar seguimiento en línea o en persona, el registro de los pagos o cobros que hace o debe hacer, las visitas a clientes que hará por la tarde. En resumen, casi toda la información que requiere para trabajar está en las libretas. Mientras consulta y hace diversas actividades en Internet, toma más notas en los cuadernos de las páginas web y Facebook y tacha los pendientes que va resolviendo. En las libretas se aprecia una organización cuidadosa: colores distintos para subrayar, palomitas o cruces para marcar los artículos de sus listas y *post-its* de colores para separar secciones.

Inicia su sesión de Internet en la página de entrada de Google, desde donde accede a la página web de alguna de las compañías con las que trabaja. En promedio, dedica uno o dos días por semana a cada página empresarial. Conforme despliega diferentes secciones del sitio virtual, aparecen numerosas imágenes de productos, una sección de pedidos, estadísticas y chats. Por lo general, lo primero que hace es “subir” los pedidos de los

clientes a una de las páginas web o a Facebook. En seguida, revisa otras secciones de la página, como las novedades en el catálogo en línea, información específica sobre un producto, o promociones de ventas para incrementar sus ganancias. Una sección importante para Rocío es la que le permite dar seguimiento a sus pedidos. Ahí se entera si las mercancías que ordenó están en tránsito, si han llegado para recogerlas, o si no hay existencias de algún producto.

Rocío también consulta de forma regular, en algunas de estas páginas, la sección de estadísticas que le permite conocer sus márgenes de venta y ganancias por mes o durante lo que va del año, y las ganancias de cada período. Ahí mismo puede ver los “puntos” acumulados por ventas hechas, que le sirven para obtener premios por su desempeño, como productos o viajes. Consulta además secciones del catálogo en línea que no aparecen en el catálogo impreso, por ejemplo, promociones especiales de medio mayoreo para obtener un margen de ganancia mayor, pero que debe vender bajo su propio riesgo. También se anuncian convenciones celebradas en otras ciudades, para las distribuidoras independientes donde se dan conferencias motivacionales y de estrategias para mejorar su trabajo. Existen también “chats” que Rocío usa cuando necesita presentar una queja o pedir ayuda. El servicio se complementa con atención telefónica de empleados de las compañías.

Rocío tiene un espacio personalizado en la página web de cada compañía, que le brinda privacidad y facilita su trabajo. Sólo una de las empresas para las que trabaja no tiene aún un sitio propio en la red, e interactúa con las vendedoras a través de Facebook. Por ese medio se comunican con una gerente local que toma sus pedidos. A Rocío no le gusta esa forma de trabajar porque el riesgo y costo de cometer errores es mayor. Prefiere las páginas web cuyo diseño especializado autocorriga los códigos en caso de error, y le solicita a ella revisar y confirmar la información, antes de enviar los pedidos.

Mientras trabaja en alguna página web, suele recibir llamadas de trabajo en su teléfono celular, siempre disponible sobre el escritorio. Puede ser un cliente que quiere hacer un pedido, presentar una queja o pedir información; o bien, un empleado de las compañías que responde a una solicitud de información o apoyo técnico enviada por Rocío. Durante sus actividades en el cibercafé, sus medios de acceso básicos para el trabajo son la computadora, el celular; y los portales de acceso son el *messenger* en WhatsApp, las

páginas de los negocios y Facebook. Aunque considera que ya es anticuado, tiene una cuenta de correo. A veces le piden hacer algo por ese medio, como enviar la foto de un comprobante de pago de un pedido que no le había llegado en esos días.

Los textos que Rocío emplea están en las páginas de Internet y Facebook, sus libretas y los catálogos impresos. Se trata tanto de textos escritos, como los cuadernos de notas; como de textos multimodales, como los de los catálogos impresos y los contenidos en las páginas web. Lee (o escribe) textos breves y variados: órdenes o listas de pedidos, citas y listas de pendientes, gráficas de ventas, tablas de porcentajes de ganancia, listas de productos agotados, secciones de ofertas en los catálogos en línea, notificaciones de envíos, anuncios de conferencias y convenciones, pedidos por mensajes de texto y en WhatsApp, respuestas en los chats, correos ocasionales y sus propias notas.

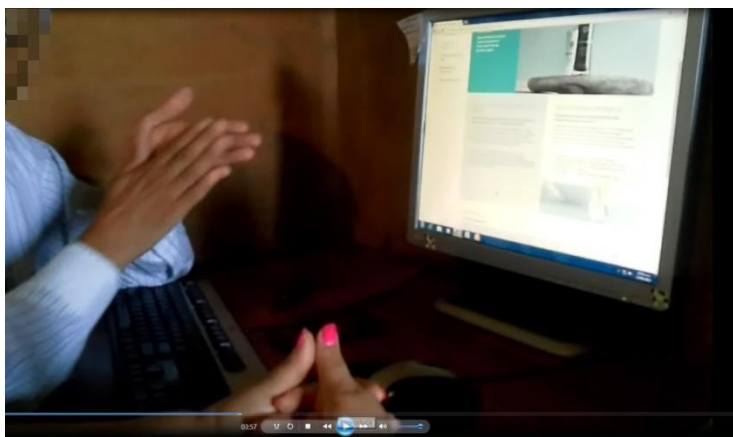
Cuando tiene tiempo, Rocío explora con curiosidad las páginas web en busca de algo nuevo o que le han comentado es interesante. Le gusta tomar riesgos, sobre ensayo y error enfrenta contenidos y formatos nuevos. Considera importante “familiarizarse y practicar siempre” para usar mejor las páginas. Dice que lo que ha aprendido en las páginas le facilita entender contenidos nuevos, inclusive, otra página web. Juega, deduce pero también hace inferencias para entender las funciones de la página; no le desanima equivocarse, por el contrario, anima a otras vendedoras a aprender a hacerlo. En ocasiones, se reúne con alguna para explorar y aprender algo nuevo o buscar información en las páginas web. Se entusiasma cuando descubre algo que no conocía, lee qué productos son buenos y cuáles no se venden bien. Es evidente que disfruta ayudando a otros a aprender lo que sabe, dice que quiere que vendan más y les vaya bien como a ella. Tampoco le incomoda pedir ayuda cuando la requiere, la acepta con facilidad.

En un par de ocasiones, un hombre de unos 55 años, quien busca convencer a Rocío de ser distribuidora en la empresa donde él trabaja, viene a capacitarla al cibercafé (ver figura 8). Le explica cómo funciona la compañía y le muestra la página web donde él tiene “su propia oficina virtual”. Le enseña cómo ingresar y utilizar los recursos y servicios de la página, los productos de salud que vende, los altos márgenes de ganancia que obtiene y el sistema de puntos con que esa compañía premia a los mejores vendedores. Enfatiza que la capacitación continua es muy importante, tanto que la compañía tiene su propia

“universidad en línea”, donde se accede a los cursos mediante un pago. Le deja ver algunos segmentos de las videoconferencias disponibles ahí, y le presume las certificaciones a las que se ha hecho merecedor en dicha universidad. Rocío escucha atenta, hace algunas preguntas. Cuando el hombre se va, ella se queda pensativa; duda en voz alta pues el costo para entrar a trabajar a la empresa (ya que debe pagarse una cuota para trabajar ahí) y los de la universidad son demasiado altos.

Rocío cree que al principio no fue tanto por necesidad que quiso aprender a usar Internet; aunque hacerlo implicaba mejores oportunidades para el trabajo, no era un requisito usar las páginas web. Sin embargo ahora, considera que usarlas es cada vez más necesario para las distribuidoras independientes, y que llegará a ser obligatorio. Por eso le preocupan las vendedoras que no han querido aprender, que tienen miedo o que no saben pedir ayuda. Por su parte, cuando no sabe, Rocío acude por ayuda sobre todo con sus hijos, quienes le han enseñado desde cómo usar la computadora e Internet, hasta el celular y sus aplicaciones. También pide apoyo a las empleadas del café pues considera que por ser jóvenes saben más que ella. En general, se siente cómoda usando los medios, piensa que hacen su trabajo más fácil y rápido, y que la práctica le puede dar confianza a cualquiera.

Figura 8. Mostrando “la universidad en línea” y la “oficina virtual”.



Captura de pantalla de video. Observación 4.

4.3.2. Descripción analítica del segundo caso

4.3.2.1. La práctica social de las distribuidoras independientes. El contexto social de las ventas por catálogo corresponde al de los modelos de negocios que integran el uso de los

medios digitales, mediante contenidos en páginas web, para promover el consumo de sus productos, como explican Lankshear y Knobel (2011). Se ve a las vendedoras afiliarse a formas de actividad cotidiana que forman parte de una práctica social en la que, de acuerdo con Reckwitz (2002), surgen rutinas determinadas (ver tabla 12). Participar de forma consistente en esas rutinas otorga a la colectividad derechos y conocimientos prácticos, que no sólo les permiten tomar parte en las actividades, sino también reconocerse como miembros de una comunidad: la de las distribuidoras independientes.

Tabla 12. Actividades de la práctica de ventas por catálogo

Código
Seguir ventas en línea
Tomar pedidos
Atención a clientes
Organizar trabajo
Buscar información en páginas web
Comunicarse con proveedores
Cobrar
Mostrar catálogos
Consumo de alimentos y bebidas
Socializar

Una parte importante de estas actividades de la práctica social de las ventas por catálogo está asociada a determinadas *prácticas de literacidad* (como señalan Barton y Hamilton, 2000; Street, 1984 y 1995; Gee, 2000; y Lankshear y Knobel, 2011). Es decir, las actividades de las distribuidoras independientes se vinculan de manera notable con actividades de lectura y escritura en procesos donde ambas, las ventas y las prácticas de literacidad, experimentan mutua conformación, en este caso, especialmente asociada al uso de los medios digitales. Para Barton y Hamilton (2000), las prácticas de literacidad se vuelven evidentes mediante el análisis de una serie de eventos observables, entendidos como las ocasiones en que un texto escrito está involucrado en las interacciones sociales de un participante (Heath, como se cita en Hamilton, 2000). Repetidos de manera consistente, estos eventos de literacidad generan las rutinas que explico a continuación.

4.3.2.2. Rutinas y eventos de literacidad en los que participa Rocío. Un ejemplo de una rutina donde aparecen de manera consistente uno o más textos es el siguiente: Cada mañana, por lo menos de los días entre semana, Rocío toma pedidos de clientes que la visitan, llaman por teléfono o le escriben por WhatsApp, y anota todo en una libreta. A media mañana va al cibercafé y comienza por copiar los pedidos de la libreta y pasarlos a las páginas web de las empresas. Revisa sus pendientes también anotados en el cuaderno, borra los que va resolviendo y escribe nuevas notas ahí a partir de los sitios en línea, con información que empleará en otras acciones fuera del cibercafé, por la tarde o al día siguiente. Si interactúa con un cliente en el cibercafé, usa el catálogo impreso, anota su pedido o marca si hace un cobro pendiente en la libreta. Veamos ahora algunos ejemplos de eventos de literacidad identificados en las actividades de Rocío.

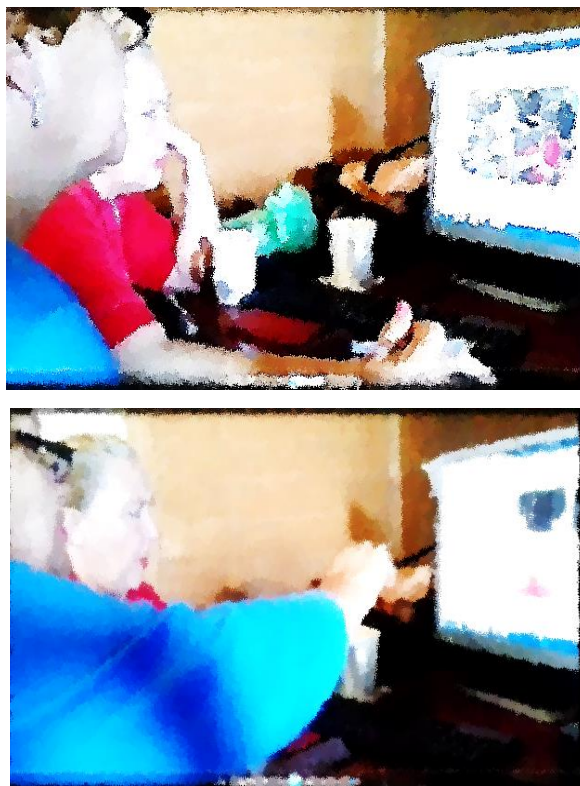
4.3.2.2.1. Primer evento de literacidad: Lectura comentada. Esta actividad tenía lugar entre Rocío y sus clientes y consistía en la revisión de uno o más catálogos impresos. El cliente tomaba el catálogo para “ojearlo” o revisar con más detenimiento las características físicas, de uso y los precios de algunos productos. Con frecuencia, acudía con Rocío para consultarle alguna duda, hacer un pedido o devolver el catálogo. Rocío podía aprovechar para explicarle algo, hacerle una sugerencia, mostrarle algo en ese catálogo o en otro de los varios que manejaba, acordar las cantidades del pedido, informar las fechas de envío y recepción de la mercancía, o informarle de las condiciones de pago.

4.3.2.2.2. Segundo evento de literacidad: Exploración de páginas web. La actividad constituía un tipo de lectura de estudio. Rocío podía emprender esta lectura de manera individual o en compañía de una colega, para aprender nuevos aspectos de las páginas web. Se observa cuando aprende con el instructor sobre los contenidos de una nueva plataforma o, cuando estudia con otra distribuidora para ayudarle a aprender a usar las páginas web. En el segundo caso, como Rocío conocía mejor el uso de las páginas web, solía explicar lo que iba haciendo a su compañera. Sin embargo, en ocasiones le cedía el uso del ratón de la computadora y de la palabra, y parecía aprovechar esos momentos para aprender a través de las propuestas y descubrimientos de la otra vendedora. Se alternaban ambas para señalar cosas en la pantalla, con el ratón o la mano, y comentar lo que sucedía en la página al ser manipulada. Además del aprendizaje mutuo, para Rocío había recompensas de autoestima y

satisfacción tanto al aprender, como al compartir su conocimiento. Este tipo de interacción parecía resultar especialmente gratificante para Rocío.

En estos dos primeros eventos se observa cómo la participante construye una posición autorizada. En la lectura comentada, Rocío lo hace a partir de su conocimiento de los productos que vende y los catálogos, que le permite asesorar de manera informada al cliente que tiene dudas, quien reconoce en ella esa capacidad y autoridad debida a su conocimiento. En cuanto a la exploración o lectura de estudio de las páginas web, matizada por una disposición natural para ayudar a otros, la construcción de autoridad de Rocío surge al compartir lo que sabe con otras compañeras para ayudarles a usar las páginas web. Mientras Rocío señala diferentes cosas en la página web, puede escuchar de manera atenta las preguntas y sugerencias de su compañera, la deja realizar acciones en la computadora y probar las hipótesis de ambas, sin menoscabar el respeto y autoridad ganados. De manera informal e intuitiva se construye una relación de docencia-discencia entre ambas. Si bien Rocío tiene más conocimiento y habilidad en los medios, que la autorizan para “enseñar”, al mismo tiempo se asume como sujeto de aprendizaje (ver figura 9). Construye también nuevo conocimiento de maneras más enriquecedoras cuando lo hace en sociedad, como plantea Freire (1997). A esa inclinación por construir de forma colaborativa el conocimiento con quienes se tienen fines en común, Jenkins et al. (2006) la conciben como una habilidad necesaria para participar en las nuevas literacidades, la *inteligencia colectiva*. El concepto se refiere a una colaboración que ocurre, principalmente de manera virtual, en los medios. Para Rocío y sus compañeras, la colaboración es presencial; pero se da con y en relación al uso de tales medios, lo que facilitará transferir la competencia al medio virtual.

Figura 9. Inteligencia colectiva: Aprender mientras se enseña a otro a usar la página web



Capturas de pantalla de video. Observación 9.

4.3.2.2.3. *Tercer evento de literacidad: Escritura transmediática y multimodal.* Observé a Rocío obtener y transferir información a través de diferentes medios y espacios. Por ejemplo, pasaba datos diversos de su libreta a la página web y viceversa; o del catálogo impreso a la libreta o al WhatsApp; de ahí a la página web y otros. Como refieren Jenkins et al. (2006) y Scolari (2009), las actividades de transmedia o multimodales involucran flujos de información transitando a través de múltiples medios y modalidades, que pueden combinar lenguajes verbales, icónicos, sonidos, video y otros. Al respecto, Rocío transita de manera recurrente entre las notas de sus libretas, los catálogos impresos de textos multimodales que combinan texto e imágenes; las páginas web o Facebook donde aparecen además anuncios y tutoriales en video, con sonido y texto oral e icónico, y otros.

Para Jenkins et al. (2006), la *navegación transmedia* involucra también la capacidad de reunir y sintetizar información a partir de fuentes distintas, algo que hace Rocío en el mismo evento con el “sistema de archivo y agenda” que mantiene en las libretas. Ahí

organiza gran cantidad de información que proviene de los diferentes medios empleados. La clasifica en secciones indicadas con marcadores de colores y notas adheribles de colores: pedidos por hacer o recoger, pendientes por revisar en las páginas web, citas con clientes, y otras secciones. Cumplido su propósito, los pendientes son tachados y las notas desechadas.

4.3.2.2.4. Actividades complementarias en el contexto de las ventas por catálogo.

Dos actividades de Rocío, menos frecuentes y no letradas, estaban asociadas a la de ventas por catálogo. Una era el consumo de bebidas y alimentos en el cibercafé, en especial cuando requería pasar más tiempo del acostumbrado y terminaba por desayunar o merendar ahí. La segunda era la socialización, que podía involucrar además de a sus compañeras de trabajo, a empleados de las compañías, clientes, e inclusive otros, como ocasionalmente sucedía con algún usuario del cibercafé. Por ejemplo, las empleadas del cibercafé le ayudaban a veces a resolver una necesidad instrumental o técnica (imprimir un documento, resolver un problema de la computadora o servirle un café), o sostenían con ella charlas breves. No era raro que alguien se acercara a saludarla y platicara unos minutos con Rocío, sobre temas cotidianos además de los de ventas. Su gusto por relacionarse la llevaba a considerar “amigos”, por lo menos en el discurso, lo mismo a clientes, otras vendedoras, empleadas y conocidos. Aún durante las observaciones, acostumbraba comentar en voz alta lo que hacía, como para asegurarse de que todo fuera claro para mí como investigadora.

4.3.2.3. Participantes, medios y espacios en los que Rocío apoya sus actividades.

Los participantes directos en las actividades de Rocío, en particular los eventos que involucran el uso de textos (como los llaman Barton y Hamilton, 2000), incluyen en primer lugar a las distribuidoras independientes y en segundo lugar a sus clientes. Sin embargo, el carácter de la práctica social de las ventas por catálogo no excluye la interacción con otros participantes menos evidentes, que en alguna medida permiten realizar esas tareas (ver tabla 13). Se trata de aquellos que participan de manera sutil en las relaciones sociales donde se producen, interpretan o distribuyen los textos empleados en la práctica, es decir, los que Barton y Hamilton (2000) llamarían participantes ocultos.

Tabla 13. Participantes visibles y ocultos en las actividades de Rocío.

Código
Empleados de las compañías
Clientes
Otros vendedores
Amigas
Usuarios del cibercafé
Operarias del cibercafé

Entre esos participantes ocultos están, por una parte, los empleados que median entre las compañías y las distribuidoras. Invisibles para quien observa desde fuera, ayudan a resolver los problemas que enfrentan las vendedoras en el uso de las páginas web donde realizan pagos, envíos, solicitan reparaciones y cambios de mercancía, o consultan sus dudas. También llegan a ser colaboradoras eventuales las empleadas del cibercafé, que les ayudan con algún aspecto técnico de los equipos e Internet o para imprimir algún documento requerido por la vendedora. Aún menos perceptibles son quienes ayudan a Rocío a aprender a usar los medios y resolver necesidades en ellos fuera del cibercafé. Tal es el caso de sus hijos a quienes Rocío recurre porque “como son jóvenes saben más que uno”. Eynon y Helsper (2011) y Livingstone et al. (2004) encontraron que justamente la presencia y cercanía de niños y personas jóvenes suele constituirse en un recurso que favorece la formación de los adultos en el uso de recursos diversos en los medios digitales.

Las actividades que más le consumían tiempo y esfuerzo a Rocío en el cibercafé las llevaba a cabo en los medios (ver tabla 14). Excepto las llamadas por teléfono y la interacción con clientes, casi todo requería de la computadora e Internet. Mediante ambos podía hacer sus pedidos y obtener información sobre sus pedidos. También en las páginas daba seguimiento a sus ventas, márgenes de ganancia y “puntos” para ganar productos, descuentos, un viaje o un ascenso. En ocasiones, buscaba un dato específico, como las propiedades de los productos, pues buscaba conocerlos para informar a sus clientes.

El uso de los medios en general es un factor de empoderamiento para Rocío, que la hace más competitiva y capaz de responder a las nuevas demandas laborales con éxito y con la capacidad de incrementar su capital social, tal como señalan Livingstone et al. (2004) y Villa y Moncada Velázquez (2011).

Tabla 14. Medios y espacios empleados por la distribuidora independiente

Categoría	Código	Frecuencias
Medios		11
	Teléfono celular	7
	Mensajería texto en celular	1
	Libretas de apuntes	1
	Computadora	1
	Correo electrónico	1
Espacios		37
	Páginas web	23
	Messenger Facebook	8
	WhatsApp	6

4.3.2.4. Identidad de las distribuidoras independientes. Para Lankshear (2010), Lave y Wenger (como se cita en Wenger, 2010), los conocimientos e identidad de los miembros de una comunidad adquieren sentido a través de los elementos que derivan de sus formas de existir y entender. Tal sucede en el caso de las distribuidoras independientes donde esos elementos se hacen visibles al analizar la práctica social en la que participan. Por ejemplo, sobre roles específicos, se observa a una distribuidora que construye una posición de autoridad ante sus clientes y compañeras, otorgada por su nivel de conocimiento y experiencia en el negocio, cuando los asesora y orienta. Pero frente a una gerente regional (con más experiencia y productividad) se establece una jerarquía institucional que hace que la distribuidora independiente se vuelva una aprendiz atenta, sujeto a evaluación, reconocimiento e incluso de amonestación.

En la comunidad de las distribuidoras independientes se emplean también actos comunicativos y prácticas discursivas particulares. El lenguaje que emplea la vendedora por catálogo es en alguna medida “especializado”. Por ejemplo, describe de formas que pueden llegar a ser sofisticadas, ciertos productos, como los complementos nutricionales y productos para la salud de algunas compañías. También manejan sistemas de códigos numéricos que sólo tienen sentido en las actividades que ellas realizan, y son capaces de defender con argumentos razonables que escapan al conocimiento de los clientes, entre una serie de productos “de calidad, aunque caritos”, de otros que son económicos pero “no tan buenos y salen muy corrientes”. Sus formas de interactuar o “hablar” y los significados que comparten las distribuidoras independientes las identifican y se reconocen entre sí (como

señala Gee, 2008). Los discursos provistos por las compañías y asimilados por ellas, las hacen distanciarse de quien consideran ser sólo vendedora, una simple empleada de una compañía, y asumirse en cambio como “distribuidoras independientes”, que se consideran a sí mismas “dueñas de su propio negocio, su tiempo y de las metas que eligen alcanzar” (ver figura 10). Se perciben como mejor capacitadas, obtienen certificaciones expedidas por las mismas compañías, que en algunos casos constituye un negocio adicional para estas últimas.

Figura 10. Promocionales: Discursos convenientes de “éxito”

The image is a screenshot of the Andrea Connect website. At the top, there is a navigation bar with the logo, a search bar, and links for 'Inicio Tu Negocio', 'Español', 'Inicio Sesión', 'Regístrate', and 'Centro de Ayuda'. Below the navigation bar, there are tabs for 'CATÁLOGOS', 'DAMA', 'CABALLERO', 'INFANTIL', 'OUTLET', and 'BLOG'. The main content area features several promotional banners and text blocks. Two red arrows point to specific banners: one points to a banner with a woman in a colorful top and the text 'Brilla como una Estrella con ¡Inicia tu negocio Online y Offline!', and the other points to a pink banner with the text '¡Gana dinero extra haciendo lo que amas!'. Below these, there are more promotional blocks, including one titled '¿Amas los zapatos y la moda?' and another titled '¡Usa el servicio que mejor te funcione!'. At the bottom, there is a banner that says '¡Registrarse en Andrea es gratis!'.

Imagen recuperada de Google.

Otros ejemplos de las identidades promovidas en el contexto de las distribuidoras independientes tienen que ver con lo que valoran y con prácticas que son típicas de la cultura en la que se desenvuelven. Para una distribuidora independiente es importante el

trato amable, conocer las cualidades de sus productos, emplear un lenguaje persuasivo con sus clientes y perseverar para buscar a un cliente por diferentes medios, cuando lo juzga conveniente. Además está su interés por ser más competitivas, por alcanzar mayores niveles de ventas; no sólo por lo que genera en ingresos económicos, sino también por el reconocimiento y estatus que les da frente a sus compañeras, y que puede resultar en formas de ejercer poder (Street, 1995). Por ejemplo, está el poder institucional de quien llega a ser gerente; o la autoridad y poder por conocimiento para quien sabe más que las demás.

De manera similar, las distribuidoras independientes comparten algunas condiciones sociales y materiales específicas. Por ejemplo, tienen un sentido de comunidad que las lleva a apoyarse y compartir *tips* (consejos, noticias), a pesar de ser competidoras. En lo material, a falta de oficina, emplean el espacio del cibercafé para realizar diversas tareas como “juntas de trabajo”, citas con clientes para entregarles mercancía o recibir pagos. Y usan los recursos disponibles en el cibercafé para su trabajo, no sólo la infraestructura tecnológica, sino también el espacio de socialización de la cafetería que incluye a potenciales clientes y la ayuda de las empleadas.

Integrada a las dimensiones *operacional* y *cultural* de las prácticas de literacidad de un contexto particular, Green (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) identifica una dimensión *crítica*. Ésta involucra el reconocimiento por parte de sus participantes de la construcción social que se requiere de la práctica, y de su carácter selectivo. Al respecto, las distribuidoras independientes se reúnen, se ayudan, aprenden juntas, compiten y hacen otras actividades para dar sentido a su trabajo. Asimismo, comparten valores (como el “entusiasmo”, inculcado y reforzado por los discursos de las compañías); propósitos (ser la mejor, tener sus propias metas); reglas y estándares (niveles que dan estatus a quien vende más), y visiones (ser “dueñas de su propio negocio”, “pertenecer a la generación diamante”). Todos estos son componentes de la práctica social, que excluyen a quienes no pertenecen a la comunidad de las distribuidoras independientes (ver figura 11).

Figura 11. “Plan de carrera” para la distribuidora independiente

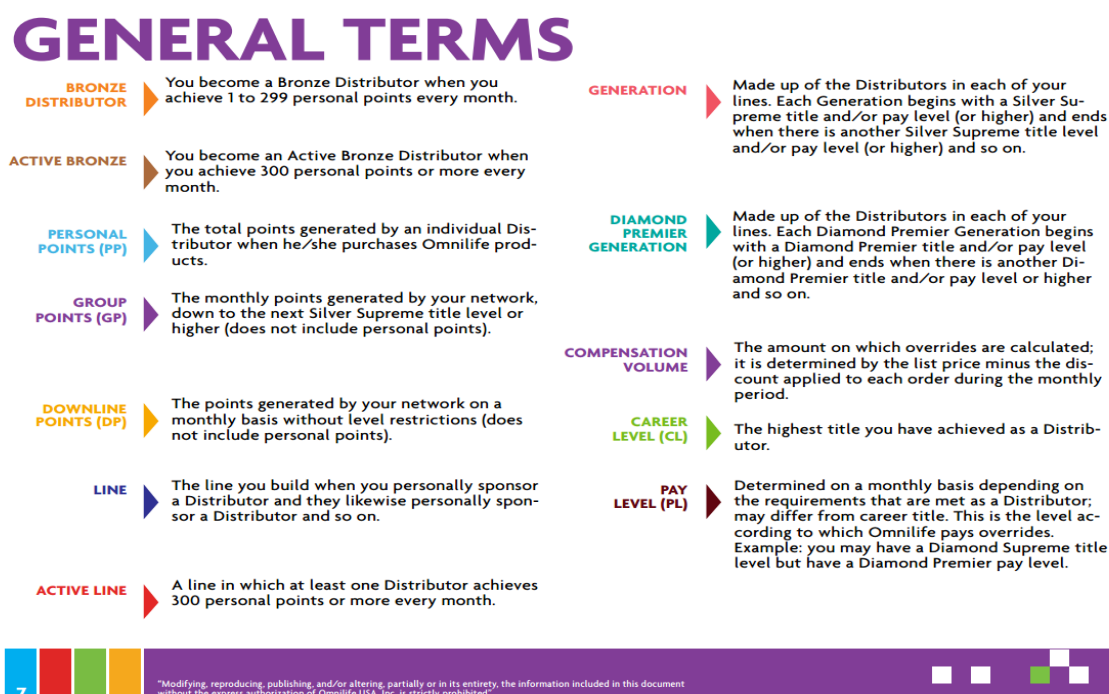


Imagen recuperada de Google.

4.3.2.5. Aspectos de la práctica social asociados a nuevas literacidades. De manera similar a los que sucede en los videojuegos (Gee, 2010), el sistema institucional y virtual de actividades creado para las distribuidoras independientes (el portal de las páginas web) les otorga oportunidades (*affordances*) para realizar acciones, que forman parte de una forma de pensar en esa comunidad; aunque a diferencia de los videojuegos, esto no les permita modificar esos portales. Esta mentalidad (*mindset*) les deja percibirse como “ganadoras” con poder para establecer sus propias metas (ver figura 12), y ser capaces de alcanzarlas si emplean las habilidades adecuadas (como hace un jugador para subir de nivel en un video juego). Quien desarrolla las competencias necesarias para usar las páginas web de las empresas tiene acceso a recursos adicionales para poder lograr las metas que se ha fijado (como los recursos que ofrecen a los jugadores los videojuegos). Los videojuegos tienen una función instrumental y sirven como espacios de aprendizaje (Gee, como se cita en Keller et al., 2007), las páginas web de las compañías también cumplen esas funciones al permitir tomar riesgos que tiene costos bajos en caso de error. Por ejemplo, su diseño especializado permite a Rocío experimentar cuando practica para aprender a usar otros recursos de esos espacios.

Figura 12. “Dueñas de sus propias metas”



Imagen obtenida del sitio oficial en Internet de la compañía Andrea.

También cuentan las páginas web con mecanismos que ayudan a las vendedoras a corregir o prevenir errores en los números de códigos de los productos, o les ofrecen tutoriales para aprender (ver figura 13). El diseño del portal brinda así seguridad y confianza para resolver las necesidades de trabajo a las distribuidoras.

Figura 13. Diseño que crea la ilusión de “éxito”

El formulario de captura rápida de Flormar incluye los siguientes elementos:

- Código:** Campo de texto para ingresar el código del producto.
- Cantidad:** Campo de texto para ingresar la cantidad de productos.
- AGREGAR A PEDIDO:** Botón para agregar los productos a la lista de compras.
- Mostrar imágenes:** Botón para mostrar imágenes del producto.

Las instrucciones del formulario indican:

- Aquí tecleas los códigos de los productos.
- Aquí especificas el número de productos.
- Con éste botón agregas tus productos a la lista de compras.
- Si marcas esta casilla aparecerá la imagen del producto.

El tutorial de Google muestra la siguiente tabla de productos:

Descripción	Precio Público	Descuento	Precio Asesora	Importe Descuento Unitario	Cantidad	Total	Existencia
KIT BIENVENIDA YVES ROCHER PI C613 - 965	\$86.21	0%	\$86.21	\$0	1	\$86.21	

El tutorial también indica: "Aquí seleccionas tu kit de Bienvenida Yves Rocher o Flormar".

Imagen de un tutorial recuperada de Google.

4.3.2.6. Costos y recompensas sociales. A primera vista, pareciera que la empresa “libera” a la vendedora del estatus de “sumisión y dependencia”, que implicaría considerarla su empleada, “una simple vendedora”. La convence en cambio de ser una “distribuidora independiente” cuyos ingresos y éxito dependen exclusivamente de su

productividad. Esto puede terminar traduciéndose como una ausencia de compromiso laboral y responsabilidad social por parte de la empresa con las vendedoras, quienes no reciben prestación social alguna ni la posibilidad de estabilidad laboral; es decir, una nueva forma de explotación. Las identidades que las distribuidoras independientes construyen en esta práctica social no suceden, en modo alguno, de manera casual, se sitúan en contextos sociales e institucionales establecidos por las compañías con las que trabajan. La incorporación de las vendedoras al uso de los medios sucede en un contexto económico más amplio: Diversos modelos de negocios que integran contenidos en Internet y aplicaciones de software interactivas, para facilitar la distribución y el consumo de sus productos (Lankshear y Knobel, 2011). Los miembros de esta comunidad, construida en torno a las ventas por catálogo, comparten formas de hablar, de pensar e interpretar que están lejos de ser espontáneas o accidentales. En cambio, están determinadas por los intereses de instituciones empresariales, situadas en las economías del neoliberalismo.

Si bien la participación en los medios de las distribuidoras independientes reporta los mayores beneficios a los negocios, también es necesario reconocer las ventajas que existen para las primeras. Por ejemplo, como señalan Livingstone et al. (2004) y la European Community & EU Commission (2003) sobre la competitividad, las competencias que desarrolla al usar los medios vuelven a Rocío más apta y capaz laboralmente, en especial al compararla con quienes, de acuerdo con Rocío, tienen miedo de usar la tecnología y no han querido aprender a usar las páginas web de los negocios. Además, tanto en lo observado como por referencias de Rocío, saber emplear los medios le otorga recompensas de autoestima y motivación (como las descritas por Agudo y Fombona, 2013; Barros de Sales et al., 2009; entre otros).

Otra recompensa para Rocío tiene que ver con lo que Bartlett (2007) define como “parecer y sentirse letrado”, un rasgo de identidad y posicionamiento característico de las prácticas de literacidad. Para Street, Barton y Hamilton (como se cita en Bartlett, 2007), las tecnologías se construyen y adquieren significado social cuando son empleadas para los fines específicos de un contexto social. Las prácticas de literacidad y la identidad de los participantes, explica Bartlett (2007) emerge en la interacción recíproca, como sucede con Rocío (y otras de las vendedoras) cuando usa los textos en los medios digitales para su

trabajo. Sus conocimientos añaden un componente a la identidad y posicionamiento de Rocío frente a los miembros de la comunidad a la que pertenece, que saben poco o nada. Este rasgo la hace percibirse y ser percibida como “letrada” en el uso de esas tecnologías, y por ende adquirir una posición de autoridad otorgada por ese conocimiento.

Las competencias de Rocío no sólo la empoderan para continuar aprendiendo sobre tecnologías nuevas, en lo que Bartlett (2007) llama proceso de “alfabetización” continua; o para contribuir a la construcción del mundo social y sus prácticas de literacidad, en los que participa. La identidad que la hace ser y parecer letrada en ese dominio le otorga también el reconocimiento y respeto de las vendedoras, a quienes ayuda a aprender y resolver problemas en los medios. Pero además, le da el reconocimiento de otros, como el del vendedor de la otra compañía que, por sus habilidades digitales y de ventas, buscaba convencerla para trabajar donde lo hacía él, porque además, eso le significa un beneficio económico a él y, desde luego, a la compañía. Dillon (2002) y Villa y Moncada (2011), entre otros, encuentran que saber usar los medios para diferentes fines, incluidos los instrumentales como sucede con Rocío, puede mejorar las expectativas de vida de los adultos, y servirles para envejecer con mayor éxito en algunas áreas de su vida.

4.3.2.7. Géneros textuales en las prácticas de literacidad de las distribuidoras independientes. Olave y Urrejola (2013) reconocen que el texto monomodal, en el que dominaba lo escrito, ha sufrido un largo proceso de cambio epistemológico, estructural y funcional. Dicho proceso lo ha transformado en un texto multimodal que combina diferentes sistemas semióticos que añaden (o sustituyen) al lenguaje escrito, como otros de tipo visual, oral, de audio, espacio, dimensión y otros. Al respecto, Coiro, Knobel, Lankshear y Leu (como se cita en Pahl y Roswell, 2012); Kress (2003); y Snyder, Jones y Lo Bianco (2005) resaltan la necesidad de reconceptualizar el término de literacidad en las actividades en los medios, a fin de integrar aquellas prácticas que recurren cada vez más a textos multimodales. Esa reconceptualización, advierten Jenkins et al. (2006) es aún más necesaria porque se trata de prácticas que suelen requerir usos más efectivos y críticos de la información, así como de competencias interpretativas y operativas más complejas.

En una primera impresión, Rocío emplea textos de usos rutinarios y mecánicos en las páginas web, en actividades como llenar pedidos o revisar catálogos. Sin embargo,

hacerlo requiere de conocimientos, intereses y experiencias que son del conocimiento particular de las vendedoras. Los géneros textuales están asociados con aspectos característicos de su dominio y cultura (Lankshear y Knobel, 2011), y son elementos de un proceso de mutua conformación con las prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2000).

Los textos son conformados por, y conforman a su vez, las estructuras sociales de la práctica social de las ventas por catálogo. La dimensión *cultural* de la literacidad requiere contar con las competencias que permitan interpretar y emplear los significados de esos textos, en su contexto social (Green, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011); el de las ventas por catálogo. A continuación se describen los géneros textuales identificados en las actividades de Rocío (ver tabla 15).

Tabla 15. Géneros textuales de las ventas por catálogo

Código
Catálogo de ventas impreso
Queja
Pedidos
Catálogo de ventas virtual
Videos capacitación
Anuncios de eventos (en línea)

En primer lugar están los catálogos de ventas impreso, uno o más por compañía, que servían para que Rocío mostrara a los clientes los productos, dentro y fuera del cibercafé. El catálogo constituye lo que Lankshear y Knobel (2011) llaman un sistema de signos codificados como textos (lingüísticos y visuales), que median una serie de significados (información sobre los productos en venta) y permiten “transportarlos” hasta quien interactúa con el texto (la vendedora o el cliente). El catálogo impreso contenía imágenes visualmente muy atractivas, coloridas y con textos breves que representaban “formas de ser y estar en el mundo” mediante Discursos particulares (Gee, como se cita en Lankshear y Knobel, 2011). La combinación de ambos lenguajes, en particular el visual, parecían invitar al potencial cliente a lucir tan bien y sentirse tan cómodo como los modelos en el texto (por más ajenos que resultaran a las características físicas o sociales de la mayoría de los clientes); a cambiar su vida gris por otra llena del color, frescura y dinamismo que le darían

los productos anunciados. Los textos que acompañaban a las imágenes eran breves, como para enfocar mayor atención en la imagen. Ofrecían información concreta como el nombre del producto, características, precio, promociones, y código de venta (ver figura 14).

Figura 14. Imágenes de los catálogos impresos: Bienestar, belleza y perfección



Imágenes recuperadas de Google

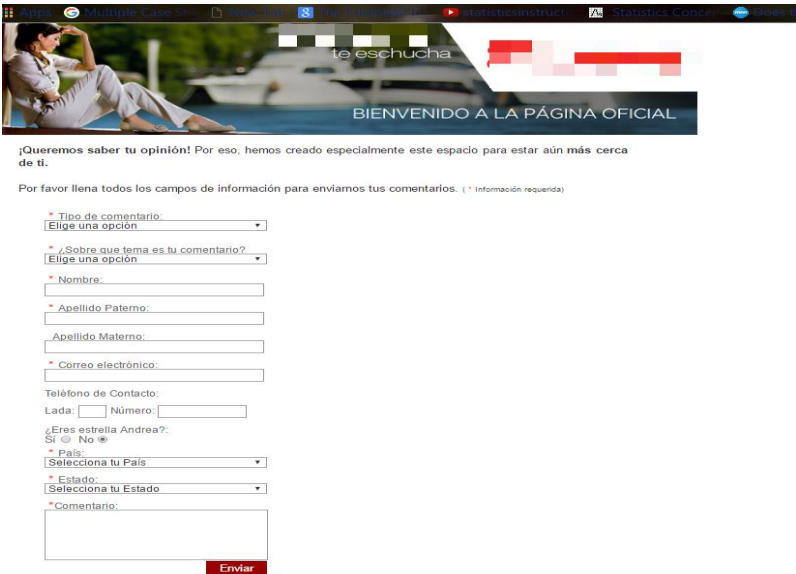
Otro tipo de género textual frecuente es el catálogo virtual disponible en la página web de cada empresa. Este catálogo también desplegaba abundantes imágenes y poco texto escrito, pero podía añadir sonido, video y “conexión”. Es decir, podía contener hipervínculos (enlaces) que se abrían al dar *click* en una imagen o en parte del texto que la acompañaba. La acción llevaba a otros sitios con información adicional sobre el producto y otras imágenes como colores, tallas o tamaño. Además podía conectar con opciones de productos relacionados, por ejemplo, una página de zapatos podía conectar con otras de ropa o de accesorios personales. Algunos catálogos parecían libros virtuales, pues podían manipularse con el ratón para pasar las páginas, como si se hiciera con el dedo sobre las

páginas de un libro impreso. También había hipervínculos a otras secciones de las páginas, como cursos, instrucciones para hacer un pedido y otras acciones.

Un género textual más era el del pedido u orden de compra. En general, se trataba de un texto sencillo con categorías predefinidas, que debía llenar la distribuidora. Para tener acceso al formato de pedido, se requería un número de registro personal y una contraseña, para registrar los códigos de los productos solicitados, alguna característica particular como color, material, talla y la cantidad requerida. Terminado un registro, podían agregarse otros al formato, con el mismo procedimiento.

La queja, por otra parte, era un texto que se enviaba por medio de un chat para comunicación general, por Facebook, o empleando un número telefónico disponible en la página web. El chat estaba dentro de la página web de la compañía al que se accedía con un número asignado por la compañía a la vendedora y una contraseña personal (ver figura 15). Hasta donde pudo observarse en una ocasión, tanto el texto de la queja, como su respuesta, carecían de una estructura predeterminada. Sin embargo, se asumía que debía incluir la fecha y número del pedido, el producto y el problema, el número de registro de la distribuidora independiente, y a veces su correo, cuenta de Facebook o teléfono. La respuesta a la queja solía llegar de manera rápida por medio del mismo chat o por teléfono.

Figura 15. Foro para enviar comentarios o quejas



¡Queremos saber tu opinión! Por eso, hemos creado especialmente este espacio para estar aún más cerca de ti.

Por favor llena todos los campos de información para enviarnos tus comentarios. (* Información requerida)

* Tipo de comentario:
Elige una opción

* ¿Sobre que tema es tu comentario?
Elige una opción

* Nombre:

* Apellido Paterno:

* Apellido Materno:

* Correo electrónico:

Teléfono de Contacto:
Lada: Número:

¿Eres estrella Andrea?:
Si No

* País:
Selecciona tu País

* Estado:
Selecciona tu Estado

* Comentario:

Enviar

¡Recuerda que tu mensaje es muy importante para nosotros!
Gracias a ti, podemos continuar evolucionando para ofrecerte siempre excelentes productos y servicios.

Imagen recuperada de las páginas de imágenes gratuitas de Google.

4.3.2.8. Problemas, recursos personales y estrategias de aprendizaje empleados en los medios por la distribuidora independiente. Rocío identifica dos problemas que ella ha enfrentado al usar los medios digitales en su trabajo: Cuando le faltan conocimientos para emplear la tecnología, y cuando lo que se comunica por escrito no es claro y resulta en malos entendidos. Para varias de sus compañeras vendedoras, señala Rocío que otro problema es su resistencia a usar la tecnología, porque tienen miedo de no poder aprender a usarla, de equivocarse; se sienten abrumadas por las diferencias entre esa forma de trabajar y la que han seguido por años. Para un adulto, la falta de interés puede resultar de no encontrar útil este aprendizaje para su vida (como reportan Eynon y Helsper, 2011; Livingstone et al., 2004; y Rodríguez, 2007). Esto puede ser otra razón en este caso, pues las compañías no han hecho aún un requisito obligatorio el uso de las plataformas. Sin embargo, no aprender a hacerlo limita ya sus posibilidades de progreso y ganancias. Cabe mencionar también que a muchos empleadores no les interesa capacitar a las personas mayores por asociar la edad con estereotipos negativos, como una mayor dificultad para aprender y adaptarse a nuevas tecnologías (Degoulet y Marquié, 2012). Rocío cuenta que las oportunidades de capacitación son pocas y han estado dirigidas a personas específicas, lo que deja al margen al resto de las vendedoras, en su mayoría mujeres de más de 30 años.

¿Cómo ha resuelto sus propios problemas Rocío? (ver tabla 16). Debo referirme a sus recursos personales. Para Freire (1997) y Kalman (2003), a pesar de tener competencias limitadas de literacidad, las personas pueden tomar parte en ciertas actividades de lectura y escritura. Esto es posible por el amplio bagaje de conocimiento y experiencia que poseen, inclusive sobre prácticas de literacidad. Entre esos recursos destaca, además de su conocimiento previo de las ventas por catálogo y de su evidente capacidad de administración, el papel que juega la *agencia* de Rocío. Gran parte de la vida y actuación de las personas está determinada por las formas de pensar, valorar y hacer que son impuestas por la sociedad (Gee, 2000 y 2008; Lankshear y Knobel, 2011). Por otro lado, es indudable que la iniciativa y creatividad de Rocío para aprender a usar los medios al principio, y seguir haciéndolo al poner en marcha su propio sistema de trabajo, sobrepasan los riesgos y temores del desafío inicial. Para Gee (2000), son precisamente la *agencia* y las contribuciones individuales las que además sostienen y conforman la configuración social, los componentes de una comunidad y sus prácticas de literacidad.

Tabla 16. Estrategias, recursos personales y problemas al usar los medios

Categoría	Código
Estrategias y recursos	
	Ayuda entre vendedoras
	Capacitación
	Pedir ayuda a hijos y otros
	Practicar en los medios
	Aprendizaje autónomo
	Perseverancia
	Interés por aprender
	Gusto por la tecnología
	Conocimientos previos en el uso de los medios
	Disposición para explorar
	Facilidad para socializar
	Paciencia
Problemas que enfrentan otras vendedoras	
	Falta de conocimiento
	Resistencia a usar la tecnología
	Comunicación escrita deficiente
	Miedo a la tecnología

Al bagaje de Rocío deben agregarse como recursos su saber hacer y su saber ser; es decir, las habilidades, formas de entender, sentir y las actitudes que le han servido para aprender a usar los medios para el trabajo. Un recurso importante es sin duda su capacidad para socializar y relacionarse con otras personas, lo que le permite no sólo ser una buena vendedora, sino alguien con facilidad para aprender con ayuda y en compañía de otros. Esto coincide con lo que Eynon y Helsper (2011), Hamilton (2000), Livingstone et al. (2004), y Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) consideran como recursos deseables para aprender a participar en actividades mediadas por las tecnologías digitales e Internet. Ese potencial hace a Rocío competente para, por ejemplo, buscar información con paciencia; transitar entre ensayo y error en los recursos disponibles en Internet hasta resolver sus necesidades; percibir el error como parte del aprendizaje; u organizar con éxito e integrar la información que recoge en diferentes medios y artefactos.

La forma de comunicarse de Rocío con otros miembros de su comunidad y los participantes externos resulta también adecuada y exitosa. Destacan su disposición para

aprender de maneras tanto autónomas como colaborativas; la última, una cualidad necesaria para participar en las nuevas literacidades, de acuerdo con Coiro et. al. (como se cita en Pahl y Roswell, 2012) y Kress (2003). Igualmente, posee un interés permanente por aprender cosas nuevas, explorar nuevos contenidos y espacios en Internet, perseverar hasta lograrlo, gusto por la tecnología, y emplea sus conocimientos previos de los recursos de Internet para aprender a usar otros nuevos recursos, como la página web de una nueva compañía. Aunque la paciencia, persistencia y apertura sean cualidades personales de Rocío, es posible que, como señalan Jimoyiannis y Gravani (2011), el aprendizaje y uso continuos en los medios favorezcan también esos comportamientos.

4.3.2.9. Competencias interpretativas, operativas y críticas empleadas por la distribuidora independiente. Rocío hace evidentes en sus actividades algunas de las competencias necesarias para el uso exitoso de los medios, según la descripción de Jenkins et al. (2006). El marco de Jenkins et al. (2006) define una serie de competencias empleadas fundamentalmente en actividades e interacciones sostenidas de manera virtual en los medios. Sin embargo, Rocío forma parte de un tipo de usuarios de los medios que transita entre prácticas de literacidad tradicionales en torno a textos impresos (como los catálogos impresos), y aquellas que tienen lugar en los medios digitales (como las páginas web).

Rocío pone en juego las siguientes competencias del marco citado: (1) *Juego*, cuando explora y experimenta en las páginas web de manera lúdica. (2) *Interpretación*, cuando improvisa para descubrir la solución de un problema mediante la colaboración con otro vendedor o por sí misma, de manera similar a la empleada por los participantes en actividades lúdicas que refieren Jenkins et al. (2006). (3) *Tareas múltiples*, cuando rastrea o emplea ambientes, medios y artefactos diversos, realizando más de una actividad de forma simultánea; por ejemplo, revisando el estatus de sus pedidos y llenando una queja en el chat o por teléfono, sobre un producto que llegó equivocado. (4) *Inteligencia colectiva*, cuando desarrolla conocimientos en colaboración para fines comunes en interacciones con otras vendedoras, o con capacitadores y empleados de las compañías que le ayudan a resolver problemas por teléfono celular o chat. (5) *Participar en redes* donde investiga, y de donde sintetiza información que disemina, por su cuenta o en colaboración con otros, en interacciones cara a cara con clientes y vendedoras; o bien de manera virtual en la plataforma de Facebook o en las páginas web con vendedoras en otros lugares o empleados

a los que pide ayuda. (6) *Navegación transmedia*, cuando transita entre modalidades y artefactos diversos para reunir y sintetizar información a partir de fuentes diversas, para realizar sus actividades (de WhatsApp a la libreta, de la libreta a la plataforma o Facebook, de una página web a otra, de una sección de una página web a otras, entre otras actividades).

4.4. Tercer caso: De empleado de la industria pesquera a empresario

4.4.1. Viñeta. “Aunque soy pre-tecnología, a todo lo que hago en mi negocio, no podría entrarle sin todo esto [la tecnología]”.

4.4.1.1. Elías y sus razones para usar las tecnologías de la información y la comunicación. Elías tiene 58 años, es casado y tiene dos hijos adultos de 28 y 32 años; ingenieros ambos, que viven en la Ciudad de México. Estudió primero Ciencias Químicas en la universidad pública de Oaxaca, pero a raíz de una huelga en esa institución dejó esos estudios, y vino a Ensenada a cursar una licenciatura en Ciencias Marinas. Al graduarse, ingresó a una maestría en acuacultura, pero el gobierno canceló las becas y no pudo concluirla. Entonces se dedicó a trabajar para empresas privadas del sector pesquero. Por años recorrió en barcos de pesca atuneros la costa de Baja California, y aprendió el oficio de la comercialización del atún y otras especies. Sus hijos terminaron sus estudios, se casaron y se fueron a probar suerte en la Ciudad de México. Elías se jubiló y cerró una pescadería que él mismo había abierto, pero buscó otros proyectos. Entonces, él y unos amigos, excompañeros de trabajo, formaron una asociación civil para abrir una escuela. Primero fue su administrador y comenzó a dar clases de Química en secundaria y de Química y Lógica en bachillerato, desde entonces y hasta la fecha. Hace dos años, sus hijos lo convencieron de iniciar juntos una empresa comercializadora de pescado y mariscos para restaurantes de la Ciudad de México. Con esa finalidad, él se ocupa actualmente de la compra del producto (pescados y mariscos), y de los trámites oficiales para enviarlo de Ensenada a la capital.

Aunque instaló una pequeña oficina en su propia casa, a unos diez kilómetros del centro, donde tiene computadora e Internet, Elías va al cibercafé por las mañanas, dos o tres veces por semana, a trabajar en asuntos de su negocio. Así puede disponer de dos o tres

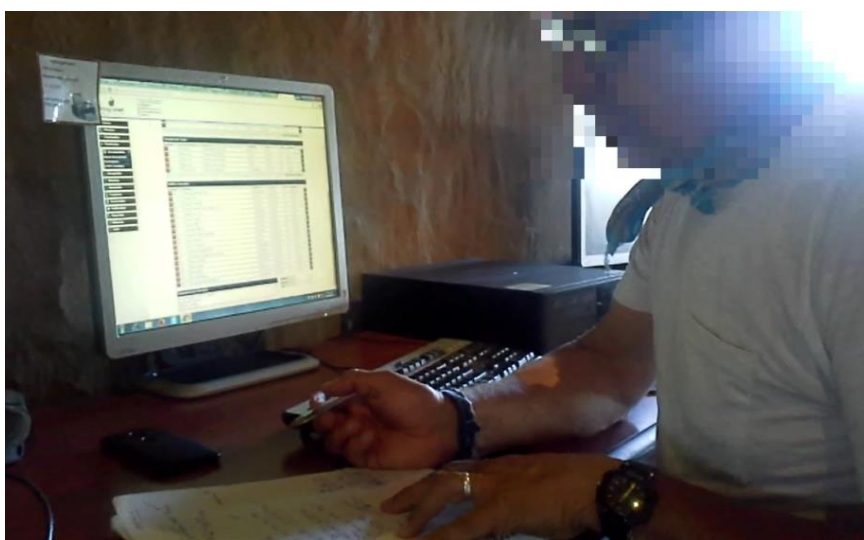
computadoras de forma simultánea; además, la ubicación del lugar le facilita hacer gestiones en oficinas de gobierno más cercanas al lugar. En este sitio encuentra recursos adicionales que le permiten imprimir documentos, trabajar en varias computadoras y la laptop que trae consigo, cuando su trabajo lo requiere. El lugar le resulta cómodo, le permite disfrutar del servicio de cafetería y, por su ubicación céntrica, acudir con facilidad a los lugares donde hace gestiones para el envío de los productos de su empresa.

4.4.1.2. Lo que hace Elías en el cibercafé. Las actividades de Elías en el cibercafé suelen durar de media hora a un par de horas, y son sólo de trabajo: facturación para sus clientes, impresión de facturas de proveedores para su propio control de la contabilidad de la empresa, revisión del correo electrónico, comunicación telefónica con clientes, proveedores y socios (sus dos hijos); y otras tareas administrativas que realiza en su computadora, como el llenado de las guías oficiales de pesca que deben acompañar sus envíos de mercancía. Suele iniciar su sesión de trabajo con la revisión de su correo en donde recibe facturas enviadas por sus proveedores, y envía a su vez las facturas que elabora para sus clientes. En ambos casos revisa cuidadosamente cada documento, y cuando lo considera necesario, lo imprime para el control administrativo y fiscal de sus tareas. Una herramienta importante de ese control consiste en un cuaderno en el que anota sus pendientes a resolver en el cibercafé o más tarde en otro lugar. A veces contesta correos, pero normalmente se dedica a bajar facturas, descargarlas, guardarlas, e imprimirlas con ayuda de una de las operarias del cibercafé.

Mientras realiza esas tareas, suele recibir o hacer abundantes llamadas telefónicas. Habla con proveedores, para dar seguimiento a la entrega de un pedido; con sus hijos en relación al envío de pedidos a la Ciudad de México; o con su empleado, quien se encuentra en la oficina para intercambiar datos sobre los pedidos y envíos como cantidades, precios, nombre de algún cliente o proveedor, y otras actividades. Es capaz de estar atento a la conversación en el teléfono, mientras continúa revisando y abriendo correos en su cuenta de Gmail, y trabaja con las facturas que recibe. También de manera simultánea, lee las notas de la libreta y marca un número que suena ocupado, insiste dos veces más sin tener éxito. Entonces se pone a escribir en el cuaderno con lo que él llama “datos en crudo”, para referirse a información aún sin procesar y organizar. Se trata de los clientes a los que debe

hacer envíos, las cantidades de los mismos, las facturas de esos envíos, los números de embarques o guías y pedidos que debe preparar. Cuando ha organizado un plan, empieza a trabajar con los datos en su laptop y/o en alguna computadora del cibercafé. Acostumbra ocuparse de varias actividades al mismo tiempo sin distraerse, y lograr sus objetivos (ver figura 16). Es cuidadoso, siempre revisa una o dos veces los textos que recibe o elabora, como el contenido de las facturas antes de imprimirlas, se asegura de que estén completas las impresiones que le entrega la operaria, el llenado de los documentos y más acciones.

Figura 16. Artefactos diversos: computadora, teléfono celular y una libreta de notas



Captura de pantalla de video. Observación 1.

Para elaborar las facturas usa una aplicación informática disponible en la página web de Servicios de Administración Tributaria (SAT). El programa permite generar y enviar en línea diversos comprobantes fiscales digitales (facturas, recibos de honorarios, notas de crédito, y otros); asignar folios autorizados y emitir reportes mensuales de las facturas electrónicas y ventas. El acceso requiere una firma electrónica avanzada que involucra una clave privada, un número de licencia para usar el programa y una contraseña. Trabaja en el programa sin dejar de tomar notas, contestar llamadas o marcar algún número. Aunque podría ver la hora en la computadora, suele consultar su reloj de pulso para salir a tiempo a una oficina de gobierno donde debe realizar trámites.

Termina una llamada, remarca el número al que ha intentado comunicarse antes y esta vez sí le contestan. Recuerda a su interlocutor enviarle unas facturas atrasadas. Contestar el teléfono no le impide continuar la lectura en la pantalla y llenar el formato desplegado ahí, tomando datos escritos en su cuaderno para hacerlo. Cuelga y entra otra llamada que no contesta, lo que escribe ahora en la computadora parece requerir de especial cuidado. Minutos más tarde, revisa quién llamó y le devuelve la llamada. Es un proveedor que le informa la llegada de un pedido. Durante la conversación, Elías abre varias pestañas en Internet para revisar aspectos de su facturación y ventas, toma algunas notas y vuelve al programa donde genera las facturas y elabora algunas. Poco después vuelve a revisar la hora en su reloj, atiende otra llamada y entonces cierra el programa y su correo. Recoge sus impresiones en el mostrador, paga y se retira.

4.4.1.3. Actividades colaborativas en el cibercafé. A veces, Elías llega acompañado de un empleado a quien entrena para usar el programa de facturación. Las ventas de su empresa familiar se han incrementado, lo que ha hecho necesaria la ayuda de otra persona. Se trata de un excompañero de trabajo de Elías, de edad similar a la suya. Aunque su trato es amigable, mientras trabajan es evidente una identidad de autoridad en Elías, otorgada por el conocimiento que posee sobre la empresa y el programa informático (ver figura 17). Mientras el proceso de instrucción transcurre, suena el celular que Elías contesta para dar cuenta de pedidos que va a enviar a la capital. Le explica a su hijo que la mercancía no saldrá ese mismo día porque se ha hecho tarde para obtener el sello de gobierno requerido en las guías de pesca. Cuelga y abre la aplicación WhatsApp para preguntar por otro pedido a un proveedor, a través del chat de la aplicación. En ese tiempo, su empleado ha abierto la aplicación para facturar, en una segunda computadora. Cuando concluye su conversación

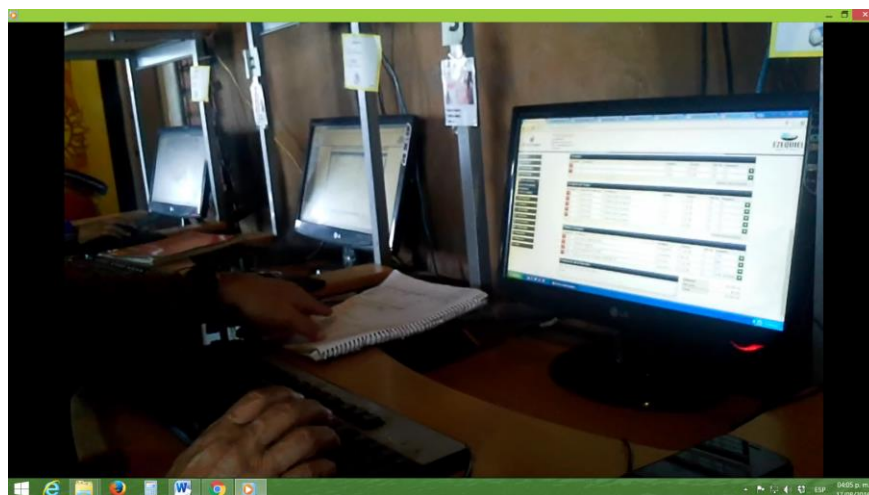
Figura 17. Capacitación de un nuevo empleado por quien tiene la autoridad del conocimiento



Captura de pantalla de video. Observación 6.

en el chat, llama al empleado y le muestra cómo usa la información de su cuaderno para trabajar en el sistema de facturación (ver figura 18). Mientras le explica y palomea su avance en la libreta, ejemplifica en la pantalla lo que dice para que resulte claro al empleado. El segundo parece entender bien, por lo que Elías le da algunas tareas para que practique, recomendándole preguntar cualquier duda y mostrarle el trabajo cuando termine.

Figura 18. La libreta: insumo importante de información para el trabajo individual y colaborativo



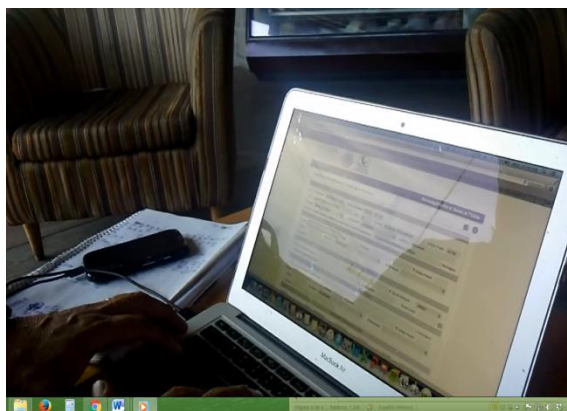
Captura de pantalla de video. Observación 6.

Elías aprovecha para cerrar la aplicación en su pantalla y abre su correo en el celular, donde revisa si ha recibido cierta factura. Como no la encuentra, habla al proveedor para insistir en que le sea enviada. Luego abre otro correo en el celular, con los datos de un

pedido. Copia algunos números en la libreta, hace unas cuentas a mano prescindiendo de la tecnología electrónica. Abre entonces el correo en la computadora y comienza a revisar sus mensajes para descargar facturas, guardarlas o mandarlas imprimir a la recepción del cibercafé. Luego entra a una página web de una compañía de transportes para dar seguimiento a sus envíos de mercancía. Vuelve a abrir el programa de facturación y trabaja como es habitual generando algunos documentos y palomeando en la libreta los pendientes que va cubriendo. El empleado le avisa que ha concluido y Elías revisa con él el trabajo sin encontrar errores, le dice que está bien hecho. Entonces comienza a explicarle la lógica del sistema de administración fiscal de los documentos en el programa. El empleado plantea algunas dudas que Elías contesta sin titubear. Acuden juntos en varias ocasiones, trabajan en dos computadoras, comparten información y cotejan juntos el trabajo.

4.4.1.4. Llenado de formatos electrónicos. En otra ocasión, encuentro a Elías en la sección de cafetería del cibercafé, sentado en la alfombra, entre una mesa de centro y uno de los sillones de una pequeña sala. Trabaja en la libreta que tiene en la mesita, a un lado de su laptop que está abierta y encendida; tiene el celular conectado a la computadora para cargarlo. Después de un rato de revisar información y hacer cuentas, se levanta para sentarse en el sillón y trabajar en la laptop (ver figura 19). Abre la página web de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) donde llena los formatos de las guías de pesca que requieren sus envíos.

Figura 19. Actividad transmediática, en un ambiente cómodo y flexible.



Capturas de pantalla de video. Observación 3.

Las guías parecen documentos fáciles de llenar con información muy específica. En algunos casos, el formato proporciona opciones de información para llenar ciertos espacios (por ejemplo: especies marinas enviadas, tipo de empaque y presentación, día y mes del envío, y otros). Elabora algunas guías, las guarda en la memoria de la computadora y enseguida se las envía a su correo. Revisa cada documento que elabora, anota en la libreta el número de la guía y palomea un pendiente cumplido. Luego elabora las facturas que irán con los mismos pedidos de las guías, las guarda en la laptop y se las envía al correo. Luego va al área de computadoras, avisa a la operadora que va a instalarse en una de ellas y abre su correo. Descarga de ahí los documentos que se enviara unos minutos antes y los manda imprimir. Vuelve a la cafetería, hace mucho calor, así que pide un refresco. Suenan su celular, contesta y activa el altavoz. Es su hijo que llama para darle los datos de un nuevo pedido: mejillones, pata de cangrejo, jurel salvaje, atún y almejas. Verifica algunos aspectos del pedido (cantidades, posible fecha del envío); anota la información mientras bebe su refresco. Cuando termina, paga su bebida e impresiones, las recoge y se retira.

4.4.2. Descripción analítica del tercer caso.

Enseguida describo de manera analítica los hallazgos sobre el tercer participante. Sus actividades se muestran en la tabla 17.

4.4.2.1. Conocimientos y experiencias previas de Elías que le ayudan a ser eficiente en las actividades mediadas por tecnologías digitales. La experiencia y conocimiento previos de Elías, su formación como oceanólogo y su trabajo en empresas pesqueras y comercializadoras de productos del mar, facilita su participación en sus actividades actuales como empresario y como docente en bachillerato. Bourdieu (1980), Reckwitz (2000) y Wittgestein (como se cita en Esfeld, 2003) señalan que los recursos de conocimiento y experiencia previos inciden en las formas de entender y saber hacer dentro de prácticas sociales análogas o nuevas. Entre los conocimientos y habilidades que Elías transfiere están, por ejemplo, su interés y curiosidad por aprender cosas nuevas, que le permiten integrar a su conocimiento previo sobre el negocio, el uso de los medios. Lo hace de manera consciente porque reconoce que en la actualidad emplear estas tecnologías le es imprescindible para lograr sus objetivos cotidianos.

Tabla 17. Las actividades de Elías: frecuencias por categoría y código identificados

Código	Sub-código
Llenar guías de pesca	
Bajar videos	
Buscar información	
	videos para sus clases
	videos para su negocio
	información general
Enviar guías de pesca	
Hacer trámites en línea	
Supervisar trabajo de su empleado	
Atender correo electrónico	
Tomar fotografías para sus clientes	
Trabajar con empleado	
Enviar y recibir dinero por banca electrónica	
Enviar y recibir mensajes por el celular	
Tomar pedidos	
Tomar notas	
Preparar presentaciones	
Enviar y recibir facturas por correo	
Facturar	
Organizar documentos	
Capacitar empleado	
Imprimir documentos	
Preparar información para poder trabajar	
Comunicarse con clientes y proveedores	
Seguimiento a ventas	
Revisar información	
Hacer exámenes	
Consumir alimentos	
Leer el periódico	
Escuchar música	
Bajar videos	
Usar Facebook	

El interés de Elías por resolver necesidades prácticas de su negocio lo lleva a aprender a usar los recursos de la computadora, el celular e Internet. Cuenta él mismo que se trata de tecnologías que no estuvieron presentes la mayor parte de su vida, y en las que se siente “como hombre primitivo”. Sin embargo, tiene claro que de saber manejarlas

depende en buena medida el funcionamiento y crecimiento del negocio familiar. Esto confirma lo que Livingstone et al. (2004) y Eynon y Helsper (2011) señalan acerca de que las actividades en los medios dan mayor competitividad y capacidad de adaptación para que las personas participen en la economía.

Elías es también un buen observador que aprende a usar la tecnología viendo a otros, o que investiga en Internet cómo usarla para sus fines de trabajo. Compara el uso de los medios con el seguimiento de “algoritmos”, que define como procedimientos en los que el margen de error es mínimo o inexistente, siempre que se sigan los pasos correctos.

La disciplina, organización, cuidado de los detalles de lo que hace y su experiencia le permiten administrar con eficiencia su negocio. Por ejemplo, organiza de forma sistemática los documentos de trabajo, que genera en las actividades realizadas en el cibercafé. Es también metódico y riguroso cuando prepara materiales para sus clases, evalúa que se trate de textos confiables en términos académicos, y cuando es necesario, los adapta para que además resulten accesibles y significativos para sus estudiantes de secundaria y bachillerato. Para Langer (1987) la literacidad, entendida como formas de leer y escribir, está asociada a formas de pensar particulares. En el caso de Elías, por lo menos parte de sus hábitos y actitudes hacia el trabajo pueden estar relacionadas con actividades y formas de literacidad de un campo disciplinar científico en el que ha participado, y que le permiten, además de tener ese cuidado, preparar sus clases de ciencia y lógica, y ser un aprendiente abierto y flexible que se adapta e integra al uso de las nuevas tecnologías. Cabe mencionar que los medios parecen posibilitar el logro de los propósitos de diferentes usuarios. Por ejemplo, a pesar de sus diferentes formaciones escolares y experiencias de trabajo, Elías y Rocío son capaces de realizar tareas similares al llenar formatos electrónicos en plataformas virtuales y de practicar competencias similares, como la exploración de espacios virtuales en búsqueda de soluciones en Internet.

Otra cualidad notable de Elías es su capacidad para mantener un equilibrio entre sus actividades. Trabaja de manera exhaustiva por la mañana y parte de la tarde, en actividades laborales en las que usa de manera intensiva las tecnologías electrónicas ya mencionadas. Pero el resto del día dice que prefiere dedicarlo a su familia, amigos y actividades de esparcimiento. Cuenta que evita en lo posible el uso de esas tecnologías si no es en

actividades de trabajo, pues prefiere el contacto personal o telefónico y convivir con otros cara a cara. Comenta que cuando aprendió a usar Facebook, le resultó excesivo. Como reportan Livingstone et al. (2004) y Jenkins et al. (2006), Elías es de los adultos que piensan que es fácil perderse en una vorágine de actividades lúdicas disponibles en los medios; eso incluso le angustia. Bromea: “Prefiero privarme de los atractivos recursos de las redes sociales, y la abrumadora diversidad de canales de televisión digital [...]. No tengo el tiempo ni la mente para aprender más de lo que necesito”.

Existen coincidencias notables entre el perfil de Elías con el propuesto por el enfoque del *aprendizaje a lo largo de la vida* para quienes actúan de manera autónoma y responsable al asumir el control de su destino personal y social (UNESCO, 1997). Posee asimismo las habilidades, estrategias y la confianza necesarias para entender el aprendizaje como un proceso permanente, como describen Dzuraidah et al. (2006). Al mismo tiempo, la participación de Elías en esos aprendizajes y sus actividades coinciden con los supuestos de Knowles y Holton (1997), y (Knowles, Merriam, Forrest y Peterson; como se cita en Taylor y Kroth, 2009) sobre las formas en que aprenden los adultos pues (1) autorregula sus decisiones, (2) emplea la experiencia acumulada como su más valioso recurso de aprendizaje, (3) su motivación es sobre todo intrínseca, y (4) su disposición para aprender se orienta hacia la aplicación inmediata de lo aprendido en tareas propias de los roles sociales que juega, en su caso, en su vida laboral.

El uso de los recursos mencionados permite a Elías adaptarse a los cambios en la economía, la cultura y la sociedad. Por eso, cuando sus actividades laborales le exigen hacer uso de artefactos y recursos (las tecnologías e Internet) que no empleó antes, se integra a esas prácticas con mayor facilidad que otras personas de su edad, que se resisten o no lo logran, como han encontrado Livingstone et al. (2004) y Eynon y Helsper (2011).

4.4.2.2. Eventos de literacidad en los que participa Elías. Barton y Hamilton (2000) señalan que las prácticas de literacidad se encuentran incrustadas en las estructuras sociales y rutinas de las actividades que caracterizan una práctica social. Para Elías, las prácticas de literacidad relativas a la comercialización de productos marinos son evidentes a partir de dos eventos de literacidad principales: la elaboración de facturas para los clientes de su negocio; y el llenado de los formatos de las guías de pesca, requeridos para el envío de su mercancía. A continuación, describo ambos eventos centrados en la elaboración y lectura de textos (ver géneros textuales en tabla 18).

Tabla 18. Géneros textuales en las actividades de Elías

Código
Videos científicos y técnicos
Guías de pesca
Facturas
Órdenes de pago
Estados de cuenta

4.4.2.2.1. La facturación: primer evento de literacidad. Para elaborar las facturas, Elías emplea varios artefactos y medios (ver tabla 19): (1) Una libreta, para anotar los pendientes del día y los datos que requiere para emitir las facturas; (2) el correo electrónico, para recibir y enviarse a sí mismo información para elaborar y controlar las facturas, (3) la computadora, para leer y generar documentos de trabajo; (4) el teléfono celular, para comunicarse con su empleado en la oficina, sus socios y los proveedores; e (5) Internet para acceder a los diferentes portales que requiere. En las actividades de literacidad que se describen enseguida se observa -como señalan Lankshear y Knobel (2011), y Scribner y Cole (1981)- la coordinación de tecnología, conocimiento, habilidades y aspectos de los Discursos e identidades particulares de los roles que juega Elías en la práctica social del comerciante de especies marinas, cuando cumple obligaciones de tipo fiscal y empresarial.

La rutina de Elías para elaborar facturas empieza con la revisión de la información anotada previamente en la libreta. Abre entonces la página web de la aplicación informática de SICOFI, en la que tiene contratada una licencia. Si los modelos de negocios han integrado contenidos diversos en páginas de Internet para ampliar su mercado (Lankshear y

Tabla 19. Artefactos y espacios de Internet en las actividades de Elías

Categoría	Código
Espacios	YouTube
	Gmail
	Página web de SAGARPA
	WhatsApp
	Página web de CONAPESCA
	Facebook
	Instagram
	Banca electrónica
	Buscadores de Internet
	Plataforma de Prezi
	Integranet
Medios	Laptop y computadora de escritorio
	Programa para generar facturas SICOFI
	Impresora
	Teléfono celular
	Cuaderno de notas
	Programa Excel

Knobel, 2010), plataformas como la de SICOFI (Sistema para la comprobación y envío de comprobantes fiscales, del SAT) son un ejemplo de respuesta obligada del gobierno ante el giro digital, para agilizar los trámites fiscales de las empresas. Elías accede a la aplicación mediante claves y contraseñas (figura 20).

Figura 20. Página de entrada a la aplicación para generar documentos fiscales electrónicos

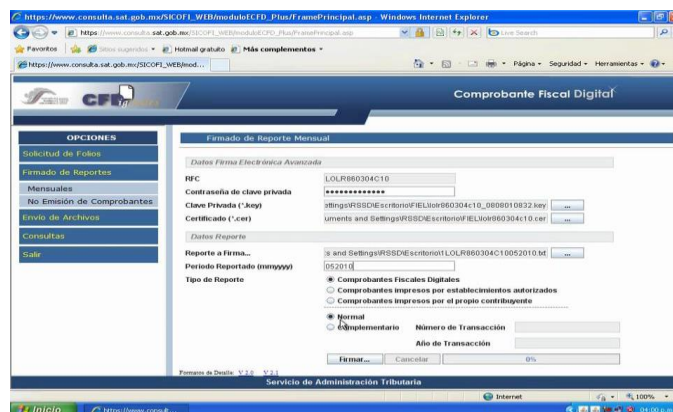


Imagen obtenida de Google

Una vez dentro del programa elige primero entre varias opciones, el tipo de documento que va a elaborar. Al abrir una factura nueva, aparecen pregrabados algunos datos, y al elegir el cliente, también lo hacen los datos fiscales de éste. Esto agiliza la captura de las facturas, pues basta elegir entre las opciones previamente capturadas para elaborarlas. Si se trata de un cliente nuevo, basta agregar sus datos al programa. El formato de este género textual es fácil de completar pues su diseño, como el de los videojuegos descritos por Gee (2000), garantiza el éxito de su llenado, su revisión y corrección; y minimiza los errores (ver figura 21).

Figura 21. La factura: un texto de formato “amigable”

Nueva Factura

Paso 1. Seleccionar al cliente

Búsqueda

Listado de clientes

RFC	Razón Social	# Cliente Acceso	1er Contacto	2o Contacto	Estado	País
☐ CELF770729NM4	FELIX A CERVANTES LOPEZ	Cliente46807			Queretaro	MEXICO

1 Registros (1-1)

5 10 20 50

Paso 2. Seleccionar al cliente y el documento a generar (Facturas, Notas de Crédito, Notas de Débito, etc.)

Generación de Documentos Electrónicos

Generación de Facturas, Notas de Crédito y Notas de Cargo

Aquí puede seleccionar el cliente al que se le va a generar algun comprobante fiscal digital, ya sea factura, nota de credito, nota de debito o recibo de honorarios

Seleccione el documento que desea generar

Factura

Nota de Crédito

Nota de Débito

Recibo de honorarios

Recibo de arrendamiento

Carta Porte

Búsqueda

Listado de clientes

RFC	Razón Social	# Cliente Acceso	1er Contacto	2o Contacto	Estado	País
☒ CELF770729NM4	FELIX A CERVANTES LOPEZ	Cliente46807			Queretaro	MEXICO

Paso 3. Seleccionar o capturar los conceptos a facturar

Nuevos Conceptos

Cantidad	Grupo	Producto	Medida	Precio	IVA	IEPS	ISR	IVA Retenido	Precio Final
1	INTRO	Curso Introductorio	Rest	4000.0	16.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	\$4000.000000
1	Seleccione		Rest	0.00	16 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	\$0.000000
1	Seleccione		Rest	0.00	16 %	0 %	0 %	0 %	\$0.00
1	Seleccione		Rest	0.00	16 %	0 %	0 %	0 %	\$0.00
1	Seleccione		Rest	0.00	16 %	0 %	0 %	0 %	\$0.00
1				0.00	16 %	0 %	0 %	0 %	\$0.00
1				0.00	16 %	0 %	0 %	0 %	\$0.00

Imagen obtenida de Google: Manual del programa de SICOFI.

185

El trabajo de Elías requiere de ciertos conocimientos especializados propios de su actividad comercial. Por ejemplo, está su conocimiento del comercio de pescados y mariscos, la normatividad que rige su transporte a otras ciudades y el cumplimiento de las obligaciones fiscales que corresponden. Además, es hábil en el uso de las aplicaciones informáticas que las actividades productivas de una empresa requieren cumplir. Se trata de conocimientos y Discursos compartidos por quienes participan en prácticas sociales similares (Lankshear, 2010; Lave y Wenger como se cita en Wenger, 2010; y Wittgestein como se cita en Esfeld, 2003).

Además de elaborar varias facturas en cada ocasión, Elías realiza otras actividades relacionadas para mantener actualizado su propio sistema de archivo de documentos. Por ejemplo, está aprendiendo a guardar documentos en la “nube” de manera digital. Mientras tanto, prefiere tener la seguridad de lo que llama un sistema donde: “papelito habla”. Por esa razón, imprime tanto las facturas que genera para sus clientes, como las que recibe de los proveedores por correo electrónico; todas son revisadas por él, impresas y ordenadas en el cibercafé, para luego llevarlas al archivo de su oficina.

4.4.2.2.2. Llenado de las guías de pesca: segundo evento de literacidad. La guía de pesca es otro formato electrónico disponible en una plataforma de gobierno. Su uso no requiere claves de acceso pues es público; sin embargo, sí se necesita tener conocimiento de aspectos como el lenguaje técnico de algunas secciones sobre tipos de especies marinas, medidas y tipos de embarque, empaques, procesos de conservación, y los documentos que amparan la procedencia legal del producto. También se debe conocer el procedimiento para legalizar la guía de pesca que, una vez llena e impresa, requiere la autorización y reconocimiento oficial de la dependencia de gobierno correspondiente, para darle validez a fin de poder transportar el producto a otro lugar dentro del país (ver figura 22).

En las dos actividades de literacidad descritas, otras personas participan también con Elías (ver tabla 18). En primer lugar está su empleado a quien, después del entrenamiento en el uso de la plataforma fiscal, le delega parte de la generación de facturas. En cada sesión, trabajan juntos en la organización previa de las tareas que se harán ese día, mientras lo hacen intercambian información, discuten dudas. Al terminar partes de las tareas o de la sesión, revisan los resultados logrados, hacen correcciones si es necesario, lo

archivan y se retiran. A veces el intercambio de datos y las consultas lo hacen a distancia por teléfono, Elías en el cibercafé y el empleado en la oficina. Además, Elías interactúa con sus socios (hijos), para tomar acuerdos acerca del negocio familiar, como los pedidos y envíos. Esa información es un insumo importante para las actividades de Elías en el cibercafé, así como la que le dan los proveedores, por teléfono o correo. En el llenado de las guías de pesca, son participantes ocultos los empleados de Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), que las revisan y validan mediante un sello (ver tabla 20).

Figura 22. Formato de una guía de pesca

SAGARPA
SECRETARÍA DE AGRICULTURA,
GANADERÍA, DESARROLLO RURAL,
PESCA Y ALIMENTACIÓN

CONAPESCA
COMISIÓN NACIONAL
de agricultura y pesca

SISTEMA GESTIÓN DE GUÍAS DE PESCA

Captura de Información para el Formato de Guía de Pesca

DATOS DEL EMBARQUE

Fecha Embarque: [] Hora de Salida: []
Calle: [] Num.: [] Colonia: []
Código Postal: [] Estado: SELECCIONE... Municipio: []
Localidad: []
Nombre o Razón Social del propietario poseedor de los productos pesqueros: [] ☐ Extranjero

DOMICILIO FISCAL O LEGAL DEL PROPIETARIO

Calle: [] Num.: [] Colonia: []
Código Postal: [] Teléfono: [] Estado: SELECCIONE...
Municipio: [] Localidad: []

DATOS DEL TRANSPORTE

Datos generales del vehículo: [] Tipo de Vehículo: AEREO
Nombre de compañía Aérea: [] Núm. Vuelo: [] Fecha Vuelo: []

DATOS DEL DESTINO FINAL

Nombre o Razón Social del Destinatario: [] ☐ Extranjero
Calle: [] Num.: [] Colonia: []
Código Postal: [] Teléfono: [] Estado: SELECCIONE...
Municipio: [] Localidad: []

ESPECIES TRANSPORTADAS

Especie: SELECCIONE... Presentación: SELECCIONE... Conservación: SELECCIONE... Empaque: SELECCIONE... Volumen: [] Unidad de Medida: SELECCIONE...
ESPECIE PRESENTACIÓN CONSERVACIÓN EMPAQUE VOLUMEN UNIDAD DE MEDIDA

DOCUMENTOS QUE AMPARAN LA LEGAL PROCEDENCIA

Procedencia: SELECCIONE...
Tipo de Documento: [] Folio: [] Fecha: []
DOCUMENTO FOLIO FECHA

NOTA: El formato debe ser firmado y sellado por la autoridad correspondiente de la Comisión Nacional de Agricultura y Pesca (CONAPESCA).
Se hace del conocimiento del interesado, de las penas en que incurrirán quienes decidan con falsedad, ante una autoridad distinta a la judicial, las cuales hacen consistir en la imposición de dos a seis años de prisión y de cien a trescientos días multa, conforme a lo dispuesto por el artículo 247, fracción I, del Código Penal Federal. Asimismo, quienes lleven a cabo la falsificación de documentos públicos podrán ser acreedores a prisión de cuatro a ocho años y de doscientos a trescientos sesenta días multa y, en el caso de falsificación de documentos privados, con prisión de seis meses a cinco años y de ciento ochenta a trescientos sesenta días multa, acorde a lo señalado por el numeral 243 del mencionado Código Penal Federal.

GENERAL LIMPIAR CANCELAR

Imagen obtenida en el sitio oficial de SAGARPA: guíaspesca/conapesca.gob.mx

Tabla 20. Otros participantes de las actividades de Elías

Código
Empleado
Clientes
Proveedores
Empleados
SAGARPA

4.4.2.3. Recursos y estrategias personales con los que Elías aprende y resuelve problemas cuando usa los medios. Elías ha enfrentado diferentes tipos de dificultades al aprender y emplear las tecnologías de la comunicación, que pueden verse en la tabla 21. Él suele resolverlas con un sentido práctico que le ayuda a no complicarse la vida sin necesidad, limitarse a usar lo que necesita y descartar lo que considera una pérdida de tiempo valioso, que prefiere dedicar al mismo trabajo y su familia.

Tabla 21. Problemas que enfrentan de manera práctica

Categoría	Código
Problemas que enfrentan	Exceso de opciones
	Diferencias entre softwares
	Fallas del equipo
	Cambios en la tecnología
	Limitantes de los programas
	Resistencia a usar algunos recursos
	Frustración
	Dificultades para aprender lo nuevo
	Falta de paciencia o disposición de hijos
	Cansancio al leer la pantalla
	Falta de tiempo
	Pensar como requieren las nuevas tecnologías

Por otra parte, al comparar los recursos de actitud y estrategias aplicados por Elías, identifiqué por lo menos las de dos tipos de usuarios adultos de los medios, reportadas por el informe de la Australian Communications and Media Authority (2009) (ver tabla 22). En primer lugar, Elías destaca como participante del tipo llamado *sedientos*. Se trata de jubilados con cierta formación y experiencia previa adquirida con personas y en ámbitos diversos. Por ejemplo, Elías aprende sobre actividades de esparcimiento en los medios con la ayuda de sus hijos (escuchar música en YouTube y en estaciones de radio en Internet, bajar películas, usar Facebook y usar aplicaciones en el celular). Para sus actividades de trabajo, prefiere aprender solo y enfocarse sólo en lo que necesita utilizar. Así aprendió a usar la plataforma fiscal. Gracias a su experiencia previa en el llenado manual de las guías de pesca, cuando trabajaba en empresas de pesca y comercialización, aprende ahora con facilidad a llenarlas de manera digital y realizar los trámites necesarios.

Tabla 22. Estrategias y recursos personales de Elías como usuario de los medios

Código
Aprender con los hijos
Actitud positiva hacia los medios
Tomar iniciativas para resolver problemas
Mantener equilibrio en sus actividades en los medios
Observar qué y cómo funcionan los medios
Darse tiempo para aprender
Explorar recursos de los medios
Ser paciente al aprender
Seleccionar sólo lo que sea relevante/útil
Practicar
Crear un ambiente grato al trabajar en los medios
Actitud positiva hacia la tecnología
Interés por aprender
Capacidad de observación
Conocimientos previos de programación
Fortram
Conciencia sobre importancia de los medios
Capacidad para actividades simultáneas
Confianza en su propia capacidad
Conocimientos previos del negocio

A fuerza de preguntar entre sus conocidos, buscar respuestas en Internet y asesorarse en las instituciones bancarias, aprendió también a usar la banca móvil para hacer pagos y transferencias, así como para revisar estados de cuenta. Lo hace con seguridad y confianza en la eficacia de esos sistemas. En menor grado, Elías forma parte del tipo de usuario llamado *en tránsito potencial* (Australian Communications and Media Authority, 2009). Si bien toma iniciativas distintas en el uso de los medios, lo hace para fines prácticos concretos, evitar sentirse rebasado por lo que considera “opciones excesivas [existentes en los medios]” que le llevarían a perder tiempo y distraerse de lo importante. Reconoce que su conocimiento conceptual de algunas tecnologías digitales de su interés es limitado, pero dice no necesitar más que lo que le resuelva sólo sus necesidades de trabajo.

4.4.2.4. Desarrollo de competencias para las nuevas literacidades, en el caso de Elías. Conforme con la descripción de Jenkins et al. (2006), Elías desarrolla y pone en práctica las competencias interpretativas, operativas y críticas que describo en seguida. En primer lugar, *juega* cuando explora y experimenta en los medios, resuelve problemas al hacerlo y manipula los recursos que se ofrecen ahí. Fue así y practicando como aprendió a usar la plataforma fiscal y la de las guías de pesca. Al interpretar e identificar los patrones de secuencia con los que funcionan las plataformas y programas que usa, Elías practica algo muy parecido a la competencia de la *simulación*. Una vez identificados esos patrones o secuencias, a los que compara con “algoritmos”, basta seguirlos de manera sistemática para hacer funcionar los programas de forma exitosa para sus propósitos; razonamiento que recupera de su formación como oceanólogo, un área donde las matemáticas y la lógica tienen un lugar importante. También evidencia la competencia de *apropiación* cuando rastrea contenidos como los textos y videos científicos, que luego transforma para elaborar otros textos, que sirvan para hacer los conocimientos más accesibles y significativos para sus estudiantes. En esta misma actividad, practica la competencia de *juicio*, traída de su bagaje como lector, pues considera importante evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información que elige para sus clases.

De manera notable, Elías emplea dos competencias más de las descritas por Jenkins et al. (2006). La primera es la de la *navegación transmedia*, que realiza a través de artefactos y medios diversos (virtuales, como las plataformas que emplea en Internet; y

físicos, como el teléfono, la libreta y la computadora). A través de ellos reúne información que sintetiza para elaborar las facturas y guías de pesca. En segundo lugar, al realizar ese tipo de navegación, destaca también la competencia que tiene para realizar *tareas múltiples*. Casi en todo momento de sus actividades, Elías rastrea ambientes diversos, virtuales y materiales, sin perder de vista los detalles sobresalientes y relevantes cuando lo hace. Da seguimiento puntual de esos detalles en todo momento, en particular en la elaboración de facturas y guías de pesca donde un error puede tener un costo considerable para su negocio.

4.5. Cuarto caso: El ingeniero jubilado, consultor y docente

4.5.1. Viñeta. “Jóvenes, yo les enseño lo que aprendí en 40 años de trabajo y ustedes me enseñan a usar estos aparatitos”.

4.5.1.1. ¿Quién es Juan y por qué decide aprender a usar los medios? Juan tiene 61 años de edad, es originario de Mazatlán y se graduó como ingeniero bioquímico en alimentos. Se casó y mudó a Ensenada, donde tenía una oferta de trabajo en un consorcio empresarial que producía y envasaba alimentos. Trabajó más de treinta años en varias empresas del consorcio, donde hizo carrera recorriendo diferentes puestos: supervisor de producción en una pesquera, jefe de control de calidad, jefe técnico, jefe de flota, jefe de recursos humanos, gerente de operaciones, gerente general y finalmente, director general. Se ha desempeñado también en puestos honoríficos de consejos y cámaras empresariales, y para el gobierno en la elaboración y evaluación del Plan Municipal de Desarrollo.

Cuando el consorcio cerró y se fue de Ensenada, Juan ya había creado una red de relaciones públicas tan amplia, que le fue fácil ser contratado en empresas como gerente y consultor de empresas dedicadas a la fabricación de pinturas, aceites automotores, cementos y por último, en un periódico regional. Tras cerca de 40 años de trabajo decidió retirarse y pensionarse, pero tras un par de meses de ejercicio, descanso, actividades recreativas y tiempo en familia, sintió la necesidad de volver a trabajar. Tomando ventaja de sus relaciones y contactos, al principio, se inició en la consultoría de empresas. También se ocupó de la administración de unos departamentos de su propiedad de los que dice, con buen humor, es el *manager* que además de cobrar la renta, los pinta, barre y trapea. Más tarde, buscó trabajo como profesor de licenciatura, en dos universidades privadas.

En cuanto a las tecnologías de la comunicación, Juan es un usuario relativamente nuevo. En los puestos de mando no necesitó aprender a usar más recursos tecnológicos que el correo electrónico. Siempre hubo alguien, el responsable de sistemas o una secretaria, que le apoyaban en tareas donde se empleaba esa tecnología, por ejemplo, para elaborar comunicados, oficios, estadísticas, informes y presentaciones en multimedia para reuniones de trabajo. Él supervisaba el contenido y calidad de la información de esos documentos pero aclara que “mi trabajo era pensar y tomar decisiones, no usar esta tecnología”.

¿Qué motivó a Juan a aprender a usar la computadora e Internet en ese momento de su vida? Cuando consideró que sería sencillo volver a dar clases, presentó su solicitud en dos instituciones y casi de inmediato fue aceptado. Una vez en el aula, le impactó darse cuenta de que las formas de dar y tomar clases conocidas por él habían cambiado drásticamente: La docencia involucraba usar tecnologías que él desconocía, no sólo la computadora, también proyectores multimedia y plataformas en línea para sus cursos.

Buscó ayuda con un ex-colaborador para que le enseñara lo básico de la computadora, y compró una laptop. También acudió a su hermana que era docente. Lo cierto es que Juan cuenta que al final, sus mejores maestros resultaron ser sus nuevos estudiantes, como explico más tarde. También tomó cursos de los ofrecidos por las universidades donde trabaja para usar la paquetería de Office, el uso de Internet, las plataformas y otros recursos. Pero los estudiantes le enseñaron a usar los equipos, a buscar tutoriales y otros recursos para resolver sus dudas sobre el uso de las tecnologías.

4.5.1.2. ¿Por qué va Juan al cibercafé? Juan asiste al cibercafé una o dos veces por semana, en sesiones que suelen tomarle de una a dos horas en promedio. Aunque tiene su propia computadora e Internet en casa, encuentra que ir al cibercafé imprime variedad a su rutina, lo lleva a salir de casa un rato, caminar, tomar el sol, encontrarse con conocidos y distraerse. Además, le parece un lugar agradable. En ocasiones, se reúne con algún amigo jubilado en el cibercafé para platicar y tomar café. Sin embargo, atiende sobre todo actividades de su trabajo como docente, y en menor medida para su labor de consultoría en los diferentes temas aprendidos en su trayectoria laboral. Investiga para actualizar sus conocimientos sobre ingeniería química, control de calidad, gestión empresarial, recursos humanos, relaciones públicas y dirección. En el cibercafé, también se comunica con

clientes de esa actividad, tanto por correo como por teléfono. La ubicación céntrica del sitio le facilita ir a otros lugares cercanos cuando concluye su sesión y tiene pendientes ahí.

4.5.1.3. Las actividades de Juan el consultor en el cibercafé. Como consultor, Juan revisa su correo electrónico siempre. Comienza por abrir su correo en el teléfono celular para ver si tiene correspondencia nueva o saber si ha recibido un correo en particular. En ese caso, abre el correo en la computadora desde Outlook para leer más cómodamente. Si necesita ayuda con algo que no sabe hacer o no recuerda bien, llama a una de las empleadas del cibercafé para que le ayude, o pregunta a otro usuario (inclusive lo hace conmigo en un par de ocasiones). Por lo general, con excepción de su hermana, acude a personas más jóvenes para que le ayuden. Lee siempre con atención y sin prisa cada correo. Una actividad frecuente en esa revisión es recibir y bajar facturas de sus gastos -papelería, telefonía, servicio de radio, electricidad y otros (ver figura 23)-; que le son enviadas por proveedores y prestadores de servicios, y que necesita para sus declaraciones de impuestos. Cuando se ha asegurado de que la información es correcta, manda imprimir los documentos al mostrador del cibercafé. Su contador, con quien se comunica por correo a veces, le pide imprimir su cédula de Hacienda para un trámite. Juan sigue las instrucciones ahí, la baja y guarda, la imprime y luego pide apoyo a una de las operarias, para enviarla.

Figura 23. Impresión de facturas: insumo de la declaración fiscal.

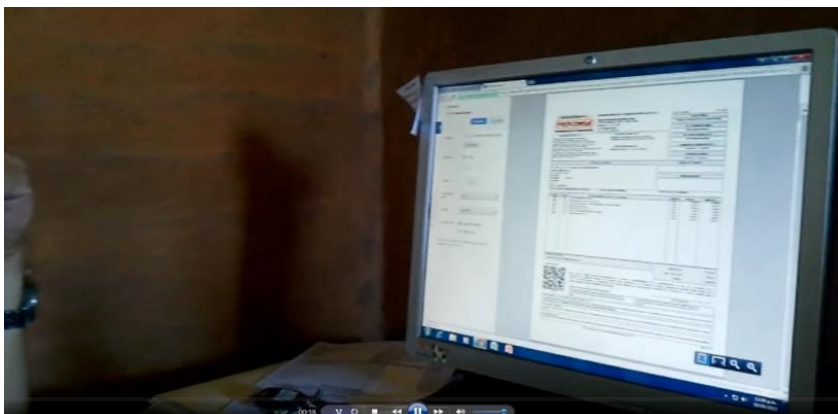
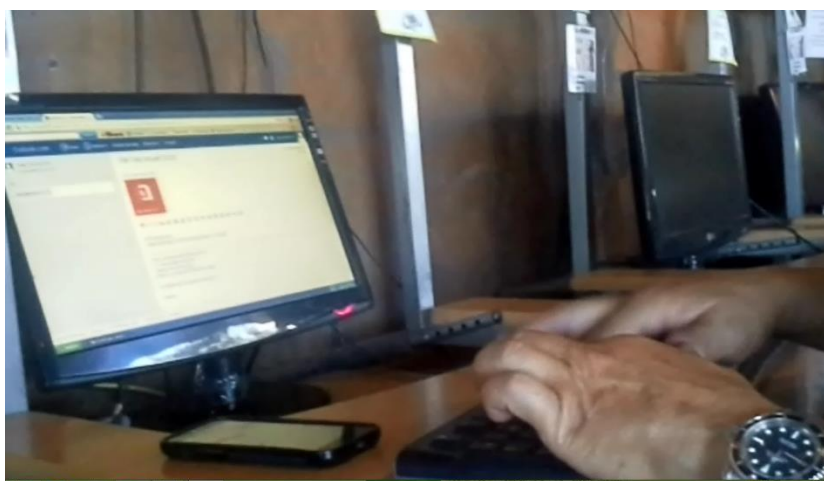


Imagen obtenida de video, Observación 4

Asimismo, lo observo comunicarse con algunos clientes y asociaciones empresariales por correo. Juan escribe con sólo dos dedos, sin prisa pero con cierta agilidad; reflexiona, selecciona y borra parte de lo escrito, lo reescribe las veces que sea

necesario para expresar sus ideas en el correo; vuelve a revisarlo (ve figura 24). Cuando está satisfecho con el contenido de su mensaje, lo envía a su destinatario. A veces consulta su teléfono celular para ver una dirección electrónica y la copia manualmente en el correo abierto en la computadora; en ese momento desconoce que puede hacerlo directamente ahí.

Figura 24. Escribir con dos dedos y aprender gradualmente



Captura de pantalla de video, Observación 5

También por correo recibe publicidad sobre productos y servicios (sobre todo bancarios), eventos culturales y sociales. Toma nota de lo que le sirve en la agenda del teléfono. Un día encuentra el anuncio de un evento gastronómico local, y enseguida habla con un cliente para proponerle presentar ahí sus servicios. De vez en cuando, una llamada telefónica o un mensaje enviado por WhatsApp interrumpen sus actividades, pero siempre vuelve a la lectura de todos los correos. Al terminar, una segunda revisión sirve para eliminar una cantidad, a veces abrumadora, de correos leídos o que no son de su interés.

Otra actividad usual de Juan es leer los periódicos y sitios de periodismo en línea (como *Plural.mx*). Además de tener un interés personal, cuenta en la entrevista que lo hace sobre todo por trabajo. Por ejemplo, como asesor de relaciones públicas de un cliente que participa como candidato en una campaña política, Juan da seguimiento a las noticias sobre las campañas políticas en general y la de su cliente en particular. En especial, sigue la opinión pública sobre las campañas, en los foros en línea de las columnas periodísticas. Aunque le interesa la política, no participa en esos foros pues las opiniones le resultan a

veces denigrantes, morbosas, incluso cobardes porque se esconden en el anonimato. No obstante, las lee porque considera un deber informarse para asesorar al cliente. Sin embargo, disfruta discutir sobre política en persona con los amigos del dominó, o en los foros empresariales a los que asiste.

4.5.1.4. Las actividades de Juan como docente. Para Juan, un buen docente tiene la obligación de mantenerse actualizado. Por esa razón revisa en la prensa los temas económicos, políticos y sociales del mundo y la comunidad pues se trata de los contextos donde trabajarán los estudiantes al egresar, considera él. Cuando accede a un portal de noticias, comienza con una o dos exploraciones rápidas de los temas disponibles. Si una nota le interesa, la abre y la lee completa. Evita los videos que acompañan las notas, porque le parecen repetitivos y aburridos. Prefiere leer el texto que lo mantiene más atento y le da tiempo para pensar sobre la información, opina.

Juan usa el correo para comunicarse con sus estudiantes. Considera importante darles acuse de recibo por sus tareas y responder sus dudas; aunque para revisarlas con detalle prefiere hacerlo en casa. Confiesa que le ha costado independizarse de la lectura en papel, pero pocas veces imprime los trabajos de sus estudiantes en el cibercafé porque es costoso. Está consciente de que debe aprender a revisarlas y contestarlas en las plataformas en línea, pero por ahora lo hace por correo. En cambio, sube las planeaciones de sus cursos y las guías didácticas para los estudiantes en la plataforma, como se lo han requerido. Actualmente toma un curso sobre el uso de las plataformas, pues quiere adaptarse a esos cambios. Encuentra que la plataforma es ágil y eficiente, aunque confiesa que siente que pierde una parte importante del contacto personal con sus estudiantes. Por eso les ha dicho que le pregunten sus dudas por correo, y les promete que él les contestará siempre.

También por correo recibe comunicados de las universidades donde trabaja. Le llegan invitaciones y programas de eventos sociales y académicos, como fiestas, conferencias o cursos; solicitudes de entrega de sus planeaciones de sus cursos de Producción y Tecnología de alimentos, le envían formatos digitales que debe llenar, hipervínculos electrónicos para contestar encuestas de seguimiento institucionales, y convocatorias para reuniones con el consejo educativo o juntas de maestros. Juan abre esos comunicados y los lee. Algunos los responde ahí mismo, otros los borra y pospone aquellos

que requieren más atención para atenderlos en casa. En algunos casos, anota en la agenda del teléfono celular los nombres y fechas de eventos que debe o quiere recordar.

Cuando tiene planeado preparar algo para sus clases en el cibercafé, lleva un cuaderno donde previamente ha escrito el nombre del tema, artículo o material que necesita para indagar en Internet. Por ejemplo, para buscar el tema “La curva de la muerte térmica de microorganismos en alimentos, fermentación y esterilización” lo hace en Google. Al aparecer una serie de posibilidades, las explora con atención para seleccionar entre diferentes artículos, tesis y presentaciones en power point. Elige algunos, los lee rápidamente para familiarizarse con su contenido, decide si son adecuados, a veces toma notas y las compara. En ocasiones, pide ayuda a una de las empleadas para bajar un artículo u otro material. Luego escudriña en páginas de imágenes para ilustrar los procesos químicos en cuestión, y busca también videos. Cree que es una suerte tener acceso a tanta información porque, aunque enseña en universidades privadas, no todos los estudiantes pueden comprar los libros, que son muy caros.

Cuando encuentra los materiales más adecuados, “en función de su pertinencia, calidad del contenido y la complejidad del lenguaje especializado que puedan comprender los estudiantes”; suele enviar algunos a los estudiantes para que los lean y se familiaricen con los temas, antes de asistir a clases. Juan piensa que enviarle videos a los estudiantes, para que puedan observar diversos procesos industriales reales, es muy valioso y práctico. En su experiencia, no siempre resulta fácil conseguir permisos de las empresas para ver esos procesos en la vida real. Pero los videos ofrecen ejemplos claros e interesantes para “sus muchachos”. Otras veces se envía a sí mismo la dirección electrónica del sitio donde ha encontrado un material por correo, para leerlo y preparar sus clases en casa. Acostumbraba copiar a mano, en su cuaderno, el hipervínculo. En algún momento le ofrezco mostrarle una manera más fácil de hacerlo. Juan muestra interés y me pide que se lo enseñe; escucha atento, anota algo y me lo agradece.

4.5.1.5. Búsquedas para futuros planes. A Juan le fascinan la Historia, la Geografía y la Geología de Baja California. Disfruta ir de vacaciones a lugares poco comunes del estado. Me comenta entusiasmado sobre sitios de Baja California, de los que no he escuchado antes. Cuando tiene tiempo en sus visitas al cibercafé, busca información en

Internet sobre sitios naturales o históricos de la región. Lee artículos, reportajes y ve fotografías a veces, mientras me comparte anécdotas de sus viajes y habla de los lugares que planea conocer. Me confía que desde hace años tiene el proyecto de abrir un negocio de ecoturismo.

4.5.2 Descripción analítica del cuarto caso.

Enseguida describo de manera analítica los hallazgos ilustrados en la viñeta del cuarto participante. Como en los casos anteriores, para cada eje analítico comienzo con una descripción general de los aspectos identificados como categorías y códigos. De forma simultánea, agrego observaciones fundamentadas en el marco teórico de este trabajo.

En el primer apartado de esta sección comienzo por describir las actividades que Juan realiza en el cibercafé, enmarcadas en dos tipos de prácticas sociales principales: (1) el servicio de consultoría, que consiste en ofrecer asesoría profesional a organizaciones privadas o públicas; y (2) la docencia ejercida en el nivel de educación superior. Las actividades observadas tuvieron lugar en torno a textos, acordes a esas prácticas sociales. Involucraban también el uso de medios, portales, géneros textuales, y como ha sido usual, la participación de otras personas de forma visible u oculta, para cumplir sus propósitos. Tras el tratamiento de esas actividades, describo y analizo las estrategias y recursos empleados para resolver necesidades de trabajo, en tareas mediadas por tecnologías digitales; así como los problemas observados o referidos por Juan.

Juan aprende a usar los medios a una edad avanzada y sólo para fines instrumentales, pero con amplias recompensas de logro individual, psicológicas y materiales. Agudo y Fombona (2013); Barro de Sales et al. (2009) y Dillon (2002) ya habían encontrado que ciertas personas de la tercera edad logran un alto nivel de automotivación. Eynon y Helsper (2011) y Livingstone et al. (2004) explican que aprender a usar las tecnologías de la comunicación da a muchos adultos competitividad y capacidad de responder mejor a los cambios en la fuerza laboral, como sucede con Juan. Él comprende que necesita ser competente en el uso de ciertas tecnologías para ejercer la docencia, tras su jubilación. Como otros, según describe Pavón (2000), Juan asume y

resuelve esos retos de aprendizaje de maneras creativas y activas. Esas cualidades que ya eran parte de sus recursos personales, las transfiere a este nuevo contexto.

Como encontraran Eynon y Helsper (2011) y Livingstone et al. (2004), aprender a usar los medios también incrementa el capital social de las personas. Las habilidades sociales y habilidades para comunicarse y negociar, permiten a Juan establecer o consolidar sus relaciones con quienes ya estaban familiarizados con las tecnologías, pero también expandir su red social mediante el correo electrónico y las aplicaciones de telefonía celular o con los estudiantes y maestros con quienes comparte conocimientos y experiencias en torno a las plataformas. La flexibilidad que como jubilado tiene para usar su tiempo favorece también su aprendizaje. Enseguida veremos qué actividades lleva a cabo cuando va al cibercafé.

4.5.2.1. Actividades y eventos de literacidad. Describiré enseguida las dos prácticas sociales principales en las que se sitúan las actividades de literacidad observadas en este caso. Las actividades de Juan pueden consultarse en la tabla 23.

4.5.2.1.1. La práctica de la consultoría y los eventos de literacidad observados. Algunas de las actividades de literacidad se sitúan en la práctica social del servicio de consultoría que presta Juan a empresas y organismos de gobierno. Su competencia es resultado de lo aprendido en su trayectoria profesional, tanto en el sector privado, como el público. En el primero se desempeñó en áreas de producción, administración de la calidad, relaciones públicas y administración, ocupando puestos como supervisor en varias áreas, mandos medios y director general de un consorcio. En el sector público adquirió experiencia en gestión como funcionario en el gobierno municipal. Un consultor se define como una persona versada en una materia sobre la que ofrece asesoría de manera profesional. El consultor puede trabajar dentro de una empresa o ejercer de manera particular, como hace Juan. Su labor suele partir de un diagnóstico inicial de una situación problemática en la que se solicita su consejo, para desarrollar una propuesta y un plan de acción, y quizás dirigir su implementación y evaluación.

Tabla 23. Actividades de Juan en el cibercafé

Código	Sub-código
Consultoría	Revisar, contestar y depurar correo
	Leer el periódico en línea
	Bajar, organizar e imprimir facturas
	Planear actividades y organizar su agenda
	Traspasar información del celular a la computadora
	Dar consultoría por correo
Docencia	Buscar material didáctico para sus clases
	Recibir, enviar y revisar tareas y materiales a estudiantes en Moodle
	Imprimir materiales y tareas
	Planear clases
	Leer información para preparar sus clases
	Contestar dudas de estudiantes por correo
	Llevar controles de tareas de sus estudiantes
Otras	Informarse de lo que sucede en la comunidad y sobre política
	Leer sobre otros temas de interés personal y placer

Al ser un servicio remunerado, como consultor Juan debe cumplir obligaciones fiscales, parcialmente evidenciadas en la observación de sus actividades. Un primer evento de literacidad que identifiqué fue la revisión diaria que hace de las facturas enviadas por proveedores y prestadores de servicios a su correo electrónico. La actividad es sencilla pero importante, pues de la precisión de la información en las facturas depende la deducción, que por concepto de gastos, podrá solicitar se aplique a los impuestos que paga al gobierno. Por eso Juan lee de forma meticulosa cada factura antes de solicitar su impresión, o para solicitar su corrección al emisor por correo o teléfono.

En este evento, participan varias personas (ver tabla 24). Algunas juegan el papel de participantes visibles y otros son participantes ocultos, como describen Barton y Hamilton (1998). Por un lado, están los proveedores que emiten y le envían los documentos por correo electrónico. Un participante fundamental, aunque oculto durante el evento, es el contador de Juan, a quien entrega las facturas. En un par de ocasiones, observo que se comunica con él para pedirle, por ejemplo, que le mande su cédula fiscal por correo. Juan sigue sus instrucciones por teléfono para obtenerla en Internet. Son participantes ocultos

también a los funcionarios de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, que gestionan las declaraciones fiscales de Juan en su actividad de consultoría. Además es participante visible la empleada del cibercafé, quien imprime, le entrega las facturas, y en ocasiones ayuda a Juan a resolver algún problema en la computadora, como sucede al querer bajar la cédula fiscal, guardarla y enviarla.

Tabla 24. Participantes visibles y ocultos

Código
Miembros de los organismos empresariales, políticos y educativos en que participa
Amigos y conocidos
Empleadas del cibercafé
Participantes en foros de noticias
Estudiantes
Clientes
Propietario del cibercafé
Clientes
Empleadores
Otros usuarios del lugar

Sin ser experto, Juan adopta rasgos de una identidad que le permite manejar conceptos de un Discurso especializado, el de las personas físicas que presentan declaraciones fiscales. Esto le permite comprender e interpretar los términos de los textos fiscales que baja de Internet o del correo, revisarlos y firmarlos, y cumplir de manera adecuada con la obligación ciudadana de pagar impuestos.

Otro evento de literacidad situado en la práctica social de la consultoría es la comunicación que, sobre todo por correo electrónico, mantiene con clientes (empresas, personas físicas y otros) y algunos organismos empresariales. Estos se constituyen, junto con Juan, en los participantes del evento. La actividad implica la revisión diaria y cuidadosa de la correspondencia. Empieza por una primera inspección general de los asuntos enunciados en la lista de correos para detectar los que requieren atención inmediata. Revisa estos primero y los responde. Entonces revisa de nuevo para borrar los correos que ha atendido y el correo indeseado (por ejemplo, de publicidad). Su estrategia de depuración

evita la sobresaturación de la información que llega cada día a su cuenta de correo. Una vez borrados los mensajes indeseados, inicia la revisión de cada uno de los demás correos. A la mayoría da acuse de recibo, en ocasiones redacta un mensaje para responder una solicitud de información sobre sus servicios (cotizaciones, avances de un proyecto, consejos, etcétera).

Frente a sus clientes, la consultoría da a Juan una identidad que le otorga autoridad como experto en diferentes asuntos (temas de ingeniería, nutrición, gestoría, administración y gestoría, entre otros). Para cada uno emplea diferentes discursos para referir prácticas y artefactos especializados, discursos que comparte, a veces con sus clientes; o bien con los técnicos empleados por éste, interlocutores expertos en las materias que asesora. Como explica Gee (citado en Barton y Hamilton, 2000; y Gee (2008), se trata de literacidades asociadas a dominios particulares, en las que los individuos desarrollan identidades y discursos también particulares. La comunicación con sus clientes puede complementarse con mensajes de texto por WhatsApp o llamadas telefónicas, para precisar o aclarar algo de forma inmediata. Lo observé cuando Juan recibía o hacía llamadas, por ejemplo, para sugerir una estrategia de publicidad a un cliente, después de leer en un correo publicitario sobre un evento cultural en la ciudad, que estaba próximo.

Un último evento de literacidad a tratar durante la consultoría es la revisión diaria de la prensa local que hace Juan. Los géneros textuales (ver tabla 25) que consulta son sobre todo sitios periodísticos en línea. Se trata de sistemas de multimodalidad disponibles en Internet, como son los portales de noticias y los periódicos en línea que lee Juan, mismos que se han convertido, para Street (2012), en un elemento imprescindible de un número

Tabla 25. Géneros textuales empleados por Juan

Código
Periódico El Vigía
Columna política
Portal de noticias Plural.Mx
Artículo científico
Plan de clase
Exámenes
Encuesta en línea
Facturas
Cédula fiscal
Declaración fiscal
Tesis de maestría y doctorado
Videos técnicos y científicos
Ejercicios de sus clases
Declaración fiscal

creciente de las actividades actuales de las personas. La rutina que sigue Juan para dar seguimiento a información en torno a las campañas políticas comienza por la exploración rápida de dos sitios: el portal del periódico *El Vigía* (ver figura 25) y un portal de información llamado *Plural.Mx*. Cuando encuentra información de su interés en el portal, accede al espacio virtual para leerlo. A veces tomaba nota de algún dato y hacía una llamada telefónica a partir de una noticia, para informar al cliente cuya campaña política asesoraba. Una nueva identidad surge a partir de sus conversaciones con los clientes sobre las noticias, comentan sucesos y términos de política. De las participaciones que tuvo como funcionario honorario en algunos comités de gobierno municipal, conoce personalmente a varios de los personajes mencionados en las columnas periodísticas, lo que amplía su nivel de autoridad en la materia. También hay columnas políticas que revisa invariablemente, sólo porque le busca mantenerse informado.

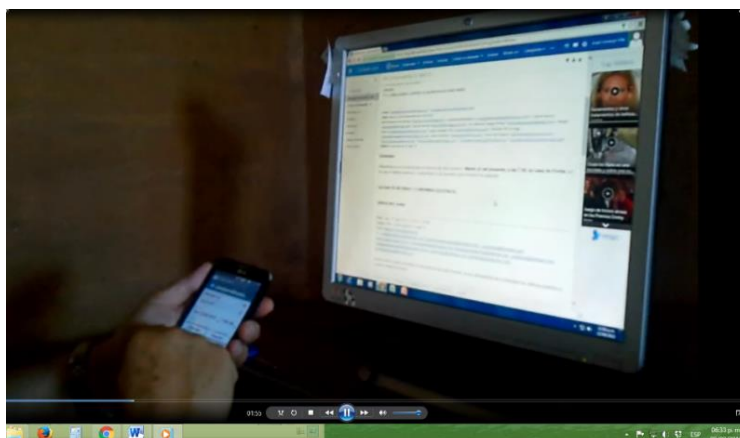
Figura 25. Portal de noticias y columna política consultada por el participante en una de sus rutinas



Imagen obtenida del portal del periódico El Vigía

Street (2012) y Freire (1970) señalan que la participación de los individuos en prácticas de literacidades de la vida cotidiana depende menos de las habilidades técnicas y de literacidad que poseen, y más de las condiciones culturales y político-económicas que les rodean. Para Juan, sus amplios capitales social y cultural, así como una situación económica desahogada, facilitan su participación en estas actividades, ya que no trabaja por necesidad económica, como en los casos de Rocío o Esther, sino por un deseo personal de mantenerse activo. Sin embargo, es también su experiencia como lector en formas de literacidad tradicional con textos impresos, un recurso sumamente importante que le permite desempeñarse con éxito, ser selectivo y crítico, en estas nuevas formas multimodales y dinámicas. Mientras transita a través de formas transmediáticas que combinan artefactos y medios, desde una libreta de notas, la computadora, las aplicaciones de un teléfono celular, la agenda, Internet, los portales y otros recursos; Juan transita también de las prácticas de literacidad tradicional a las nuevas literacidades (ver figura 26 y tabla 26).

Figura 26. Actividades transmediáticas que combinan medios como computadora, celular e Internet



Captura de pantalla de video, Observación 7

Tabla 26. Espacios y Medios empleados por Juan

Categoría	Código
Espacios	
	Correo Hotmail
	Foros para comentar noticias
	Páginas web de otras universidades
	Página web de su universidad
	YouTube
	Google
Medios	
	Teléfono celular
	Computadora de escritorio
	Laptop
	Cuaderno

4.5.2.2. La práctica de la docencia y sus eventos de literacidad. La segunda práctica social en la que Juan realiza actividades de literacidad es la de la docencia en instituciones de educación superior privadas. Al reto pedagógico de formar a los futuros profesionistas -que incluye actividades de preparación y planeación de clases, instrucción y evaluación- se añadió el de integrar tecnologías cuyo uso desconocía para su labor docente. El uso de tecnologías digitales como el proyector multimedia, el pizarrón inteligente, la

computadora, la tableta e Internet son hoy una parte integrada de muchas de las actividades de enseñanza en educación superior. La instrucción puede tener lugar, de manera total o complementaria a la de tipo presencial, por medio de la participación en interacciones ocurridas a través de recursos dispuestos en la red, como las plataformas educativas. Ese contexto de cambio obligó, pero también motivó, a Juan a aprender a usar las tecnologías digitales para ejercer de nuevo la docencia. Esto implicó tanto desarrollar capacidades técnicas para usar los medios, como ejercer otras de carácter crítico para seleccionar y emplear los recursos digitales, con la finalidad de impactar de formas productivas y satisfactorias en la formación de sus estudiantes.

Los eventos de literacidad visibles en las actividades de Juan como docente fueron los siguientes: (1) mantenerse actualizado en temas económicos, políticos y sociales, mediante la lectura de portales de noticias; (2) comunicarse con sus estudiantes y personal de las universidades donde enseña, por medio del correo electrónico; (3) hacer búsquedas de textos diversos en Internet para sus clases, como artículos, tesis, presentaciones en power point y videos de temas científicos; (4) llenar formatos digitales en una plataforma, para la planeación didáctica y guías didácticas para el estudiante. Veamos en seguida los componentes de algunas de esas actividades.

Juan busca dar un contexto real del mundo de trabajo a la formación profesional de sus estudiantes. Por eso para mantenerse informado, revisa los periódicos locales disponibles en Internet. Estos están formados por textos más dinámicos que los de un periódico impreso, pues contienen videos e hipervínculos que pueden llevar de una página a otra. Juan revisa reportajes sobre las condiciones de varios sectores productivos y las problemáticas sociales que los afectan, como en ese momento lo hace la huelga de jornaleros en San Quintín, principal región agrícola del estado. Es un tema de interés central para la industria de los alimentos, en la que sus estudiantes pueden incursionar. Como parte de su identidad docente busca que, además de los contenidos de las materias que imparte, los estudiantes conozcan y estén conscientes de las realidades económicas y sociales que enfrentarán cuando se inserten en el mundo laboral. Considera una de sus responsabilidades docentes contribuir a ese otro tipo de educación, algo importante para la formación profesional. Así, los estudiantes se convierten en participantes involuntarios y

ocultos del evento de lectura, pues el profesor comparte y provoca la discusión de lo que lee con ellos en el aula.

Ese compromiso, el del profesor que cuida de los más jóvenes, se hace también patente en un segundo evento de literacidad. Los directivos de las universidades le han pedido comunicarse con los estudiantes mediante plataformas digitales. Apenas se está capacitando para hacerlo, pero dice ponerlo ya en práctica al subir y recibir tareas en ese espacio. Sin embargo, preocupado por lo que le parece una interacción insuficiente y falta de la calidez de la de tipo personal, ofrece a sus estudiantes contestar sus dudas por correo electrónico y revisarles avances de los trabajos que le envíen ahí, antes de subirlos a la plataforma. La actividad consiste en leer y responder las solicitudes que le envían los estudiantes por correo y que él contesta, tan pronto como le es posible.

Un tercer evento de literacidad corresponde a la búsqueda de materiales para sus clases, algo que viene de su bagaje de habilidades de literacidad tradicional. De manera prolija y sensible a las necesidades de los estudiantes, Juan evalúa la pertinencia y calidad de los textos que elige en Internet, para usar como material didáctico de lectura, presentación o estudio. Evalúa la complejidad del lenguaje especializado de artículos y tesis, Discurso que él entiende pero que, en su opinión, resultaría difícil de entender para los jóvenes. Se asegura entonces de que sea accesible, aunque está consciente de que poco a poco deben familiarizarse con él y llegar a manejarlo. Elige videos científicos (por ejemplo, sobre procesos de producción o procesos biológicos como la fermentación) porque los encuentra atractivos en lo visual y por su calidad de imagen; además de creer que por contener imágenes, los videos facilitan la comprensión de algunos temas arduos.

La búsqueda de materiales puede consumir gran parte de una sesión de trabajo de Juan. Al hacerlo, hace evidentes disposiciones que enriquecen su práctica de la literacidad académica. Eynon y Helsper (2011) y Livingston et al. (2004) refieren esas disposiciones como actitudes y habilidades para comunicarse con otros, de formas adecuadas para construir conocimiento en situaciones y contextos específicos; en este caso, el de la formación de los ingenieros en producción y nutriólogos.

El cuarto evento de literacidad es la elaboración de planeaciones de cursos y las guías didácticas para los estudiantes, que Juan debe entregar a los coordinadores de carrera en cada institución. Para esta actividad, llena formatos disponibles en las plataformas. Ese llenado resulta más sencilla conforme Juan se familiariza con su funcionamiento, las prácticas y el Discurso docentes de actividades como la planeación didáctica y la enseñanza. Juan ha tenido que asistir a cursos de formación docente y capacitación en el uso de las plataformas, así como a juntas y reuniones con docentes y directivos.

4.5.2.3. Estrategias que Juan emplea para aprender a usar los medios. Para aprender a usar las tecnologías de la comunicación, Juan recurre a varias estrategias (ver tabla 27). Le resulta fácil pedir ayuda a las personas adecuadas entre sus conocidos, sus estudiantes, las empleadas del cibercafé, incluso un desconocido si la necesidad se presenta. Acepta con naturalidad un consejo que facilite y haga más eficientes sus actividades, como yo misma constaté al ayudarlo un par de veces. Así aprendió a usar la computadora cuando reinició su vida laboral después de la jubilación, como se cuenta en la viñeta.

Tabla 27. Estrategias empleadas por Juan en sus actividades

Código
Pedir ayuda a otros
Reconocer necesidades de aprender algo
Aprender y practicar por su cuenta
Explorar los medios
Elegir en qué foros participar
Adquirir su propia computadora
Capacitación
Crear un ambiente agradable para aprender
Tomar riesgos para aprender
No perder de vista su objetivo

Aprender por propia cuenta y practicar lo aprendido, así como explorar los sitios que debe usar, son otras estrategias que Juan practica para mejorar sus habilidades en el uso de las tecnologías. Toma riesgos, a veces probando recursos nuevos, sin estar seguro de lo que vaya a pasar. Gee (2008) describe que algo similar pasa en las actividades de los participantes en los videojuegos pues también implican tomar riesgos, explorar y cometer errores. Estas constituyen, en opinión del mismo Gee, formas productivas de aprendizaje y

de asumir agencia y control. Por otra parte, aunque Juan compra su propia computadora para trabajar en casa, acude al cibercafé para hacer de su trabajo algo más agradable y menos rutinario, por ejemplo, al conversar con otras personas y salir de casa un rato. Dice procurar trabajar en un ambiente que le resulte cómodo para disfrutar más de sus actividades, especialmente cuando trabaja en la computadora.

4.5.2.4. Aprendizaje a lo largo de la vida y recursos actitudinales y de conocimiento. Juan participa intencionalmente en procesos de aprendizaje a lo largo de la vida donde pone en juego diversos recursos personales (ver tabla 28). Por ejemplo, aplica habilidades de pensamiento de orden superior que potencializan sus habilidades, estrategias y actitudes previas, como las descritas por Dzuraidah et al. (2006). Este bagaje lo ha desarrollado en procesos a lo largo de su extensa vida laboral y personal. Por ejemplo, al egresar de la universidad, Juan inicia su carrera como jefe de control de calidad y jefe técnico, donde aplica sus competencias como ingeniero bioquímico en alimentos. Más tarde, como jefe de flota adquiere nuevos conocimientos y experiencias sobre el negocio de pesquerías de la empresa donde trabajaba.

Tabla 28. Otros recursos personales

Código
Disposición para aprender lo nuevo
Disposición para escuchar consejos de otros
Capacidad para adaptarse al cambio
Actitud positiva hacia la tecnología
Conocimientos previos en el uso de los medios
Capacidad de observación
Ser una persona muy activa
Tener buenas relaciones personales
Ser crítico con la información que lee
Ser tolerante
Conocimientos previos de trabajo

Tiempo después, como jefe de recursos humanos, integra a sus habilidades personales para la comunicación y las relaciones públicas, conocimientos de administración distintos de los de su profesión original. Por ejemplo, el conocimiento de las leyes y su aplicación en materias como seguridad social, derecho laboral, o contabilidad; o

habilidades de planeación, organización y dirección. Integrados estos conocimientos, fue capaz de dirigir procesos de administración como la contratación, capacitación, evaluación del desempeño laboral y organizacional. Ese crecimiento y aprendizaje permanente le permitió ocupar las posiciones de gerente de operaciones, gerente general y director general; puestos todos en los que continuó desarrollando o consolidando nuevas competencias, por ejemplo para la negociación y la toma de decisiones.

Además de un derecho humano y una estrategia social para la mejora de los niveles de competitividad y desarrollo social (UNESCO, 1997; Valdés et al., 2013), el aprendizaje a lo largo de la vida involucra iniciativas personales, el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los individuos. Ése es el caso de Juan. De ahí que resulte lógico que a poco de jubilarse, Juan buscara nuevos retos, que implicaban también aprendizajes nuevos. Tomó ventaja de lo aprendido en sus años de trabajo, pero tuvo también que adaptarse a cambios inesperados. En particular, aceptó de buen grado que para lograr una meta personal, la de dar clases en la universidad, tenía que aprender a usar tecnologías de cuyo uso había sido sólo espectador, sin necesitar emplearlas antes. En una condición privilegiada en lo económico y social, nada más que su propia decisión lo obliga a iniciar dicha tarea.

Siguiendo la definición de Knowles et al., (1997), la forma de aprender de Juan corresponde al autoconcepto de un adulto que autorregula sus decisiones de aprendizaje, y responde a un tipo de motivación intrínseca. Asimismo, Juan orienta su disposición para aprender hacia tareas que le son relevantes por su utilidad, centradas en la resolución de problemas de su vida real, y en razones claras para aprender que justifiquen su esfuerzo.

Las actitudes y habilidades empleadas por Juan coinciden con aquellas consideradas por Eynon y Helpser (2011); Livingstone et al. (2004); y Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) como deseables para participar en los medios, construir conocimiento y comunicarse en formas adecuadas a situaciones y contextos específicos. También corresponden con la propuesta de Knowles varias de las características personales del participante. Por ejemplo: (1) Mantiene el interés y una disposición permanentes para aprender cosas nuevas y al hacerlo muestra una amplia disposición para escuchar las sugerencias de otros. (2) Su habilidad para mantener relaciones sociales agradables le

permite acercarse a conocidos y desconocidos cuando necesita ayuda para resolver algún problema. (3) Su actitud positiva hacia las nuevas tecnologías, su capacidad para adaptarse al cambio y su capacidad de observación, favorecen su aprendizaje y dominio gradual de las competencias que necesita para integrar las tecnologías a sus nuevas ocupaciones. (4) Es tolerante a la frustración que puede surgir al aprender; inclusive sabe reírse de sí mismo cuando algo no resulta como lo planeó. (5) Es crítico, metódico y evalúa la información que consulta o planea utilizar, para que resulte adecuada a sus fines y a la audiencia con quien debe compartirla (por ejemplo, sus estudiantes).

Juan también emplearía actitudes favorables como las descritas por el estudio de la Australian Communications and Media Authority (2009), en el que podría clasificarse entre los usuarios *sedientos*. El estudio los describe como adultos, la mayoría jubilados, que tienen un alto nivel de motivación hacia el aprendizaje en los medios. Como Juan, estos usuarios de tecnologías suele recurrir a amigos y familiares para aprender, y lo aprende también por propia cuenta. Para Eynon y Helsper (2011), y Ofcom (2013) la presencia de personas jóvenes cerca de estos adultos suele favorecer que aprendan a usar los medios.

4.5.2.5. Problemas reportados al usar los medios. Juan no considera haber enfrentado dificultades serias como usuario novato de las tecnologías digitales (ver tabla 29). Acepta su desconcierto inicial ante un cambio tecnológico vertiginoso que: “apenas deja digerir algo más o menos, cuando ya hay algo nuevo”. Ante el hecho de que su falta de familiaridad con muchos de estos recursos le impide ponerse al día en todo, elige aprender lo que tiene utilidad inmediata para él. Como docente, le parece que como resultado del uso de estas tecnologías, las formas de aprender de hoy son diferentes de las que conoció cuando estudiaba. “Antes existía un contacto más personal y humano entre maestros y estudiantes, que se ha vuelto casi impersonal por el uso de los medios”, opina.

Juan encuentra ventajas en el uso de estas tecnologías, pero también algunos inconvenientes. Uno es el exceso de información publicitaria que recibe en su correo o aparece en las pantallas, y que a veces interrumpe su trabajo y lo distrae. Otro problema es la falta de seguridad que siente al realizar ciertas actividades en los medios, en especial las de tipo bancario, pues teme ser robado por Internet. El estudio de Ofcom (2013) explica que los usuarios adultos que tienen aún un conocimiento conceptual y de lenguaje de las

tecnologías digitales limitado, tienden a desconfiar de las transacciones en línea que implican el manejo de dinero. Por último, aunque disfruta leer contenidos diversos y los foros de participación en los periódicos, le molestan las personas que escriben ahí de manera soez y “cobarde”. Al respecto, Jenkins et al. (2006) explican que al tratarse de artefactos y prácticas que no formaron parte de la infancia de estos adultos, su funcionamiento y dinámica les resultan en ocasiones difíciles de comprender.

Tabla 29. Problemas que debe resolver Juan

Código
Frustración frente al cambio tecnológico
Falta de familiaridad con el uso de los medios
Percibir la interacción en los medios como algo muy impersonal
Frustración cuando no logra lo que se propone
Enfrentar nuevas formas de aprender
Desconfianza en algunas actividades en los medios
Información publicitaria abrumadora
Presión laboral para usar los medios
Tolerar comentarios soeces en foros de noticias

4.6. Quinto caso: El profesor de primaria jubilado

Con el quinto participante, Arturo, trabajé en un lugar distinto al cibercafé para observarle, pues sus actividades en los medios tenían lugar en su casa. Aunque se mantiene muy activo, es también el único de los participantes que no tiene un compromiso laboral formal. Las prácticas sociales en las que participa, que involucran actividades mediadas en parte por tecnologías, han sido elegidas por él para disfrutar su jubilación. Una persona que acudía al cibercafé y supo del propósito de esta investigación, me habló de este caso, que me interesó desde el principio. Nos puso en contacto y él aceptó tomar parte en el estudio, siempre que fuera en su casa. Las sesiones tuvieron lugar en la sala, un lugar amplio y bien iluminado, con muebles oscuros, bien conservados y cómodos. En el centro de la sala había un librero donde se encontraba una televisión analógica, no remplazada aún por una de tipo digital. A un lado de la sala había un comedor mediano y, separada por una barra de madera, se encontraba la cocina. Arturo solía sentarse en un sillón de la sala o en la mesa del comedor para llevar a cabo sus actividades en la computadora. En seguida, describo lo observado.

4.6.1. Viñeta. “Lo que yo quería era ser dueño de mi vida, ya no quería trabajar, ni estudiar ni leer, y les dije: ‘Ahora el futuro soy yo’”.

4.6.1.1. La rebelión de un jubilado.

Arturo tiene 65 años que considera “bien vividos”. Estudió en la Escuela Normal para ser maestro de primaria y hace 13 años se jubiló en el sistema educativo público, como director. Vive con su esposa en una casa cómoda y sencilla, ubicada en una zona que fuera ejidal hace unos años, a un kilómetro de la playa. Él y su esposa tienen dos hijas y un hijo, los tres adultos, casados y con hijos pequeños. Los tres son profesionistas que viven de manera independiente, pero se mantienen en contacto frecuente con sus padres, a quienes visitan una o dos veces por semana. También se comunican con ellos por Facebook.

Aunque creció y se educó en Ensenada, Arturo le tomó cariño a la provincia del sur a través de los recuerdos de sus padres, originarios de Michoacán. Cuando terminó su educación normalista, aceptó trabajar con gusto como maestro rural en la sierra del norte de Jalisco y en Sonora, en escuelas de comunidades pobres y aisladas. Recuerda que en muchas de las escuelas donde dio clases no había ni máquina de escribir para los oficios, y en más de 30 años jamás hubo una computadora. En los últimos años de su ejercicio, sólo había una computadora en las oficinas de la inspección escolar, que servía para las estadísticas de todas las escuelas de una zona escolar, en Ensenada.

Al jubilarse, consideró que había dedicado suficientes años a procurar el bienestar de su familia. Desoyó los consejos de familiares y amigos de seguir trabajando, y decidió que era tiempo de hacer algo por sí mismo. Empezó por hacer deporte, leer sobre temas de salud y literatura en revistas y libros. Más tarde, motivado por sus hijos y con su guía, aprendió a usar la computadora e Internet.

4.6.1.2. ¿Cómo integró las tecnologías digitales a sus actividades de recreación?

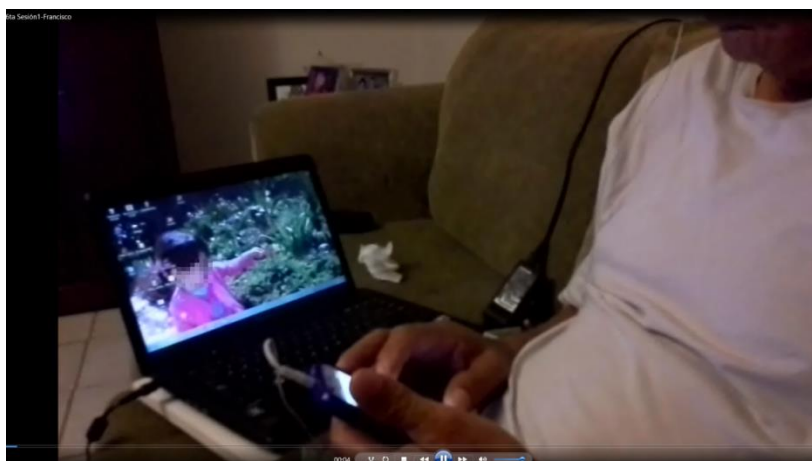
Parte de su afición es andar en bicicleta para ejercitarse, Arturo tiene el hábito de revisar los fines de semana su cuenta de Facebook en el teléfono celular. Ahí se entera de los eventos de ciclismo próximos en Ensenada o ciudades cercanas. Busca las novedades sobre esos eventos o algún otro tema de interés. Suele comenzar a hacer sus búsquedas en el celular, pero luego prefiere continuar revisando en la computadora, pues el tamaño de las imágenes

y letras le resulta más cómodo ahí. En su cuenta de Facebook lee o ve videos que publican otros ciclistas. Le interesa por ejemplo saber sobre la seguridad al andar en bicicleta, cómo evitar accidentes y lesiones, y de los beneficios del ciclismo para la salud.

Arturo no acostumbra tomar fotografías, ni de sus participaciones en eventos ciclistas; de eso se encargan sus hijos, quienes luego las publican en la red social. Sin embargo, disfruta mucho ver esas imágenes, los comentarios de aprobación o *likes*, y “las porras” que le dan sus conocidos en Facebook. Amigos y conocidos ciclistas en Ensenada y otras partes del país, quienes le envían información útil, ahí mismo. Con quien más interactúa es con un viejo amigo que organiza recorridos en bicicleta en la playa, el malecón o poblados cercanos. Se comunican por Facebook y salen seguido a ejercitarse y pasarla bien.

Arturo escucha y ve un video enviado por una de sus hijas, sobre dos tipos de bicicletas. Con un audífono conectado a su celular, observa atento el video (ver figura 27). En ocasiones regresa parte del video con el dedo sobre la pantalla sensible al tacto, para volver a escuchar algo. Lee la sección de comentarios bajo el video, porque considera que en este tipo de foros a veces participa gente muy conocedora del tema, que aporta información útil.

Figura 27. Tecnología y vida familiar



Captura de pantalla. Observación 6.

Cuando termina de ver el video en el celular, retira el audífono y abre Internet en su laptop. Entra a su página de Facebook y abre el mismo video, titulado *¿“26 ó 29”, cuál es la mejor opción?* El video da una explicación técnica y comparativa, sobre las características de las bicicletas de rodada 26 y 29, para viajar en terrenos irregulares de brechas y subidas. Francisco escucha y observa de nuevo el video completo en la computadora. Al concluir, recorre la página de Facebook para explorar otros contenidos. Predominan las imágenes, los textos cortos, así como videos sobre temas de salud y deporte. Ve uno sobre prevención de accidentes para ciclistas y conductores. En seguida revisa fotografías de un evento ciclista reciente, donde participó.

Algo que disfruta hacer de manera especial en Facebook, porque lo pone de buen humor, es conversar o ver lo que publican un par de amigos de su juventud que viven en otras partes de México. Uno de esos amigos publica fotografías de su familia y sus actividades de ciclismo, así como fotografías y videos de lugares turísticos y culturales de México. Su otro amigo, quien es muy alegre, le envía música mexicana, chistes y textos breves de reflexión, entre otros contenidos. Arturo ríe divertido mientras escucha la música que llama, “de sus tiempos” y unos videos chistosos sobre el día del maestro (figura 28).

Otro tipo de información que consulta en Facebook es la cartelera de conciertos y eventos de esparcimiento de la ciudad; así como fotos y videos de temas culturales como danza, arte, circo, chistes sobre política y otros. A veces le apetece ir a alguno de esos conciertos, pero si son muy caros, opta por escuchar música del artista en YouTube o en una aplicación de radio en Internet, que su hijo le instaló en el celular. A veces encuentra alguno de esos conciertos subido por alguien de la comunidad donde participa o en YouTube: “Pude escuchar el Noa-Noa de Juan Gabriel y el concierto de Joan Sebastian sin pagar boleto, ¡ja, ja!”, dice contento. Disfruta tener música de fondo, a volumen bajo, mientras realiza otras actividades en la red.

4.6.1.2.1. Leer los portales de noticias: una actividad favorita. De lunes a viernes y después del almuerzo, mientras su esposa recoge la cocina, Arturo se instala en la sala y enciende su laptop. En Internet, le gusta comparar información de diferentes periódicos, para formarse una opinión propia. Cuando elige el primer periódico, comienza por ojear los encabezados y las imágenes. Si algo despierta su interés, abre el texto y lo lee con

detenimiento. Cómodo en su sillón, se mantiene atento y quieto durante la lectura. Los dedos de su mano derecha accionan las flechas del teclado para hacer descender la página que revisa. A veces se rasca la cabeza, la sostiene sobre su puño o da un masaje a su mano, mientras parece reflexionar en lo que lee. Cuando termina con una noticia, regresa a la página de inicio o va a algún menú y explora de nuevo hasta encontrar otra nota de su interés. Puede revisar los foros donde los lectores opinan, pero no escribe en ellos.

Figura 28. Domingo de música, amigos y chistes en Facebook



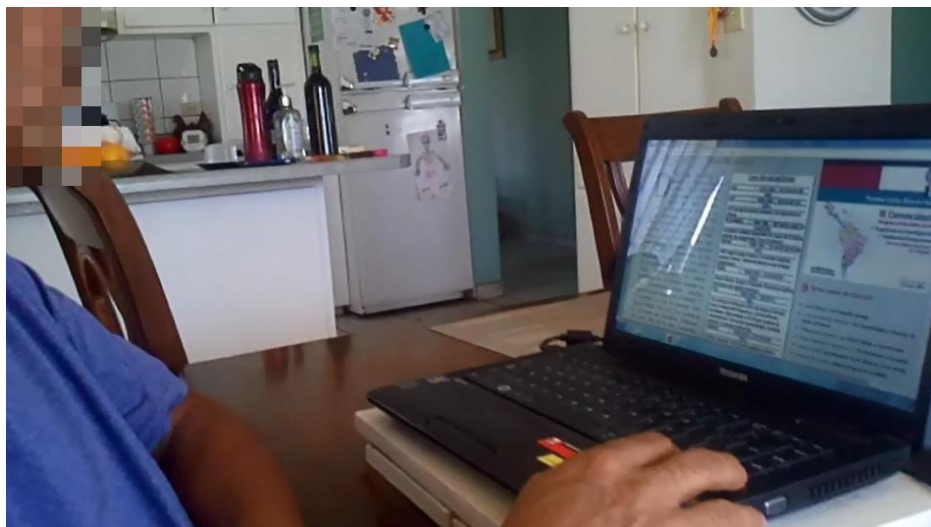
Captura de pantalla de video. Observación 8.

Revisa por lo menos tres o cuatro periódicos cada día: *La Jornada*, *Zeta*, *El Imparcial de Sonora*, *Excélsior*, *El Universal*, o *La Voz de la Frontera*. También consulta portales informativos donde considera que puede leer información que difícilmente encontrará en la televisión, como un portal llamado *A los 4 Vientos*, la página web de la periodista Lidia Cacho o el portal de Carmen Aristegui (desde que esa periodista fue proscrita del radio y la televisión, Arturo la sigue en Internet). Revisa temas diversos: ecología y protección del ambiente, noticias internacionales, cultura, educación, economía.

Pero, sin duda, el tema que más le ocupa es el de la política nacional. Su identidad docente trasciende a la jubilación, así como su identidad con la vida rural. Eso lo lleva a dar seguimiento constante a temas como el conflicto magisterial en México o la huelga de los jornaleros en San Quintín, a partir de varias fuentes.

Lee con especial atención las noticias y los pies de página de las imágenes sobre el conflicto entre los maestros en Oaxaca, la IEEPO (Instituto de Educación Pública en Oaxaca), y la intervención de los partidos políticos para resolver el conflicto. Me comenta que en Ensenada también hay un conflicto con los maestros a los que el gobierno estatal adeuda salarios y pensiones, desde hace meses. Cierra las imágenes publicitarias que aparecen en ocasiones sin que parezcan distraerlo de su propósito de informarse. Alterna la búsqueda de noticias en diferentes páginas de un mismo periódico, y de diferentes periódicos. A veces vuelve a artículos que leyó en días anteriores sobre el tema que le ocupa en ese momento, para cotejar o recordar algún dato. Molesto comenta en voz alta que el de los maestros es un problema viejo y desatendido por el gobierno, del que ya hablaban sus compañeros, maestros de Oaxaca, Chiapas y Guerrero, 43 años atrás (ver figura 29).

Figura 29. Lectura selectiva y crítica: “La situación de los maestros en el sur, una infamia del gobierno”



Captura de pantalla de video. Observación 1.

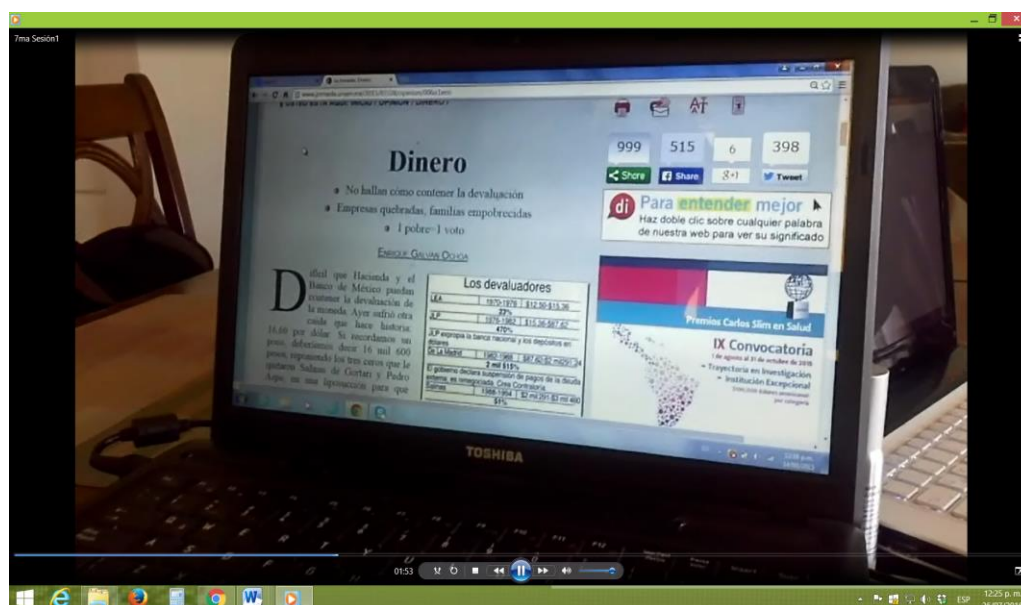
Abre un segundo periódico, *El Imparcial*, de Hermosillo. Recorre los contenidos buscando información sobre el problema magisterial, hasta que encuentra una nota sobre la

reforma educativa, que en el encabezado etiqueta a los maestros en rebeldía como un obstáculo para lograr una educación de calidad. Arturo la revisa rápidamente y opina que ese periódico es oficialista. Lo abandona y abre el portal de *La Jornada*. Opta por la versión impresa mediante un hipervínculo disponible ahí, y aumenta el tamaño de letra de la publicación para leer con facilidad. Lo explora y, en la sección de columnas de opinión, elige una titulada “De Ayotzinapa a Oaxaca: la gran calumnia”. Lee a buena velocidad, tan abstraído que no escucha la primera vez que su nieta le habla para mostrarle algo. La atiende, la niña se va y él vuelve a la lectura del artículo. Al releerlo lo compara con la nota anterior, en *El Imparcial*, y me dice que al final, éste último “no es tan imparcial”.

Desde la cocina, su esposa le pregunta algo, y luego de responderle vuelve a la columna que leía. Lee otros artículos de política sobre un fraude al Seguro Social, la devaluación del peso, el escape de un criminal famoso, y la despedida a un político corrupto al que ahora alaban por su cabalidad y honestidad. Me comenta: “Parecen noticias de los *Polivoces* [unos cómicos de los años setenta], no sé si me dan ganas de reír o llorar”. Arturo piensa que enterarse de los diferentes acontecimientos del día es importante. Cierra el portal de *La Jornada*, y repite su procedimiento de exploración, selección y lectura de notas en la revista de política *Proceso* y en el semanario local *Zeta*, ambos conocidos por sus posturas críticas frente al gobierno. Por último, busca sobre la selección mexicana de fútbol porque dice que ya tuvo suficiente por ese día de “política lamentable” (ver figura 30). Pero no logra escapar a esa tendencia pues encuentra que un entrenador fue despedido de la selección nacional de fútbol, por comportamiento poco ético e inapropiado.

A veces Arturo dice sentirse agobiado por las noticias. Mueve la cabeza con pesar y comenta que todo está mal en el panorama de México: “Nada, no hay nada alentador. Todo es desalentador, todo”. Sin embargo, para equilibrar la adversidad de las noticias, cuenta que tiene a sus amigos de la juventud, los otros ciclistas en Facebook y la música: “porque si no, terminaría por deprimirme”.

Figura 30. Empresas quebradas, familias empobrecidas, no hallan cómo contener la devaluación: “Política lamentable”



Captura de pantalla de video. Observación 11.

4.6.2. Descripción analítica del quinto caso.

Como en los casos anteriores, presento enseguida el análisis de los hallazgos ilustrados en la viñeta, al tiempo que integro puntos teóricos de análisis y reflexión.

4.6.2.1. Actividades y eventos de literacidad. Como demuestran Barton y Hamilton (2000) al referirse a las prácticas de literacidad, las actividades de literacidad de Arturo se asocian a formas de cognición particulares de esas prácticas sociales, así como a los valores y actitudes que las caracterizan. En el quehacer de Arturo destaca una serie de actividades asociadas a textos, y mediadas por tecnologías (ver tabla 30). Se trata de actividades de literacidad de tipo vernáculo, es decir, que no están asociadas a prácticas formales ni institucionales. Sus fines principales son los siguientes: (1) mantenerse informado sobre la realidad social y política del país; (2) estar en contacto con familiares y amigos importantes en su vida, y eventualmente con otros conocidos; (3) buscar información y soluciones para proyectos personales; (4) y disfrutar momentos de esparcimiento. En seguida analizo los eventos de literacidad que evidencian lo anterior.

Tabla 30. Actividades asociadas al uso de los medios

Código	Sub-código
Leer noticias	
Escuchar música	
Ver fotografías	
Subir fotografías	
Ver videos	
	Ciclismo
	Noticias
	Lugares
	Conferencias
	Conciertos
Buscar información	
	Lugares
	Salud
	Proyectos personales
	Eventos ciclistas
Conocer gente en Facebook (FB)	
Participar en grupos con intereses comunes	
Comunicarse con amigos en FB	

4.6.2.1.1. *Informarse sobre la realidad social y política del país: primer evento de literacidad en que participa Arturo.* Como se describe en la viñeta, la actividad consiste en leer la prensa sobre temas nacionales y mundiales. La rutina tiene lugar por las mañanas de lunes a viernes, y consiste en explorar los contenidos de diferentes portales de noticias donde da seguimiento a temas de su interés. Arturo cuenta que suele llegar con uno o varios de esos temas en mente al empezar, como la huelga de los jornaleros en San Quintín o el conflicto magisterial, que investiga por ahora, en línea. Si no es el caso, revisa en general los contenidos de texto y video de un primer periódico, selecciona aquellos artículos que le interesan y los lee, a veces relee algunas partes, de manera minuciosa. En ocasiones, revisa también los foros que aparecen bajo las noticias de los portales, donde otros lectores comentan. Sin embargo, no participa porque le molesta que la gente ahí se exprese de forma agresiva e incorrecta: “No pueden ni hilvanar una oración, no saben pensar y utilizan muy mal el Internet, nada más para insultar”.

Cuando termina de leer lo que le atrajo en un portal de noticias, Arturo lo cierra para abrir otro y repetir sus acciones de exploración y lectura. En ocasiones, vuelve a buscar una noticia que leyó en el periódico anterior, para compararla con el tratamiento que le dan en un segundo periódico. Sus acciones involucran un alto grado de intertextualidad, cuando entra y sale de un texto para pasar a otro periódico. Con frecuencia, también aparece la hipertextualidad, cuando accede de manera directa a otros textos a partir de hipervínculos electrónicos disponibles en los textos que lee, y que facilitan la integración y síntesis que hace de la información a partir de varias fuentes y la construcción de opiniones informadas. Es una forma de participación ciudadana, pues Arturo encuentra necesario enterarse, opina que: “Todo nos afecta a todos y si no nos informamos, no se puede participar”.

4.6.2.1.2. *Socializar y mantenerse en contacto a través de los medios: segundo evento de literacidad.* Arturo se comunica por Facebook con algunos amigos de su juventud, sus hijos y algunos ciclistas conocidos (ver tabla 31). Hace pocas contribuciones, básicamente, contesta algunos mensajes, hace preguntas o aprueba lo que otros publican (“da likes”); pero en lo personal él no publica más contenidos que los comentarios para sus amigos. En cambio, es un lector insaciable de la información que -en forma de videos, artículos e imágenes- publican otros en ese espacio, que consulta el fin de semana. Revisa información sobre eventos ciclistas, culturales o artísticos; fotografías de personas y lugares que conoce y las fotos subidas por sus hijos de él participando en un evento ciclista.

Tabla 31. Participantes visibles y ocultos en las actividades de Arturo

Código
Hijos
Amigos
Otros miembros de FB
Su esposa

Una de las actividades en Facebook que más disfruta es comunicarse con dos amigos que conoció en Jalisco en su juventud, mientras trabajaron como maestros rurales. Cuando regresó a Ensenada, pronto perdieron contacto y dejó de verlos por más de 40 años. En una serie de acciones de navegación transmediática (como la definen Jenkins et al.,

2006), Arturo recorrió varias modalidades en los medios, para reunir la información que le permitió localizarlos, como explico enseguida:

Hace tres años, Arturo leía en Internet una noticia sobre Huejuquilla, un pueblo donde había dado clases 40 años atrás. Los recuerdos lo llevaron a buscar información sobre ése y otros lugares que conoció en esa época de su juventud. Encontró algunos videos que acentuaron su añoranza de esos tiempos; entonces se le ocurrió buscar en Facebook a uno de sus amigos de esa época. Aunque no lo encontró, apareció la foto de una pescadería propiedad de su familia, y su nombre aparecía entre los dueños. En la fotografía vio el teléfono del lugar, lo anotó y decidió llamar enseguida. Contestó un hijo de su amigo, quien le contó que su padre había muerto hacía unos años. Después de platicar un rato, su interlocutor le dio el teléfono de un segundo amigo de ese pasado, que entonces vivía en Aguascalientes. Le llamó, lo encontró y conversaron largamente. Esa persona le dio los datos de un tercer amigo de su juventud, que tuvieron en común. Desde entonces, los tres retomaron su amistad a través de Facebook.

En esa búsqueda, Arturo realizó una serie de acciones que lo llevaron a través de diferentes medios: del periódico electrónico donde lee la noticia, a Google para buscar información de los lugares donde vivió, y YouTube donde encuentra videos sobre los pueblos que recordaba. De ahí continúa en Facebook para buscar a un amigo y lo que encuentra hace que decida localizarlo por teléfono. Eso lo lleva a contactar a otro amigo por ese medio y terminan congregándose para mantenerse en contacto él y dos antiguos amigos, encontrados en la red social de Facebook.

4.6.2.1.3. Buscar información para proyectos personales: tercer evento de literacidad. Arturo encuentra respuestas a necesidades e inquietudes personales gracias a las contribuciones que hacen otros en Facebook, YouTube o en portales en Google (ver tabla 32 sobre espacios). Por ejemplo, cuando decidió cuidar su salud, leyó varios artículos y revisó videos que le enviaban sus hijos sobre cómo debía alimentarse de manera sana. Ahora, él mismo busca videos cuando quiere saber algo sobre algún alimento o tratamiento médico. Así empezó tomar consciencia y cuidar mejor de la diabetes que padece, perdió peso y logró que en sus revisiones médicas periódicas ahora salga muy bien. Recientemente ha estado viendo videos, enviados por su hijo, sobre las características de un par de

bicicletas de diferente número de rodada. Planea comprar un equipo nuevo para empezar a practicar ciclismo en terracería. También ve videos sobre seguridad del ciclista. Otro ejemplo de cómo emplea los textos que consulta en los medios, es el de un proyecto que Arturo comparte con su hija mayor. Se trata de un vivero que quiere construir en su terreno. Su hija le envía videos y él busca otros, además de artículos en Google para informar mejor sus decisiones sobre materiales, costos y el procedimiento para construir el vivero.

Tabla 32. Espacios en los que participa Arturo

Código
Facebook
Radio en Internet
Internet
A los Cuatro Vientos
Noticias de Carmen Aristegui
Revista Proceso
Excélsior
La Jornada
El Imparcial
Zeta
El Mexicano
El Vigía

De nuevo, observamos evidencias de actividades transmediáticas donde los hijos motivan a Arturo tomar otras iniciativas: Cuando se enteran de algo que a él le interesa o se propone, le mandan videos por Facebook, él los revisa y luego busca información adicional en artículos, blogs, videos y otros, o en diferentes portales de Internet.

4.6.2.1.4. *Disfrutar momentos de esparcimiento: cuarto evento de literacidad.* El evento consiste en actividades que Arturo realiza para descansar de la tensión que dice sentir a veces tras enterarse de la situación política de México durante la semana; así como otras situaciones difíciles de su vida personal (en esos días murió una hermana). Sobre todo busca música de su gusto, a veces también los videos, pero más que nada quiere escuchar música como fondo de otras actividades que hace en Internet. Ha visto conciertos a los que quería asistir, pero resultaban muy costosos, en YouTube. Su esposa, quien suele trabajar en la cocina durante la sesión matutina de Arturo en la computadora, le pide subir el volumen de una canción para “escucharla juntos”. Es una parte muy agradable de sus

actividades del fin de semana, escuchar o ver videos de música y cultura, así como los chistes y videos graciosos que le mandan sus amigos por Facebook.

4.6.2.2. Textos que median las actividades de Arturo. Entre los géneros textuales que emplea Arturo en sus actividades destacan los videos en YouTube y Facebook, los artículos informativos y las notas periodísticas de los portales en línea (ver tabla 33). Tienen características diversas pues, con excepción de los artículos periodísticos, no se trata de textos institucionales. Se trata con frecuencia de creaciones aportadas por quienes son expertos *híbridos*, definidos por Lankshear y Knobel (2007a) como participantes en prácticas en y fuera de los medios, que han desarrollado conocimientos, inteligencia y experiencias en distintas actividades, y que los distribuyen de manera colectiva en espacios de Internet. Sus aprendizajes, no necesariamente formales, y sus experiencias los vuelven conocedores competentes de una variedad de temas y discursos, valores, significados, identidades y prácticas que los acompañan (Gee, 2008). Aunque pueden manejar un lenguaje comprensible para una audiencia amplia, sus formas involucran identidades particulares, en algunos casos de cierta especialización con la que debe estar familiarizado quien consulte los contenidos que publican. Esto puede verse en algunos de los videos que consulta Arturo sobre ciclismo, por ejemplo el de “26 o 29” *¿Cuál es la mejor opción*. El título se refiere al tipo de “rodada”, una medida en pulgadas del llamado cuadro de la bicicleta, y relacionada con el estilo, tamaño de la rueda, terreno adecuado y las velocidades que puede desarrollar la bicicleta.

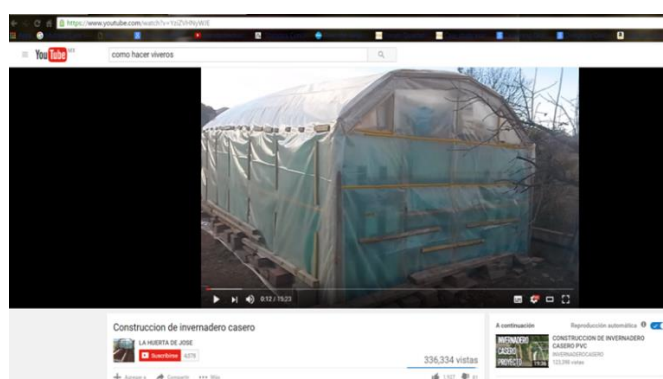
Los materiales que sirven para esos fines de aprendizaje, especialmente en YouTube, tienen las siguientes características en general: son atractivos, accesibles, y de duración relativamente corta. Predominan las imágenes atractivas y en movimiento que se

Tabla 33. Géneros textuales empleados por Arturo

Código
Periódicos en línea
Videos
Revista de política
Libros electrónicos

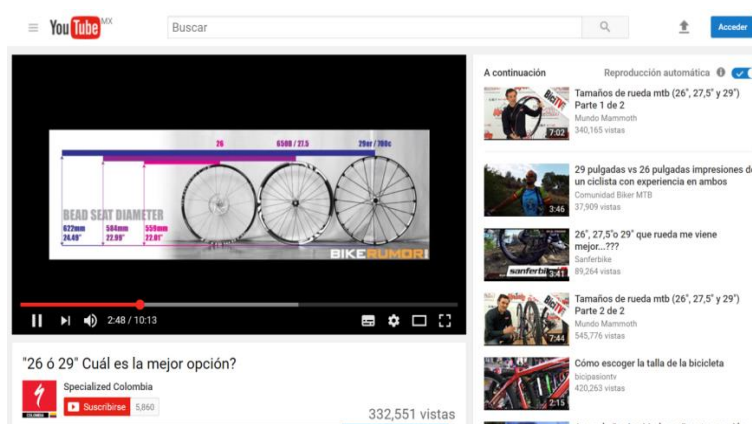
Pequeños textos o explicaciones aparecen bajo los videos. En la parte inferior de la página, ofrecen también espacios de participación (foros) abiertos para quienes ven los videos. En varios casos, sus contribuciones son opiniones informadas, que enriquecen la construcción y distribución del conocimiento de la comunidad ahí (Figuras 31, 32 y 33).

Figura 31. Video para la construcción del vivero



Captura de pantalla en YouTube sobre un video visto por Arturo en la Observación 11.

Figura 32. Ser un consumidor informado: video sobre dos tipos bicicleta para usar en terracería



Captura de pantalla en YouTube sobre un video visto por Arturo en la Observación__.

Figura 33. Expertos híbridos: instructores en aprendizajes informales



Capturas de pantalla de un video visto por Arturo. Observación 4

Los artículos pueden ser publicaciones de blogs, de estructura más bien flexible pero cuidada. Ofrecen una amplia variedad de contenidos y pueden ser producidos por expertos híbridos, incluso por organizaciones con fines establecidos (ver figura 34).

Figura 34. Texto sobre la construcción de un vivero, publicado en un sitio institucionalizado

Cómo construir un invernadero familiar en el jardín

Si tenéis un jardín o un huerto y queréis construir un invernadero, aquí os mostramos algunas ideas, con algunas fotos del proceso paso a paso.

Personalmente lo recomiendo porque es relativamente fácil de hacer y un placer tener a mano verduras todo el año. Si además este cultivo es ecológico, mucho mejor, porque tendremos todas las vitaminas y minerales sin pesticidas ni abonos.

Las ventajas de sembrar en invernadero son muchas, aunque lo más importante es que las plantas están protegidas de las bajas temperaturas, consiguiendo un microclima en el que podemos sembrar sin tener que esperar a la temporada normal de plantación.

También podremos hacer nuestros propios semilleros para tener los plantones a punto al llegar la temporada primavera-verano, así ahorramos en la compra de plántulas y nos aseguramos que sean ecológicos.

Otra ventaja del invernadero es que nos permite guardar y proteger en invierno las plantas ornamentales. En cambio en verano podremos secar hierbas aromáticas, frutas, etc.

Manos a la obra.



Gallinas ecológicas en el huerto

DESCARGAS Y ENLACES

- Tabla Índice Glucémico
- Tabla de composición de alimentos (PDF)
- Guía Roja y Verde de Alimentos Transgénicos (Greenpeace) – 5ª Edición (PDF)

- * Dieta mediterránea (104)
- * Dulces (173)
- * Entrantes y ensaladas (83)
- * Especies y hierbas aromáticas
- * Fácil (233)
- * General (22)
- * Huerto ecológico en casa (1)
- * Internacional (103)
- * Legumbres (16)
- * Pan y pizzas (62)
- * Pasta (17)
- * Pescado (46)
- * Recetas con correcta combinación de alimentos (43)
- * Recetas en horno de leña (3)
- * Recetas mallorquinas (68)
- * Recetas ovo-lacto-vegetarianas (150)
- * Recetas sin gluten para celiacos (20)
- * Salsas (17)
- * Salud y nutrición (102)
- * Sopas y cremas (19)
- * Trucos de cocina y otros temas

Captura de pantalla de un texto consultado en línea por Arturo. Observación 11.

Los géneros textuales de los portales de noticias consultados por Arturo pueden tener solamente texto escrito, aunque predominan los que se acompañan de imágenes o video. Su lenguaje es accesible para un público amplio, pero con hábitos de lectura sólidos y conocimiento de un vocabulario amplio e informado, en algunos casos con términos especializados en algunos temas y contextualizados en una cultura compartida por el autor

y sus lectores. Por ejemplo, en el texto de la figura 35, se observa el uso del sarcasmo y la ironía en un tema de política al hablar de una medida económica como “liposucción del peso para lucir menos estropeado”, en referencia indirecta al sobrepeso del entonces Director del Banco de México.

Figura 35. Texto consultado por Arturo: Interpretación que requiere de conocimiento cultural y crítico.

The screenshot shows a newspaper article from 'La Jornada' titled 'Dinero'. The article discusses the devaluation of the Mexican peso. A red circle highlights a specific paragraph where the author, Enrique Galván Ochoa, uses sarcasm to describe the devaluation as a 'liposuction' for the peso to look less 'damaged'.

Dinero

- No hallan cómo contener la devaluación
- Empresas quebradas, familias empobrecidas
- 1 pobre=1 voto

ENRIQUE GALVÁN OCHOA

Difícil que Hacienda y el Banco de México puedan contener la devaluación de la moneda. Ayer sufrió otra caída que hace historia: 16.60 por dólar. Si recordamos un poco, deberíamos decir 16 mil 600 pesos, reponiendo los tres ceros que le quitaron Salinas de Gortari y Pedro Aspe, en una liposucción para que luciera menos estropeado. La historia de la moneda es deprimente: se ha devaluado más de 100 mil por ciento de la presidencia de Echeverría a la fecha. Curiosamente, el mayor devaluador de la historia reciente no fue Echeverría, como muchos suponen, sino Miguel Alemán. Y el sexenio en que la moneda salió mejor librada fue el de Fox, gracias a su secretario de Hacienda, Francisco Gil Díaz, que no lo dejó manotear, tampoco a la señora Marta. La gente teme que se dispare a 20 pesos antes de Navidad. ¿Por qué es tan difícil que puedan contener la devaluación, e imposible que vuelva a la cotización de 12 o 13 pesos? Porque hace tiempo las autoridades entregaron la soberanía de la moneda a los especuladores. El nivel del peso no se determina en México, sino en los llamados mercados cambiarios internacionales. Y aunque se fijara en nuestro territorio, ¿cómo tener una moneda fuerte si la economía está hecha una desgracia? Petróleo a la baja, deuda descomunal, pobreza en aumento... y de pilón se les fue *El Chapo*.

Los devaluadores

LEA	1970-1979	\$12.50-\$15.36	25%
J.P.	1979-1982	\$15.36-\$67.62	470%
J.P.	1982-1984	\$67.62-\$121.40	79%
J.P.	1984-1988	\$121.40-\$207.34	70%
J.P.	1988-1994	\$207.34-\$490.51	135%
J.P.	1994-2000	\$490.51-\$950.50	192%
J.P.	2000-2006	\$950.50-\$1111.11	16%
J.P.	2006-2012	\$1111.11-\$12.90	17%
J.P.	2012-2015	\$12.90-\$16.60	29.46%

@Vox Populi

Asunto: buscando una coartada

Enrique: durante semanas el peso se deprecia frente al dólar debido, según dicen los encargados de la economía mexicana (Cartens, Videgaray), al riesgo que existía entonces de que Grecia no llegara a un acuerdo y

Captura de pantalla del periódico La Jornada en línea. Observación # 6.

4.6.2.3. Estrategias y recursos personales que emplea Arturo al aprender a usar los medios. La resolución de las dificultades enfrentadas por Arturo al usar los medios se asocia a varios recursos (ver tabla 34). En primer lugar, están su disposición e interés permanentes para continuar aprendiendo, especialmente cultivados en su formación y práctica como docente en el sector educativo y como lector asiduo. El aprendizaje a lo largo de la vida requiere darse cuenta y actuar, de manera consciente y decidida, para desarrollar habilidades y estrategias de pensamiento y acción (Dzuraidah et al., 2006; UNESCO, 1997). Bajo esa concepción, Arturo desarrolla y consolida formas de autonomía, auto-responsabilidad, y capacidad de adaptación a fuertes cambios culturales: aprender otras formas de participación, a través de medios que no conoció la mayor parte de su vida.

Tabla 34. Recursos y estrategias personales de Arturo.

Códigos
Aprender con los hijos
Actitud positiva hacia los medios
Explorar recursos de Internet por sí mismo
Obtener satisfacción personal
Tomar riesgos y practicar
Gusto y hábito de la lectura
Evaluar, comparar y contrastar información
Informar sus opiniones en fuentes diversas
Equilibrar actividades
Aplicar lo aprendido para mejorar su vida
Sentido del humor
Confianza en sí mismo
Conocimientos e intereses previos

Knowles, et al. (como se cita en Taylor y Kroth, 2009) señalan que en el caso de un adulto, el aprendizaje obedece a condiciones que pueden observarse en nuestro participante. La primera condición, el autoconcepto de ser quien regula sus propias decisiones, es evidente cuando dice: “quería ser dueño de mi vida”, o cuando busca con recursos propios información y amistades en la red. La segunda condición para que un adulto aprenda es su motivación intrínseca, evidente cuando comenta: “Me gustó tanto [usar la computadora e Internet], y le entré con tanta pasión, que empezaron a bromear conmigo porque antes, le ordenaba a mis hijos que apagaran su computadora y se vinieran a platicar. Pero para entonces, yo estaba igual que ellos”.

La tercera condición del aprendizaje de un adulto, según Knowles et al. (como se cita en Taylor y Kroth, 2009) es el uso significativo de su experiencia previa como recurso de aprendizaje. Arturo piensa que pertenece a una generación que leía mucho desde los primeros años de escuela, y que aprendió a escribir con buena ortografía y claridad. El

hábito de la lectura, largamente cultivado, le permite ser constante y crítico al leer y elegir sus fuentes de información en Internet: “hay que saber qué va uno a leer [para] que valga la pena”. Además, lo capacita para investigar e integrar información de textos diversos, contrastar y sintetizar ideas, evaluar argumentos con base en evidencias y hacer inferencias. Estos mecanismos de literacidad coinciden con los que Eynon y Helsper (2011), Livingstone et al. (2004) y la OCDE (2013) describen como importantes para los adultos que son eficientes en el uso de los medios. La experiencia en prácticas de literacidad, de las que toma ventaja Arturo, está asociada a las estructuras sociales de la educación escolarizada en que se formó y de su ejercicio docente. Bajo la visión de Barton y Hamilton (2000), recursos y experiencias previas formales de ese tipo son las que permiten a Arturo ser un lector crítico, selectivo y eficiente. Excepto que ahora participa en prácticas más informales a través de Internet, y con textos distintos a los que conociera antes.

Algunos de sus hábitos y conocimientos adquiridos en sus años de formación y práctica docente parecen imprimir también orden y disciplina a sus actividades actuales en los medios. Por ejemplo, lee los periódicos sólo por las mañanas, mientras que por las tardes dedica un par de horas a la lectura de un libro impreso o a la televisión. Sus actividades de socialización y esparcimiento en Facebook están limitadas a las mañanas del fin de semana y a ciertos tipos de interacción, pues para conversar prefiere hacerlo en persona o por teléfono en el caso de sus amigos que viven lejos. Tiene una capacidad de concentración notable que le permite no desviarse de sus propósitos como lector cuando algo podría distraerlo (por ejemplo la solicitud de atención de su nieta, la solicitud de subir el volumen de una canción de su esposa, o los anuncios que aparecen de súbito en la prensa y que a veces se interponen con el texto que está leyendo). Cuando se reúne con sus hijos en la sala o el comedor de su casa, le gusta leerles o comentarles lo que ve en libros y periódicos, y hacerles preguntas para ponerlos a pensar.

La cuarta y última condición para un aprendizaje exitoso por parte de un adulto (según Knowles et al., como se cita en Taylor y Kroth, 2009) es que se oriente a la resolución de problemas reales en su vida, como se ha descrito anteriormente respecto a los usos que hace Arturo de la información que consulta en Internet para sus necesidades en relación a su salud, el ciclismo y otros proyectos.

Un componente fundamental en el éxito de Arturo como usuario de las tecnologías digitales ha sido sin duda la presencia y apoyo de sus hijos. Eynon y Helsper (2011) y Livingstone et al. (2004) enfatizan cómo la presencia de personas jóvenes cerca de estos adultos suele ser un factor importante en su aprendizaje del uso de las tecnologías de la comunicación. Aquí destaca el papel de sus hijos, estos tres adultos de entre 30 y 35 años, económicamente independientes y con sus propias familias, que se mantienen cerca de sus padres. Para Arturo, han sido “mis maestros” para aprender a usar Internet, el celular y la computadora. Agradece que le tengan paciencia cuando necesita que le ayuden a aprender y resolver sus problemas (ver tabla 35), pues a veces es “un poco ideático”, confiesa. Eynon y Helsper (2011), Livingstone et al. (2004), y Pavón (2000) también reportan que los adultos mayores que aprenden a usar los medios suelen mejorar su comunicación de manera especial con los más jóvenes, como hacen Arturo y sus hijos.

Tabla 35. Problemas enfrentados por Arturo

Código
Falta de familiaridad con los medios
Falta de acceso a los medios
Miedo a la tecnología
Desconfianza en actividades de negocios en los medios
La lectura en la pantalla es cansada
Tolerar uso “incorrecto” o inapropiado del lenguaje en Internet

Las actividades de este participante coinciden con varias afirmaciones hechas por la investigación sobre el uso de los medios entre adultos mayores. Por una parte, Dillon (2002) –quien observara a personas mayores de 50 años empleando las tecnologías digitales–; y Eynon y Helsper (2011), y Pavón (2000) señalan que la comunicación en línea puede ser un factor de envejecimiento exitoso para fines instrumentales y sociales.

Como encontraran Livingstone et al. (2004) y Barón y Gómez (2012) sobre el uso de los medios entre adultos mayores de varios países, usar Facebook contribuye también para que Arturo incremente su capital social. Se relaciona con otras personas (en línea y cara a cara) como parte de sus actividades, y es parte de redes sociales con intereses comunes, como la de los ciclistas. Además, recibe recompensas de autoestima, como el día

en que disfrutara enormemente que un desconocido lo identificara por su nombre, pues lo había visto en una fotografía publicada en Facebook sobre un evento ciclista importante para la comunidad del norte del Baja California y del estado de California, en Estados Unidos. Este tipo de recompensas psicológicas y motivación fueron reportadas entre usuarios adultos de los medios por Agudo y Fombona (2013), así como por Barros de Sales et al. (2009) y Cody et al. (1999).

Hay que añadir las recompensas de satisfacción y bienestar que significa para Arturo el contacto con sus amigos de juventud. Una red social basta para que revivan recuerdos significativos, y se mantengan en contacto a pesar de la distancia y el tiempo. Arturo dice que, aunque se considera un hombre del presente, cuando conversa con esos amigos entiende bien por qué “recordar es vivir”. Gracias a estas tecnologías, sus compañeros de juventud lo son también ahora en su vejez. Lo que remite a Barros de Sales, Azambuja y Casia (2009) quienes encontraron que la interacción entre personas maduras que comparten experiencias, historias de vida y lenguajes similares promueven su propio aprendizaje en los mismos medios digitales. Jung et al. (2010) explican que estas experiencias brindan apoyo y confianza, y pueden reducir la ansiedad asociada a la edad que muchos adultos experimentan cuando emplean estas tecnologías.

Aunque Arturo participa más que nada como consumidor de los textos en Internet, y poco como productor, puede decirse que participa de esa transición entre las características de los usuarios de la Mentalidad 1 y los de la Mentalidad 2. Junto con eso, Arturo recurre a varias de las competencias operativas, interpretativas y críticas definidas por Jenkins et al. (2006) que se mencionan enseguida: (1) de *juego*, al explorar y manipular recursos en la red; (2) de *tareas múltiples*, al rastrear contenidos en diferentes publicaciones periodísticas y ocuparse sólo de detalles relevantes; (3) de *juicio*, al evaluar la credibilidad de la información en las fuentes variadas que consulta diario, y (4) de una forma particular de *navegación transmedia*, al recorrer modalidades varias para reunir o sintetizar información, no sólo entre los diferentes periódicos que consulta, o que alterna con Facebook o YouTube, sino también del celular a la computadora, y de Internet al teléfono fijo.

Al permitirle mantenerse en contacto con amigos distantes, tener momentos de esparcimiento, disfrutar de rapidez para acceder a la información, conectarse con el mundo

y la sociedad, y obtener aprendizajes útiles para su vida, de acuerdo con Barón y Gómez (2012), el uso de los medios estaría empoderando a Arturo. Además, estaría contribuyendo en alguna medida a que alcance la meta que se propusiera al jubilarse: “ser dueño de su futuro y su destino”.

4.7. Resumen de resultados

En esta sección sintetizo los resultados principales de la investigación mediante tablas que concentran la información de los cinco participantes.

Tabla 36. Portales consultados en Internet

Participante	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Portales que emplea	Audiojoiner YouTube Páginas de imágenes en Google Facebook Servicios públicos	Páginas web de compañías de ventas por catálogo Correo electrónico WhatsApp Facebook	Portal de SAGARPA Licencia en portal de SICOFI YouTube Correo electrónico	YouTube Correo electrónico Google académico Periódicos en línea	Periódicos en línea Facebook YouTube Blogs de temas diversos

Tabla 37. Géneros textuales empleados en las actividades

Participante	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Géneros textuales	Instructivos en línea de programas informáticos Páginas y sitios de internet de imágenes y <i>templates</i> de invitaciones, etiquetas, escenografías, Mezclas de música Correos.	Catálogos de ventas impresos y en línea, Videos de capacitación Pedidos y quejas Anuncios de eventos Notas personales para administrar sus ventas Correos Chats	Facturas Órdenes de pago Estados de cuenta bancarios Videos científicos Guías de pesca Facturas Correos	Periódicos en línea Artículos científicos y tesis Planes de clase Exámenes Encuestas en línea Videos técnicos Facturas Notas para sus clases Correos	Periódicos en línea Videos sobre temas diversos Revistas de política en línea Libros electrónicos Conversaciones en chats de Facebook Anuncios de eventos diversos

Tabla 38. Estrategias y recursos personales que favorecían la participación y aprendizaje

Recurso personal	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Conocimientos previos	Uso tecnología	Ventas catálogo	Comercio mariscos	Negocios	Lectura crítica
Aprendizaje autónomo e interés	x	x	x	x	x
Actitud positiva hacia la tecnología	x	x	x	x	x
Paciencia, perseverancia y tolerancia a la frustración	x	x	x	x	x
Disposición para explorar los medios	x	x	x	x	x
Autoconfianza	x	x	x	x	x
Saber pedir ayuda	x	x	x	x	x
Capacidad para adaptarse al cambio	x	x	x	x	x
Actitudes críticas hacia información	--	--	x	x	x
Habilidad para socializar	--	xx	--	xx	x
Habilidad para aprender y trabajar de forma colaborativa	x	xx	x	x	x
Mantener equilibrio entre el trabajo y otras esferas de su vida	--	--	xx	xx	xx
Creatividad	xx	x	--	x	x
Capacidad para tareas simultáneas	x	--	xx	--	--
Lectura crítica y selectiva	x	--	x	x	xx
Hipertextualidad	--	--	x	x	xx
Sentido del humor al aprender	--	xx	--	xx	x
Practicar lo que aprende	x	x	x	x	x
Resolver necesidades personales a través del uso de los medios	x	x	x	x	x
Crear ambiente agradable de trabajo	--	x	x	x	x
Centrarse en metas de las actividades	x	--	x	x	--
Seleccionar información confiable	--	--	x	x	x
Reconocer limitaciones	--	x	--	x	x
Tomar capacitaciones formales	--	x	--	x	--
Actualizarse en uso de programas	x	--	x	--	--

Nota: Aparece doble xx cuando se trata de un recurso especialmente notable en la persona

Tabla 39. Competencia para las nuevas literacidades observadas

Competencia	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Juego	x	x	x	x	x
Apropiación	x	--	x	x	--
Navegación transmedia	x	x	x	x	x
Tareas múltiples	x	x	xx	x	x
Inteligencia colectiva	x	xx	x	x	x
Cognición distribuida	x	xx	x	xx	xx
Juicio	x	--	x	x	x

Nota: Aparece doble xx cuando se trata de una competencia especialmente notable en la persona

Tabla 40. Problemas encontrados al usar los medios

Problema	Esther	Rocío	Elías	Juan	Arturo
Miedo a usar la tecnología	X	X		x	X
Complejidad de nuevos programas	x		x		
Falta de conocimientos suficientes		x		x	x
Resistencia a usar la tecnología		X			
Comunicación escrita deficiente		x			
Exceso de información y opciones			x		
Fallas del equipo o los programas	x		x		
Frustración			x		
Falta de paciencia o disposición de los hijos		x	x		
Reto de aprender de otras maneras			x	x	
Falta de tiempo			x		
Cansancio al leer la pantalla			x		x
Falta de acceso					X
Tolerar lenguaje soez e incorrecto				x	x
Interacciones impersonales				x	x
Presión laboral para usar los medios		X		x	
Desconfianza en transacciones en línea					x

Nota: La X mayúscula indica un problema especialmente difícil para el participante o las personas que menciona.

Capítulo 5. Discusión

5.1. El aprendizaje en el contexto de las actividades mediadas por tecnologías

Reconocido como un derecho de todo individuo, el aprendizaje comprende procesos de adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y valores, adquiridos a lo largo y ancho de la vida, de manera formal o informal en cualquier contexto y tiempo (Dzuraidah et al., 2006; UNESCO, 2010, 2014). Asimismo, todo aprendizaje tiene lugar en actividades social y culturalmente contextualizadas, en particular, las prácticas continuadas y colectivas, que generan la mayoría de los aprendizajes significativos (Lave y Wenger, como se cita en Hoadley, 2012) y Wenger (2001, 2006, 2010). Wenger enfatiza que: “El aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a diversas comunidades de práctica” (2001:24), como se observa en este trabajo, particularmente en el caso de la distribuidora independiente, Rocío. Pero en todos los casos, los participantes en esta investigación aprenden y participan en las nuevas literacidades a partir de colaboraciones con otros. En este apartado vemos qué aprenden, cómo lo aprenden y el papel de la colaboración en esos logros.

5.1.1. ¿Qué aprenden los adultos al participar en actividades mediadas por tecnologías?

Las actividades que realizaron los participantes están situadas en prácticas sociales, de trabajo en cuatro de casos, de esparcimiento en un caso, y de participación ciudadana en tres casos. Los conocimientos y habilidades que desarrollan les permiten resolver problemas y necesidades en los contextos de esas prácticas. Destacan tres tipos de aprendizajes logrados al participar en las actividades mediadas en alguna medida por tecnologías digitales.

5.1.1.1. Aprendizajes técnicos relacionados con el ‘new technical stuff’. En primer lugar, veamos los aprendizajes técnicos para emplear las tecnologías y sus recursos, como los programas de oficina y otras herramientas de la computadora, el celular o Internet. Por ejemplo, Juan compra su propia laptop y aprende a usar sus programas y las plataformas educativas para poder dar clases; Rocío y Juan, quienes nunca habían usado una computadora, aprenden a usar, respectivamente, las páginas web corporativas, Facebook o

los diarios en línea; o Elías a trabajar con programas de administración financiera y plataformas de gobierno. El aprendizaje de lo técnico (*new technical stuff*) es una necesidad básica para usar los medios y los recursos especializados de Internet. A su vez, aprender a usar estos recursos es sólo un medio para resolver necesidades que van de lo recreativo, lo afectivo y lo social a lo laboral. De ahí la necesidad de que estos adultos tengan, además del acceso físico a los medios, también a los recursos de conocimiento técnico para operarlos.

Los participantes de este estudio pertenecen a una minoría de la población adulta que, de acuerdo con la OCDE (2013), alcanza niveles de competencia adecuados para solucionar con éxito diversas tareas a través de los medios. Han sido capaces y han tenido las facilidades necesarias para desarrollar habilidades de uso de los medios. Las competencias que desarrollan al aprender a usar estas tecnologías les permiten a su vez participar en algunas de esas nuevas modalidades de literacidad digital, más complejas que las de la literacidad general tradicional, como puntualizan Lanshear y Knobel (2007a, 2007b y 2011); Area (2011) y Jenkins et al. (2006). Esto contrasta con el amplio segmento de la población adulta que enfrenta deficiencias de lectoescritura básicas o son analfabetos funcionales (INEGI, 2011; CONEVAL, 2012) y asociado con lo primero, son también analfabetos digitales (Area, 2011). Carecen además del acceso a los recursos necesarios, materiales y de conocimiento, para responder a las demandas técnicas de las nuevas literacidades. Comprender cómo adquieren las competencias técnicas los primeros es importante y quedará claro cuando abordemos enseguida las estrategias que utilizan los participantes para aprender a usar los medios.

5.1.1.2. Aprendizaje de conductas cognitivas y emocionales. Además de los recursos técnicos necesarios para usar los medios, surgen otros muy importantes. Agudo y Fombona (2013) señalan los cambios de tipo cognitivo y emocional, que favorecen la autoestima y las capacidades de socialización, autoevaluación, autonomía y la motivación de las personas, incluso para continuar aprendiendo. Un ejemplo de esa motivación se ve en la siguiente idea de Arturo: “Es una maravilla lo de la computadora y todo lo que se puede hacer en Internet... Le entré con pasión,... me gustó tanto que me acuerdo que antes a mis hijos... yo los regañaba, pero después, [ellos] me decían que yo ya estaba igual”. Arturo también da un ejemplo de cómo el uso de los medios influyó favorablemente en su

autoestima y otras áreas de su vida como su salud, al poder informarse en blogs y medios sociales, sobre alimentación y ciclismo; o en su vida social, al ponerlo en contacto con antiguas amistades de su juventud. Elías comenta sobre las tecnologías digitales que: “Es divertido, me gustan los retos, dar clases con esto, empezar proyectos...”. En ambos casos, se refuerzan actitudes positivas, se obtienen satisfacciones personales y sus expectativas de vida. En el caso de Esther deja ver que con los medios optimiza el uso de su tiempo pues se informa con agilidad sobre diversos temas, ayuda mejor a su hija a hacer la tarea y hace pagos de servicios en línea.

Agudo y Fombona (2013) y Cody et al. (1999) resaltan cómo el uso de las tecnologías digitales puede generar cambios positivos de actitud y de percepción hacia tales tecnologías, como he ilustrado. Los adultos en esta investigación terminan por asociar el dominio que van adquiriendo de la tecnología con emociones agradables y bienestar. Lo anterior incide en su autoestima, independencia y expectativas de vida (Pavón, 2000) y los empodera (Agudo y Fombona, 2013; Barón y Gómez, 2012; Barros de Sales et al., 2009; Fuentes, 2007; Villa y Moncada (2011). Igualmente, Bell-Ellison (2010) identifica una relación entre el uso de Internet y el manejo más satisfactorio de los problemas de estrés y salud, física y mental entre personas mayores de 50 años, en especial entre quienes colaboran en redes sociales virtuales. Debo decir que, si bien sólo dos participantes toman parte de esas redes virtuales, todos ellos amplían su interacción en redes sociales, cara a cara o en línea, en relación a las actividades que realizan en los medios digitales.

5.1.1.3. Aprendizaje de competencias para las nuevas literacidades. Estas competencias son centrales para tomar parte en las nuevas literacidades descritas por Jenkins et al. (2006). Los participantes de este trabajo transitan progresivamente de competencias características de actividades de literacidad tradicional, que les son necesarias para transitar hacia las actividades asociadas a las nuevas literacidades. En ese proceso combinan el uso de textos impresos (libretas, notas, o catálogos de papel) con otros de carácter digital (catálogos y formatos digitales, foros de trabajo escolar, videos, plataformas virtuales, mensajes de texto, etcétera). Veamos cuáles de esas competencias logran desarrollar.

5.1.1.3.1. *La competencia del juego.* La práctica de esta competencia es evidente entre los cinco adultos en forma de experimentación frecuente en los ambientes digitales. La exploración de esos ambientes en busca de recursos les permitía resolver diversas necesidades en sus actividades. Al jugar, aprendían por ejemplo a tener confianza en sí mismos, a correr riesgos al usar recursos nuevos de Internet, y entender que todo problema técnico tiene solución. Como declarara Elías: “[Para aprender a usar la tecnología] hay que picar aquí y allá, más que tanta comprensión... es encontrar y aprender a seguir procedimientos”. Esta descripción recuerda lo dicho por Kalantzis sobre el aprender a usar lo técnico (‘new technical stuff’): “Hay que oprimir para que salga ‘A’ y luego oprimir para que se ponga de color rojo” (“*You click for ‘A’, and you click for ‘red’*”) (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011). La implicación es que se requiere explorar y experimentar para desarrollar las habilidades técnicas requeridas en el uso de los medios.

En coincidencia con Jenkins et al. (2006), Gee (2008) explica que aprender a participar en las nuevas literacidades implica descubrir los principios de su aprendizaje, tomar riesgos, explorar, cometer errores e interactuar con otros. Se trata de acciones características del aprendizaje y la participación en las actividades en los medios, como ha podido evidenciarse entre todos los participantes. Al jugar, abunda Gee (2008), las personas asumen agencia y control, al tiempo que aprenden las formas de pensar requeridas por las actividades mediadas por la tecnología, y situadas en las prácticas sociales de las personas. Esto explicaría el que, además de esta competencia en particular, los participantes de este estudio han ido desarrollando gradualmente, sin necesidad de instrucción explícita, las competencias que para las nuevas literacidades se identificaron en este trabajo. Este aprendizaje autónomo, como todo aprendizaje autodidacta, puede tener sin embargo vacíos que podrían ser subsanados por estrategias educativas formales.

5.1.1.3.2. *La competencia de la simulación.* En el caso de Elías se observan ejercicios de simulación, en los que interpreta y construye modelos que representan secuencias de procedimientos. Al explorar cuantas veces sea necesario una práctica y los medios, sin correr riesgos por equivocarse, logra identificar patrones y dice: “No es tan complicado,... es como entender una serie de pasos...como aprender a seguir un algoritmo”. Fuentes (2011) explica que el aprendizaje abierto en los medios permite

relacionar el mundo virtual con la solución de necesidades que las personas tienen en el mundo real empleando formas de simulación y experimentación. Shepherd et al. (2012) aconsejan integrar, a las estrategias de educación para adultos, actividades y materiales que ofrezcan ese tipo de simulaciones de aprendizajes inteligentes y flexibles mediante juegos y mundos virtuales. Así, las personas pueden experimentar y practicar y personalizar sus actividades de acuerdo a sus necesidades e intereses. La posibilidad de riesgos y costos es mínima pues, como explica Gee (2008) acerca de los videojuegos, los medios ofrecen recursos de práctica que garantizan el logro de la persona. Eso se observa, por ejemplo, en las plataformas que emplean Rocío y Elías.

5.1.1.3.3. La competencia de la apropiación. Todos los adultos observados practican esta competencia. Jenkins et al. (2006) la conciben como el rastreo de contenidos en los medios para mezclarlos y crear artefactos culturales y contenidos de formas creativas y significativas, que cambian las características de los insumos originales. Esto es posible gracias a la disponibilidad de una variedad de recursos en los medios. Así, Esther produce mezclas a partir de melodías distintas o invitaciones y escenografías al tomar imágenes disponibles en páginas distintas de la red. Elías y Juan rastrean contenidos en Internet para preparar materiales didácticos más significativos para sus estudiantes. Y Arturo rastrea contenidos sobre diversos temas a partir de la lectura de periódicos digitales con posturas distintas, que sintetiza y reelabora para construir su propia opinión y compartirla y discutirla con otros. Lo hace de manera crítica, como aprendió en la práctica de literacidades tradicionales que le permiten ahora desenvolverse con naturalidad en estas nuevas actividades.

El rastreo de contenidos que Jenkins et al. definen como apropiación, y que Lankshear y Knobel (2006, 2007a, 2011) y García (2014) denominan mezclado (*remix*), implica una práctica creativa que caracteriza a los usuarios de la Web 2.0, bajo la llamada mentalidad 2.0 (*Mindset 2.0*). En coincidencia con Merchant (como se cita en García, 2014), los participantes generan contenidos que luego dispersan, en línea o cara a cara.

5.1.1.3.4. La competencia del juicio. Arturo practica la competencia que Jenkins et al. (2006) denominan juicio, y que consiste en evaluar la credibilidad de las fuentes de información que se emplean. Arturo explica que contrasta la información y la compara para

verificar su veracidad y consistencia con otras fuentes. Elías y Juan también valoran las fuentes que consultan en Internet para preparar sus clases. Esther no evalúa esa credibilidad pero desde una postura ética, sí lo hace con el decoro de los materiales que prepara para sus estudiantes de primaria.

El ejercicio de la competencia del juicio responde a una de las demandas más importantes de las nuevas literacidades, que consiste en un uso crítico de los medios. Snyder, Jones y Lo Bianco (2005) establecen que las actitudes reflexivas y cuestionadoras deben integrarse a la formación de los adultos bajo nuevas concepciones de alfabetización. Para Freire (1970), esas actitudes son indispensables para el lector crítico quien, además de textos impresos, debe poder interpretar la realidad para actuar en consecuencia sobre su construcción; ser así capaz de leer el mundo, un mundo que actualmente incluye estas nuevas tecnologías y prácticas. Esto es más que nunca importante ante el abanico infinito de posibilidades disponible en Internet. Cabe insistir en que la promoción de la educación en el ejercicio crítico de los medios es clave para abatir la brecha de participación (Australian Communications and Media Authority, 2009; Bunker, 2010; Cassie y Logan, 2009; Employment Ontario, 2011; European Community, 2007; Eynon y Helsper, 2010; Livingstone, Van Couvering y Thumim, 2004; Martí, D' Agostino, Veiga, y Sanz, 2008; OCDE, 2013; Schmoller et al., 2012; Smythe, 2013; Snyder, Jones y Lo Bianco, 2005).

5.1.1.3.5. La competencia de la navegación transmedia. Entendida como el transitar a través de artefactos, espacios y medios diversos (Jenkins et al., 2006), esta competencia es practicada por todos los adultos observados. Emplean diversos artefactos y medios, combinan su uso para llevar a cabo una tarea y transitar entre artefactos físicos como la computadora, el teléfono celular, las memorias portátiles, los cuadernos de notas. Asimismo, transfieren información de esos artefactos a diversos medios virtuales y en las páginas web en las que algunos transitan, el correo electrónico, aplicaciones en el teléfono, la plataforma de Facebook y algunos más. En el aprendizaje y la práctica de las actividades que realizan con apoyo en los medios, desarrollan habilidades creativas para emplear diferentes medios de manera simultánea en la resolución de sus necesidades. Por ejemplo, el celular y la computadora para revisar su correspondencia; una libreta y una plataforma

para actualizar un estado de ventas; o Facebook y el teléfono para encontrar a un viejo amigo.

La navegación transmedia amplía las oportunidades de acceso y participación de las personas (Jenkins et al., 2006; OCDE, 2013; Romero et al., 2010). Sin embargo, desarrollar esta habilidad puede ser apabullante para algunos adultos y causarles ansiedad (Cody et al., 1999; Jung et al., 2010). En cualquier caso, a la práctica constante y una actitud positiva hacia la tecnología, como mostraron tener los cinco participantes en este estudio, es deseable y, en estrategias educativas formales, se debe propiciar. En sí, las mismas investigaciones han encontrado que brindar apoyo emocional y ser sensibles a las necesidades afectivas de los adultos, por parte de instructores u otros expertos híbridos, facilita su integración a las nuevas literacidades.

5.1.1.3.6. La competencia para realizar tareas múltiples. Elías destaca por su capacidad para realizar tareas simultáneas: Hacía cuentas del negocio con una calculadora manual, cuyos resultados anotaba en un cuaderno; llenaba una guía de pesca en línea al mismo tiempo que hacía o recibía llamadas de clientes y proveedores, “migraba” información entre dos computadoras, y otras acciones. Jenkins et al. (2006) denominan a esto la competencia para tareas múltiples.

Desde la perspectiva de Mentalidad 2.0 de las nuevas literacidades, Lankshear y Knobel (2007a) consideran que la apertura, continuidad y fluidez de los nuevos espacios de aprendizaje ha dado lugar a la presencia de actividades que conllevan la realización de tareas simultáneas o múltiples (*multitasking*). Gee (2008) señala la importancia de los recursos disponibles en los medios para facilitar la realización de dichas tareas simultáneas. Estos recursos no disminuyen la importancia determinante de las disposiciones y capacidades del bagaje que trae consigo cada persona (Lankshear y Knobel, 2006), aunque sí las potencializa.

5.1.1.3.7. La competencia de la inteligencia colectiva. Esta capacidad implica el desarrollo conocimientos en colaboración con otros para fines comunes. Involucra compromiso, acceso, procesamiento de información y el hecho de que en una inteligencia colectiva cada uno sabe algo, nadie sabe todo, y todos están dispuestos a aprender de los

demás (Jenkins et al., 2006). La competencia emerge en diferentes situaciones entre los cinco participantes: Esther cuando consulta, propone y colabora con un amigo experto, sus estudiantes de primaria o con su hijo en la elaboración de las mezclas. Elías, al colaborar de manera intensa con el nuevo empleado para solucionar sus tareas comunes, en interacciones donde existe confianza mutua en los conocimientos de ambos. Juan intercambia y negocia conocimientos con sus estudiantes para lograr como fin común el aprendizaje de la materia que imparte. Arturo emprende proyectos con sus hijos con quienes intercambia diversos recursos de información para emprenderlos. Y Rocío comparte fines de trabajo y aprendizaje comunes con sus compañeras de trabajo, a pesar de ser “distribuidoras independientes”.

La práctica de la inteligencia colectiva no queda restringida al espacio virtual. En referencia a los cibercafés, Fuentes (2007) describe que un lugar físico de esa naturaleza puede albergar actividades colectivas en las que se comparten conocimientos y se construyen aprendizajes valiosos para las vidas de sus participantes. Yo agregaría que, independientemente del lugar donde sucedan, físico o virtual, las prácticas sociales también propician un intercambio enriquecedor entre sus participantes, que da lugar a nuevos aprendizajes. Peretti (como se cita en Fuentes, 2007) y Lankshear y Knobel (2007a, 2011) señalan que el acompañamiento entre las personas potencializa su aprendizaje al disponer de los recursos digitales. La generación y distribución de conocimiento hace de las nuevas literacidades un valioso recurso de distribución del capital social que se construye en ellas, (Jimoyiannis y Gravani, 2011; Lankshear y Knobel, 2007, 2011).

5.1.1.3.8. La competencia de la cognición distribuida. Las capacidades cognitivas del ser humano se incrementan cuando en los medios hay disponibles artefactos o accesorios de información externos, que facilitan la interacción con las herramientas tecnológicas y socioculturales. De alguna manera, aseguran el éxito en las actividades por realizar en las tecnologías de la comunicación (Jenkins et al., 2006). Esos recursos se distribuyen entre diferentes personas, medios y situaciones que, en conjunto, integran una cognición distribuida. Un ejemplo claro es el de los recursos disponibles en los portales que emplean tanto Rocío como Elías. El diseño amigable, visual y claro de esos espacios les facilita encontrar herramientas y recursos de información para sus actividades de trabajo, de

manera similar a cuando se avanza en un videojuego para avanzar de nivel. Gee explica, sobre los videojuegos (como se cita en Jenkins et al., 2006), que la tecnología ofrece una serie de recursos de conocimiento y solución de retos que, mediante la exploración y práctica, favorecen las formas de razonamiento requeridas para navegar entre esas herramientas. Se trata de esquemas de pensamiento que se ven estimulados por la práctica de los participantes de las nuevas literacidades, y que servirán para aprender a usar, posteriormente, otros recursos similares. ¿Cuáles de esos recursos aprenderán a usar los adultos? Los que consideren útiles para sus fines. Hemos visto hasta aquí tres tipos de aprendizajes que permiten a quienes participaron en este estudio ser eficientes y recibir satisfacciones.

5.1.2. ¿Cómo aprenden los adultos a participar en actividades en los medios?

Sobre los adultos que resultan exitosos al emplear los nuevos dispositivos digitales hace falta saber mucho: sus características, cómo leen y comprenden formatos digitales y no-digitales, cómo crean y comunican información, cómo obtienen, integran y difunden el conocimiento, qué actitudes favorecen o impiden su aprendizaje, y qué estrategias emplean para aprender a usar las tecnologías (Australian Communications and Media Authority, 2009; Bunker, 2010; Cassie y Logan, 2009; Employment Ontario, 2011; European Community, 2007; Eynon y Helsper, 2010; Livingstone et al., 2004; Martí, D' Agostino, Veiga, y Sanz, 2008; OCDE, 2013; Romero et al., 2010; Schmoller, Moore y Perry, 2012; Shepherd et al., 2012; Smythe, 2013; Snyder, Jones y Lo Bianco, 2005). Al respecto, Martin (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) considera vital ayudar a que los adultos se formen de manera consciente en el uso de diversas actitudes para encontrar, obtener, manejar, sintetizar y evaluar la información y los recursos digitales, de formas individuales y colaborativas.

En esta sección abordo los recursos y estrategias empleados por los participantes, que contribuyen al logro de sus propósitos en actividades mediadas por tecnologías digitales. Trataré las actitudes que favorecen su autonomía, aprendizaje continuo y a lo largo de la vida, mismos que fueron evidenciadas en sus dichos o actuaciones.

5.1.2.1. Aprendizaje autónomo. Un primer atributo identificado fue la capacidad de los participantes para aprender por sí mismos. Todos exploraban e intentaban descubrir por sí mismos el funcionamiento de herramientas ofrecidas por la tecnología, para resolver necesidades concretas, incluida su propia curiosidad. Esto queda ilustrado con algunas de sus afirmaciones, como: “Mire, lo aprendo un poquito a prueba y error, hasta que lo logro, si puedo yo solo. Prácticamente, yo he aprendido solo”, o “Yo sola agarro la computadora y me pongo a buscar y aprender”. Destaca también la perseverancia con que todos se dedican a practicar lo aprendido hasta dominarlo pues, decían ellos: “Hay que entrar en Internet y estar repite y repite”, o “Hay que ser perseverantes y practicar, practicar” Tienen claro que hace falta constancia, práctica y tomar riesgos al explorar lo nuevo, para llegar a ser competente en actividades que requieren de usar los medios digitales.

En las actividades observadas por Fuentes (2007, 2011) en cibercafés en México, refiere que el aprendizaje de tipo autónomo involucra los aprendizajes individuales, que potencializan los recursos tecnológicos mediante la indagación, la experimentación, la inferencia y la reflexión sobre lo que se hace. También Bawden (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) así como Snyder, Jones y Lo Bianco (2005) es necesario que a los conocimientos y habilidades para usar la tecnología digital, les acompañen actitudes para, por ejemplo, buscar y obtener información. Valdés et al. (2013), la organización Australian Communications and Media Authority (2009) y Eynon y Helsper (2010) resaltan que las actitudes positivas hacia la tecnología permiten a los adultos involucrarse con mayor facilidad en su uso.

Para terminar, cabe señalar que a pesar de las innegables ventajas del aprendizaje autónomo, aprender sin la guía de expertos puede resultar también en algunos vacíos importantes de conocimiento. Por ello, es recomendable la creación de estrategias formales, diseñadas bajo perspectivas pedagógicas de colaboración que consideren de manera importante el bagaje de los adultos.

5.1.2.2. Interés por aprender. Como sucede con los adultos en general, el interés por aprender a usar los medios, evidente en las prácticas y relatos de los cinco participantes, obedecía sobre todo a la utilidad que en su vida representaban esos aprendizajes, como han señalado Knowles y Holton (1997). La organización Australian Communications and

Media Authority (2009) muestra por otra parte que en algunos adultos existe una alta motivación por aprender a usar los medios *per se*.

5.1.2.3. Actitud positiva hacia las tecnologías y el cambio. Otro rasgo común entre los participantes fue su actitud positiva hacia las tecnologías y la capacidad de adaptarse al cambio. Barton y Hamilton (2005) consideran que esa capacidad es especialmente importante en actividades de literacidad que tienen lugar en entornos de trabajo. Degoulet y Marquié (2012), quienes coinciden con la idea anterior, lamentan que muchas veces se excluya a los adultos de actividades para aprender a usar tecnologías para el trabajo, por considerar ese conocimiento inaccesible para ellos. Desafiando ese estereotipo, a los participantes observados no sólo les interesaba, sino que podía llegar a entusiasmarles de verdad aprender a usar los recursos de tecnología digital a su alcance. Además, mostraban facilidad para adaptarse a las tareas implicadas en esos aprendizajes, no sólo porque podía representar mayor eficiencia laboral, si no por el gusto de hacerlo. Comportamientos así fueron descritos por la Australian Communications and Media Authority (2009), que encontró entre otros, un tipo de adultos usuarios de los medios con un deseo intenso y gusto por la tecnología.

Se trata entonces, de acuerdo con Knowles et al. (como se cita en Taylor y Kroth, 2009), de una motivación de carácter intrínseco que se agrega a la de tipo extrínseco originada en sus necesidades de trabajo, y que suele estar alimentada por un deseo de autoestima y logro. En el Caso de Rocío, por ejemplo, fueron evidentes las recompensas de autoestima y reconocimiento que recibía al ayudar a sus compañeras a aprender. Todos los adultos en esta investigación expresaron en varias ocasiones que usar las tecnologías en cuestión les gustaba, que disfrutaban y que era divertido.

5.1.2.4. Uso de conocimientos y experiencias previas. Como establecen la UNESCO (1997) y la organización European Community & EU Commission (2003), no puede haber intento exitoso de integrar a la población adulta a la educación sin convalidar sus experiencias y aprendizajes previos, mismos que enriquecen y hacen significativos los aprendizajes nuevos. Una ilustración de lo anterior se observa en la extensa práctica que como lector tiene Arturo, y que le facilita comprender y manejar, de manera crítica y selectiva, una variedad de textos disponibles Internet. Esta capacidad para discriminar la

calidad de la información entre un exceso de contenidos disponible en Internet es vital (Livingstone et al., 2014). Constituye un ejercicio de la competencia de juicio que le permite indagar, cuestionar, comparar y contrastar información, reflexionar acerca de la realidad sobre la que se informa, y sobre su propia existencia. Esto es lo que hacen los lectores críticos según Freire (1970), Lankshear y Knobel (2010 y 2011), Snyder, Jones y Lo Bianco (2005); y Valdés et al. (2013). La Declaración de Hamburgo (UNESCO, 1997) también establece como un compromiso mayor la integración de estrategias productivas para incluir las nuevas tecnologías de la información en una enseñanza crítica, abierta y a distancia en la formación de los adultos.

También resalta en el caso de Arturo una práctica marcada por la intertextualidad consciente, que lo lleva a transitar de manera continua, entre una serie de textos multimodales conectados por hipervínculos digitales (estructuras laterales en Internet, según Domingo, Jewitt y Kress; 2014). Esta práctica está presente también en algunas actividades de los demás participantes. Por ejemplo, en las páginas web que emplean Rocío y Elías, que les permiten transitar entre chats, catálogos, formatos y reportes.

5.1.2.5. Capacidad para reconocer necesidades y pedir ayuda. Se ha reportado como un problema común a algunos adultos el aislamiento, lo que dificulta que puedan aprender a usar las tecnologías digitales, o que abandonen ese proyecto (Australian Communications and Media Authority, 2009; Jimoyiannis y Gravani (2011). En contraste, a los cinco participantes de este trabajo les ayuda no sólo su capacidad para reconocer un problema o necesidad, sino poder pedir ayuda para resolverlo cuando se trata de usar los medios digitales y saber a quién acudir.

5.1.2.6. Capacidad para mantener el equilibrio. Otras dificultades que enfrentan muchos adultos al emplear los medios son la falta de habilidades para interactuar y seleccionar entre el exceso de opciones y contenidos existente en Internet (Jenkins et al., 2006; Livingstone et al., 2004). Tres de los participantes aquí refieren cómo necesitaron aprender a mantener un equilibrio entre las actividades en los medios y otras esferas de su vida, para evitar sentirse abrumados: “En tecnologías igual, escojo sólo lo que me sirve... El resto del tiempo prefiero pasarlo con mi familia”. Arturo se asigna rutinas bien delimitadas para informarse en los periódicos digitales por las mañanas, después del

desayuno; y para recrearse por la mañana del fin de semana. El resto de su tiempo, practica deporte, acude a reuniones sociales, sale con su familia, lee libros por la tarde con su esposa, casi no ve televisión, o puede estar inmerso en algún proyecto de mejora de su casa, o de recreación y educación con alguno de sus hijos. Comenta: “No leo las noticias el fin de semana, para descansar”.

Por su parte, Rocío sí se confiesa rebasada por el tiempo que pasa en la computadora e Internet: “Es que ya no puedo con más, les digo, no, no puedo ya, ya hago muchas cosas... me acuesto a las 11 de la noche y me levanto temprano y pues ya ni voy a caminar,... siempre ando checando, doy otra checada aquí... ¡termino muerta!” En este caso, aprender a guardar el equilibrio es una necesidad pendiente de atender.

5.1.2.7. Disposición para participar en estrategias de aprendizaje formal. Además de los aprendizajes de tipo autónomo e informal para usar los medios, algunos participantes eligen estrategias formales de aprendizaje. Por ejemplo, la formación en informática de Esther, las capacitaciones que recibe Rocío o los cursos que sobre programas de software y el uso de plataformas toma Juan para su trabajo como consultor y docente.

5.1.2.8. La práctica de los cuatro componentes del aprendizaje a lo largo de la vida. Resalta también en todos los participantes su disposición para continuar aprendiendo, inclusive planear futuros aprendizajes para favorecer áreas distintas de su vida. Otras actitudes que de estas personas favorecen su éxito en las actividades observadas, se relacionan también con el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta forma de ser y estar se concibe como el deseo, consciente o inconsciente, de continuar aprendiendo mediante estrategias variadas, formales, no-formales, o informales (Rodríguez, 2007; Valdés et al., 2013). La noción de aprendizaje a lo largo de la vida se amplía al integrar el concepto de *aprendizaje a lo ancho de la vida* para referirse a la posibilidad de aprendizajes simultáneos en determinados momentos de la vida de las personas (Longworth, 2003; UNESCO, 2010, 2014).

Dzuraidah et al. (2006) y Shepherd et al. (2012) indican que el aprendizaje a lo largo de la vida favorece tanto el bienestar individual, como la elevación del capital social y el desarrollo económico. Esto último sucede porque al poder adaptarse mejor al cambio en

los contextos laborales, se propicia una mayor competitividad (Eynon y Helsper, 2011). Lo anterior se observa en los casos de los cuatro participantes que, habiendo transitado por diferentes ambientes de trabajo, se adecuan de buen grado a la integración de las tecnologías a sus ocupaciones actuales. Su disposición contrasta con un estereotipo, identificado por Degoulet y Marquié (2012) en los medios laborales, el cual considera que los adultos no se adaptan al cambio, no aprenden cosas nuevas y sus conocimientos resultan obsoletos.

Los participantes ilustran cuatro conceptos de la noción de aprendizaje a lo largo de la vida de la UNESCO (2010). El primero es el concepto de *aprender a ser*, que faculta a la persona para ser y actuar con dignidad, autorrealizarse al aprender con autonomía y al relacionarse de manera equilibrada con los demás. Llama la atención que tres de los participantes, que trabajaron durante 30 o 40 años, decidan continuar activos sin que exista una necesidad económica o de otro tipo para hacerlo. Eligen mantenerse activos y dar un nuevo sentido a su vida de personas jubiladas, para lo que asumen nuevos desafíos a su intelecto, sus hábitos de socialización y hasta afectivos. Aprender a usar los medios digitales para realizar sus actividades, es un reto asociado a sus elecciones.

Aunque Esther y Rocío sí requieran hacer las actividades mediadas por tecnologías para fines necesarios, también obtienen satisfacciones de autorrealización, aprendizaje autónomo y, en el caso de la segunda, de socialización y reconocimiento.

En segundo lugar está el concepto de *aprender a conocer*. La UNESCO (2010) lo define como ser capaz de responder a nuevas fuentes y modalidades de información y de conocimiento, la diversidad de contenidos multimedia y a nuevos modos de aprendizaje en la red. Un caso sirve para ejemplificarlo: Un docente de primaria, Arturo, no tuvo acceso a una computadora en su trabajo, pero a los 65 años, aprende a usar la computadora e Internet, para buscar información en temas de su interés, incluso a compartir algunos de esos contenidos en sus redes sociales, virtuales y cara a cara.

Aprender a hacer es un tercer componente que se define como la facultad para vincular el conocimiento con las habilidades, y aprender mientras se hace y se resuelven problemas. Observamos esto en las actividades de trabajo o sociales de los cinco

participantes: Sus experiencias previas (educativas o laborales), lo que aprenden en un recurso digital usado para aprender a usar otro (las plataformas), y sus habilidades para relacionarse, todo les permite lograr sus metas en las actividades que requieran de las tecnologías digitales.

Finalmente, el cuarto elemento del aprendizaje a lo largo de la vida es *aprender a convivir*, entendida como el ejercicio de la capacidad de vivir y convivir con otros, establecer aprendizajes colaborativos, ejercer la ciudadanía, construir identidad y pertenencia y promover una cultura pacífica (UNESCO, 2010). Con excepción de este último rasgo que no fue visible ni expresado, surgen evidencias de los otros en cómo se desenvuelven estas personas en actividades mediadas por tecnologías: mantenerse informados sobre la situación local y del mundo, cumplir con obligaciones fiscales, capacitarse de manera colaborativa. Desarrollan asimismo aspectos de identidad que tienen que ver con las prácticas sociales en las que realizan actividades mediadas por tecnologías, por ejemplo, como empresarios o adultos independientes, aunque en contacto con los demás.

Fuentes (2007) encuentra que el hecho de congregarse en el cibercafé posibilita para muchos usuarios identidades que resultan de tomar parte de actividades colectivas, como se ve con claridad entre Rocío y las demás vendedoras. Estas identidades se asocian a formas de expresión y pensamiento, intereses, formas de capital social y cultural, prácticas y formas de participación, tanto propias de sus actividades de trabajo, como en relación al uso de las tecnologías (Australian Communications and Media Authority, 2009; Livingstone et al., 2004; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2007; Peñaranda et al., 2011).

5.1.2.9. La agencia. Para Bourdieu (1980), las personas se definen por los significados colectivos y las prácticas sociales en las que participan. Aunque en el caso de la exclusión digital, Eynon y Helsper (2010) concluyen que es lo social, más que la agencia de los individuos, lo que la determina, es necesario resaltar que existe la práctica de una agencia por parte de los adultos en esta investigación. El mismo Bourdieu (como se cita en Bonnewitz, 2003; y en Street, 1995) reconoce la naturaleza de agentes sociales de los individuos que, como los participantes, toman decisiones en ciertos momentos de su vida,

que los llevan a desviarse de trayectorias sociales predeterminadas. También Kress (2010) exhorta para que las teorías sobre interacción social, lenguaje y aprendizaje en los medios dejen de marginar el papel de la agencia, la creatividad y la participación de los individuos.

En esta investigación detectamos lo que Moje y Lewis (2007) designan como ‘acciones de agencia’ (*agentic actions*), que contribuían a que los participantes desarrollaran ciertas habilidades y ganaran confianza en el uso de las tecnologías. Tales acciones de agencia se daban cuando alguno solicitaba ayuda a otros para resolver un problema, por ejemplo, cuando Esther decide no depender de otro para producir sus mezclas de música, o cuando Juan acepta el reto que implica retomar la docencia, y pide ayuda para aprender a usar la computadora e Internet. Aunque esto sucede en prácticas sociales reconocibles, los individuos les imprimen diferencias personales al actuar.

Otro ejemplo de agencia -como encontraran Peñaranda et al. (2011) en su trabajo en cibercafés, o Jenkins et al. (2006) al referirse al papel de los usuarios de medios en culturas de participación- puede verse en usuarios como Rocío y otras distribuidoras, cuando hacen del cibercafé en lugar de encuentro y asociación. Ahí, si bien la tecnología es un medio que provee recursos, estos sólo adquieren sentido a través de las prácticas sociales que ellas realizan, dejando ver al mismo tiempo las dimensiones de sus propias vidas. Gee (2000, 2008) y Gee (como se cita en Lankshear y Knobel, 2011) también subraya la agencia, entendida como el papel activo que juegan los individuos en las prácticas sociales, en torno a las nuevas literacidades. Gee explica que a pesar de que el sentido de propiedad de uno mismo al actuar está socialmente determinado, el ejercicio de la agencia lleva a participar de formas creativas que sirven a la negociación y sostienen la configuración social de la práctica social en constante cambio.

En todos los casos, encuentro válido señalar que los participantes ponen en evidencia aspectos de su agencia cuando actúan de formas creativas, tanto al realizar sus actividades recreativas o de trabajo. Por ejemplo, al aprender a usar los medios; al desafiar circunstancias adversas como la falta de familiaridad con las tecnologías, o la carencia de los conocimientos y habilidades para emplearlas.

5.1.2.10. Disposición para colaborar con otros. Una actitud muy importante para lograr sus propósitos es la disposición que los participantes muestran para trabajar y aprender con otros, ilustrado en esta cita de Rocío: “Estudiamos juntas porque nos gusta, nos gusta compartir todo”. Sea con los hijos, los niños de primaria o los jóvenes de universidad, un empleado, la hermana o los antiguos compañeros de trabajo estos adultos encuentran en la colaboración un recurso central para lograr sus objetivos. En relación a los cibercafés, Best, Garg y Kollangi (2013) y Fuentes (2007 y 2011) encuentran que estos sitios pueden funcionar precisamente como espacios de colaboración y socialización donde las recompensas son diversas y propicias para los propósitos de los usuarios y su aprendizaje. Las actitudes de colaboración de las personas favorecen su integración a actividades que involucran el uso de los medios (Bellei et al., 2013; Gee, 2008; Guerrero, 2012; Jenkins et al., 2006; Lankshear y Knobel, 2007, 2011; NCTE, 2013). Adicionalmente, González (2009), Escofet et al. (2010) realzan la posibilidad de distribución de capital social latente cuando se colabora en actividades mediadas por tecnologías, como sucede en los cinco casos.

Cody et al. (1999) se refieren a actitudes como la ansiedad, el temor y la falta de una razón clara para aprender a usar la tecnología, como las causas más comunes para que los adultos pierdan el interés, experimenten frustración y baja autoestima. Por esa razón, Cody et al. (1999) proponen que como parte de estrategias de instrucción formal para la población adulta se les enseñe a manejar las actitudes negativas, que con frecuencia están asociadas a la edad. Los instructores deben estar entrenados para saber tomar ventaja de las experiencias positivas que la socialización puede aportar como estrategia didáctica y para prevenir el aislamiento y la frustración. Guerrero (2012) reporta que se debe promover la cooperación y la ayuda entre las personas en esas estrategias, así como retomar los conocimientos y experiencias de los adultos. Pueden no conocer sobre tecnologías, pero su bagaje enriquece no sólo el aprendizaje propio, sino el del grupo; por ejemplo, al compartir sus propias estrategias para aprender. De esa forma, no sólo logran formarse en el uso de los medios, sino también en temas que pueden mejorar aspectos de su existencia, de sus actividades de trabajo y, en particular, de su bienestar emocional.

5.1.3. ¿Con quién aprenden los adultos? Saber en quién confiar

En esta sección me propongo resaltar el valor de las interacciones que tienen los adultos con otros participantes, para aprender y alcanzar sus propósitos en actividades mediadas por tecnologías. Trataré el tema del papel de los jóvenes en el aprendizaje de los adultos y, en seguida, el caso único de una comunidad de práctica que observé y que sirvió como un espacio de aprendizaje importante.

5.1.3.1. El papel de los más jóvenes en el aprendizaje de los adultos. En investigaciones realizadas por Australian Communications and Media Authority, 2009; Eynon y Helsper (2010); Livingstone et al. (2004) se encontró que, para resolver algunos de los retos que enfrentan los adultos al aprender a usar las tecnologías digitales, la cercanía e interacción con niños y jóvenes que usan esas tecnologías ha sido un elemento favorable. Alusiones a este tema están presentes de manera frecuente en las actividades y las entrevistas con los participantes.

Además de recibir o buscar el apoyo de sus hijos, los participantes perciben a los jóvenes como expertos y mejores conocedores del funcionamiento de los medios. Por lo general, estos jóvenes apoyan a los mayores con buena disposición, aunque en algunos casos llegan a dar tensiones debidas a las diferencias de percepción y factores generacionales (como reportan Corbett, 2010; McAfee, 2013). Por ejemplo, retomo la siguiente expresión de Rocío cuando cuenta cómo hace que sus hijos le ayuden a prender, aunque a veces no quieran, lo cual no alcanza a desanimarla: “¡Lo jaloneaba a mi hijo el chico! No me tenía paciencia.”

5.1.3.2. La comunidad de práctica como espacio de aprendizaje de las distribuidoras independientes. Durante el trabajo de campo en el cibercafé pude apreciar cómo las distribuidoras independientes formaban una comunidad de práctica. Wenger (2001, 2006) define que una comunidad de práctica es un grupo de personas que participa en un proceso de aprendizaje colectivo, de manera consciente o no, en torno a prácticas características de una práctica social en la que participan. Dentro de esa práctica, siguen rutinas, tienen rituales, emplean artefactos comunes, símbolos, convenciones y relatos. Tres características esenciales de una comunidad de práctica es que sus miembros comparten

objetivos comunes, un repertorio también común a todos, y existe un compromiso mutuo para ayudarse a lograr esos objetivos (Wenger, 2001). Las distribuidoras tienen como objetivo en común el de vender más, en un compromiso compartido de ayudarse para lograrlo y con elementos de un repertorio que ilustro en seguida.

Al analizar las actividades de Rocío, encontré que las distribuidoras independientes que se reúnen en el cibercafé compartían identidades y discursos propios de su ocupación, que funcionan como *nexos de membresía* (Wenger, 2010). Participaban de rutinas de trabajo en las que aprendían juntas sobre su trabajo, pero también compartían otras dimensiones de sus vidas. Las rutinas involucraban trabajo individual como subir pedidos o revisar sus ventas en la oficina virtual, o colaborativas como mostrar los catálogos a los clientes y orientarlos o persuadirlos sobre sus elecciones. Entre las rutinas colectivas estaban las juntas de trabajo convocadas por una gerente que asignaba o evaluaba sus tareas, les instruía en nuevos procedimientos o escuchaba sus problemas y propuestas de trabajo. Aún más interesante eran las actividades donde, frente a oportunidades escasas de capacitación formal, optaban por aprender y enseñarse unas a otras, intercambiando “tips”, para usar las páginas web y los catálogos digitales, “para que todas ganemos más”. Decía Rocío del cibercafé: “Esta es mi oficina”. En realidad, era la oficina de todas ellas.

Siguiendo la propuesta de Wenger (2001, 2006) en torno a las comunidades de práctica, podemos identificar los siguientes componentes entre las distribuidoras independientes que acuden al cibercafé:

1. Como comunidad de práctica, su *dominio* de interés u *objetivo en común* es el de las ventas por catálogo que les provee de una identidad definida que, por ejemplo, las distingue de las “vendedoras” (empleadas que dependen de un patrón), pues ellas “aprenden”, en los discursos de las compañías, a percibirse como “empresarias y dueñas de su propio negocio”, es decir, como ‘distribuidoras independientes’. En ese dominio, su compromiso es superar sus propios records de ventas, ser competentes en lo que hacen: tienen facilidad para las relaciones públicas, son convincentes, conocen sus productos pero también los de la competencia para argumentar frente a sus clientes porque los que ellas distribuyen son mejores.

2. Como parte de un *sentido de comunidad y un compromiso mutuo*, participan en actividades colectivas como las juntas, las capacitaciones, las fiestas en que se premia a quienes alcanzan los mayores logros de un período determinado, incluso las celebraciones de cumpleaños o de Navidad, que también llegan a tener lugar entre ellas, ahí en el cibercafé. Además, se ayudan entre sí como parte de sus formas de trabajar, comparten información y forman parte de redes estructuradas en ocasiones por jerarquías de acuerdo a sus logros de ventas, o informales de compañerismo. Así como redes informales para aprender, por ejemplo, a usar las plataformas.

3. Tienen *prácticas en común*, en las que se requieren recursos compartidos como experiencias en su carrera de ventas, historias, artefactos (como los catálogos y otros géneros textuales, impresos o en línea; la computadora, las libretas de notas y otros); y estrategias de solución para su labor.

Un elemento central de la comunidad de práctica de las distribuidoras independientes es el aprendizaje (como lo es en todas, de acuerdo con Lave y Wenger, como se cita en Hoadley, 2012; y en Wenger, 2006, 2010). Concebido sobre todo bajo una perspectiva social que lo hace parte de sus prácticas culturales, el aprendizaje es una condición indispensable para que el conocimiento persista. En el caso de las distribuidoras independientes que nos ocupan y de acuerdo con la noción de comunidades de práctica que se sigue en este trabajo, los aprendizajes informales que se dan ahí suelen tener mejores resultados al estar situados en contextos auténticos. Esto se ilustra en las siguientes afirmaciones de Rocío: “Me invitan las amigas... sí, sí, me invitan y yo a otras. [a la que me invitó a esta empresa] yo le dije, ‘vente aquí al Internet para enseñarte, porque nos va a salir más barato comprar los productos en línea...’”. “Estudiamos juntas porque nos gusta, nos gusta compartir todo”.

De esas formas colaborativas e informales de aprendizaje en la comunidad de práctica de las distribuidoras independientes, los elementos e intereses en común, así como los niveles de conocimiento similares facilitan el que otros miembros de la comunidad aprendan. El papel de quienes son percibidos como expertos, por su experiencia y conocimiento, es fundamental para formar e integrar, de forma gradual, a los aprendices

que se inician participando de manera periférica, en las prácticas, discursos e identidad de la comunidad.

5.2. Una literacidad basada en la cooperación

El análisis de las actividades practicadas por los adultos permite identificar tres aspectos:

- (1) Evidencias de su desarrollo de nuevas habilidades y actitudes consideradas como necesarias para participar en las nuevas literacidades, de acuerdo con Jenkins et al., 2006); que son consistentes con lo técnico de las NL (*new technical stuff*), y particularmente con el nuevo ethos (*new ethos stuff*) descritos por Lankshear y Knobel (2011).
- (2) La ocurrencia de aspectos periféricos y paradigmáticos de las nuevas literacidades en las actividades realizadas por los adultos.
- (3) El papel de sus conexiones sociales (capital social) y la emergencia de una conciencia del trabajo en redes ([net] work) que les permite ser exitosos en los nuevos ambientes de las NL.

Varias de las actividades de los participantes se consideran casos periféricos, ya que sólo está presente su uso de lo técnico (*new technical stuff*), y sus actividades se sobreponen con literacidades tradicionales. Ejemplos de esto se observan en el caso de la distribuidora independiente o del comerciante cuando llenan una orden de compra o una factura en una página web, o cuando la maestra prepara sus mezclas de música. Desde luego, sin el acceso a lo técnico, los participantes no habrían podido explorar los medios digitales y desarrollar las nuevas habilidades, el nuevo ethos, y transitar hacia lo que puede concebirse como una literacidad basada en la cooperación. Los siguientes ejemplos ilustran algunos de los recursos ofrecidos por lo técnico (*new technical stuff*):

- Catálogos de venta en línea y páginas web de las compañías de venta con recursos para informarse y aprender sobre los productos y promociones, así como sobre los espacios virtuales que permiten a la vendedora establecer “su propia oficina”.
- Teléfonos inteligentes con aplicaciones informáticas que facilitan interacciones asincrónicas que pueden incluir el intercambio de textos, imágenes de productos, fotografías, comprobantes de pago, o mensajes de voz.

- Plataformas en línea oficiales donde el comerciante puede mantenerse actualizado sobre sus ventas e impuestos o chatear con empleados de la empresa.
- Plataformas en línea de una universidad para que el docente pueda subir planes de clase que pueden ser consultados por estudiantes, coordinadores académicos y otros maestros, a fin de intercambiar ideas, dudas y retroalimentación.
- Programas de oficina y acceso a Internet para elaborar presentaciones donde recrear escenarios artísticos animados, para presentaciones artísticas.

Por otra parte, los casos paradigmáticos incorporan el nuevo ethos (*new ethos stuff*) y las nuevas sensibilidades, valores y prioridades que caracterizan la participación en las NL. Ejemplos de casos paradigmáticos fueron también evidenciados en las actividades de los adultos observados. Cada participante tomaba parte en interacciones sociales para cooperar, beneficiándose de sus conexiones sociales de calidad o capital social. Lo hacían tanto con usuarios de los medios más experimentados y usualmente más jóvenes, como con otros colegas, a fin de tener éxito en tareas y propósitos en común. En ambos casos, se confirman los valores de cooperación característicos del nuevo ethos, como se observa, por ejemplo, entre Elías y su empleado cuando resuelven colaborativamente tareas de trabajo.

Las inteligencias colectivas de los casos paradigmáticos también se visibilizaron en lo que Rocío aprendía con ayuda de sus hijos, y que después le servía para a su vez enseñar a otras compañeras menos experimentadas en las tecnologías digitales. Juntas exploraban, experimentaban, se mostraban algún hallazgo unas a otras en la misma pantalla, discutían y negociaban significados para comprender las funciones de esos espacios virtuales. Knobel y Lankshear (2007) hacen notar que las NL están menos dominadas por “expertos”, y que las personas participan en inteligencias colectivas, asumiendo el papel de fuentes de conocimiento distribuido.

Los valores y orientaciones del nuevo ethos parecían estar presentes en muchas de las acciones de los participantes, y en las de sus conexiones cercanas, como era el caso de los estudiantes de primaria o universidad, el empleado de Elías, y los hijos en los cinco casos. Así, la cooperación resultaba esencial en su aprendizaje para integrar las tecnologías digitales a sus actividades de trabajo de manera exitosa. Es precisamente esta combinación de lo nuevo técnico y el nuevo ethos lo que resulta en la adquisición por parte de los

participantes de una conciencia social y de red (*network*) que les permite saber dónde buscar ayuda y cuándo otorgarla a otros. Asimismo, les deja adquirir gradualmente y mediante la práctica las habilidades necesarias en las NL.

5.3. Unas palabras sobre la relación de los participantes y la investigadora.

La interacción entre el investigador y sus participantes es una relación basada en un acuerdo de colaboración –explícita, sí; pero en buena medida también espontánea– facilitada por ambas partes. Malinowski (como se cita en Legard, Keegan y Ward, 2003), LeCompte y Schensul (1999) y Tójar (2006) afirman que la fuente esencial de los significados, con los que se construye la realidad social y su interpretación, radica en la interacción del lenguaje y las subjetividades de los participantes y el investigador. Veamos cómo se dio esa construcción en este trabajo.

Como sucedió en el proceso del trabajo de campo de mi investigación, la buena disposición de los participantes fue lo que hizo productiva y enriquecedora mi labor como investigadora. Trabajar con cada persona, incluso trabajar con un mismo participante de una sesión a otra, puede resultar distinto, advierte Stake (1995). Esto sucedió en este trabajo, al tratarse tanto de bagajes y personalidades diferentes de los participantes, como de contextos de actividad social con sus particularidades en cada caso. Las entrevistas al término de cada observación solían ser breves, había días en que apremiaba algún compromiso personal o de trabajo del participante, quien tenía que acudir a otra parte. En contraste, hubo ocasiones en las que el tiempo y la oportunidad eran generosamente otorgados por ellos, y me permitían escarbar un poco más. En esos días podía conocer a veces con mayor profundidad algunas de sus experiencias, historias, creencias, percepciones, incluso de sus sentimientos.

De mis participantes, recuerdo en primer lugar a Elías, un profesionista jubilado, serio, siempre formal y concentrado en la realización de sus actividades de trabajo en el cibercafé. Acostumbraba ser preciso al expresar sus ideas, afable pero directo. Contestaba lo que le preguntara, pero evitaba extenderse en detalles de manera innecesaria, en parte a causa de una agenda de trabajo con frecuencia saturada. No obstante, aceptó de buen grado colaborar hasta el final.

Pienso ahora en Esther, una persona sobria en sus palabras e interacción, sobre todo al inicio. Se enfocaba en su actividad de diseñar materiales didácticos y las mezclas de música, principal actividad que la llevaba al sitio de observación, tomando siempre ventaja del tiempo que podía permanecer ahí, entre clases. La observadora era casi invisible. No obstante, se mostró casi en todo momento dispuesta a satisfacer mis necesidades de información en las entrevistas, y al final, ya conversaba un poco más y sonreía, de vez en cuando.

En tercer lugar está Juan quien, en general, podía ser más flexible con su tiempo. Recién jubilado, había vuelto a trabajar por el gusto de estar ocupado y saberse productivo. Sin dejar de resolver las tareas de sus ocupaciones como consultor y docente, acudía al cibercafé también como una forma de esparcimiento. Quizás por esa razón, la conversación con otros, incluida la mía en mi rol de investigadora al término de alguna entrevista, podía ser bienvenida por él. No sólo eso, se mostraba complacido al compartir información detallada de lo que hacía, no nada más en la entrevista que seguía a la observación, sino inclusive dando algunos detalles mientras trabajaba. Hubo una ocasión en que le ofrecí ayuda para hacer algo en la computadora de manera más fácil. Después de eso, me tuvo confianza para pedirme algún consejo o confirmación sobre aspectos del uso de la computadora. Además en las entrevistas hacía bromas y acostumbraba reír con facilidad, lo que facilitaba el trabajo de exploración.

Puedo decir que las relaciones más enriquecedoras en términos de información fueron posiblemente las que ocurrieron con dos participantes en particular. La primera fue mi relación con Rocío, una distribuidora independiente muy sociable, quien se sintió en confianza casi de inmediato. Más aún, llegaba a mostrarse interesada en explicarme detalles de sus actividades y las herramientas que usaba mientras trabajaba en plataformas de Internet, como si yo misma necesitara aprender a hacerlo. Cuando celebrábamos las entrevistas, acostumbraba contarme más de lo que le requería, lo que a veces daba pie a nuevas pesquisas de mi parte. En algún momento de este trabajo, me refiero a su gusto por compartir sus conocimientos, tanto con compañeras de trabajo como conmigo, en mi tarea de investigación; aspecto que percibí como un instinto natural para la enseñanza, que yo he interpretado como algo que a su vez iba integrado a su natural vocación por aprender. A

pesar de ser una persona con mucho trabajo, parecía tener todo bajo control, incluido su tiempo. A éste lo dividía entre lo laboral y lo social cuando estaba en el cibercafé, balance del que yo pude tomar ventaja para conocer más, especialmente a través de las entrevistas.

Por último, está la relación dada en la participación de Arturo, el maestro de primaria jubilado y decidido a ocuparse de disfrutar de actividades que los años de trabajo no le habían permitido. Al principio, parecía ser muy reservado y aún un poco tímido, especialmente porque acostumbraba hablar en voz baja. Sin embargo, esto fue cambiando al cabo de las primeras sesiones, que tuvieron lugar en su casa gracias a la amable invitación de una de sus hijas, asistente asidua del cibercafé. Cuando Arturo se sintió cómodo, comenzó a compartir de manera constante y espontánea más de sus pensamientos. Al inicio asumí que pensaba en voz alta y, aunque en efecto lo hacía así a ratos, pronto me di cuenta de que a veces se dirigía a mí, no necesariamente en mi función de investigadora. En esas ocasiones, sus comentarios y opiniones sobre lo que leía en los periódicos electrónicos y otros espacios de Internet que elegía consultar, podían estar esperando una respuesta o una opinión de mi parte. Arturo me concedió una sesión más de trabajo cuando supo que el video de una observación anterior no había quedado grabado.

Encuentro que el clímax de lo que considero una relación exitosa con los cinco participantes se dio en la entrevista de cierre que tuvimos al término de las diez sesiones con cada uno. En mayor o menor grado, abundaron en detalles en esa conversación donde busqué, después de conocerlos durante el proceso de las observaciones, llenar vacíos de información que habían ido surgiendo, en especial, cuando revisaba las notas de la bitácora y volvía a ver los videos de las observaciones.

Si bien el mérito mayor en esta etapa del trabajo fue de los participantes, debo además preguntarme cuál fue mi papel como investigadora en lo obtenido en mi relación con ellos y en la que, como establecen Legard et al. (2003), ambos jugamos diferentes roles. Los participantes, apuntan los mismos Legard et al., son esencialmente los informantes del investigador, pero toca a este último actuar como el facilitador que apoye el proceso de comprensión de su participación. La construcción de la confianza en la relación con sus participantes es tarea vital del investigador y concierne en buena parte a cuestiones de ética. En principio, tiene que ver con la credibilidad que el investigador logra al

acreditarse debidamente (Legard et al., 2003). Esto fue algo que busqué obtener al iniciar el trabajo de campo, y mantener conforme avanzaba éste, al buscar plantear temas relevantes y significativos para los participantes, en particular a través de las preguntas en las entrevistas.

Junto con esa acreditación, cumplí una segunda obligación ética, la de obtener el consentimiento informado de cada participante. Al hacerlo, busqué enterarles de manera suficiente y clara, según indican Punch (como se cita en Sandin, 2003) y Silverman (2011) sobre el propósito de mi investigación, su derecho a la protección de su anonimato, su derecho a retirarse de la investigación si así lo decidían, y el ofrecimiento de una recompensa por su participación, que consistió en entregarles una cantidad simbólica en efectivo, al completar las sesiones de observación (ver apéndice 1, formato de consentimiento informado).

El hecho de que también las actitudes del investigador favorezcan u obstaculicen el éxito de su labor, es una consideración referida con distintos matices por varios autores. Consideración que procuré tener presente antes y durante cada sesión de observación o entrevista, así como posteriormente en la descripción y análisis de los datos proporcionados por los participantes, en el que debía preservar su identidad. Por una parte, intenté ser lo menos intrusiva posible cuando, durante las observaciones, ellos realizaban sus actividades cotidianas. No obstante, explica Silverman (2011), es imposible estudiar el mundo social sin ser en varios momentos partícipe del mismo. Es decir, no sólo es imposible mantenerse neutral del todo, sino que llega a ser necesario involucrarse a veces con el grupo estudiado. Por ejemplo, se puede ayudar o atender alguna necesidad inmediata de los participantes (Fine, como se cita en Kawulich, 2005; Legard et al., 2003), como llegó a sucederme al dar algún consejo práctico a un participante o responder a sus preguntas o comentarios.

Asimismo, me sirvió mantener un papel activo y flexible durante las sesiones en general y las entrevistas en particular. Por ejemplo, ya que nuestros encuentros dependían de su disponibilidad de tiempo, trataba de acudir a las citas cuando surgían de manera imprevista, aunque en lo posible buscaba acordarlas con anticipación.

En nuestras conversaciones intenté establecer el *rappport*, lo que se vio favorecido por la apertura y a veces buen humor de la mayoría de mis entrevistados. Mi mérito no siempre fue mucho para lograr una conversación fluida, respetuosa e interesante, porque ellos lo facilitaron. Eso sí, tomé ventaja de lo que me ofrecían para guiar esas conversaciones hacia los puntos de mi interés como investigadora. Tampoco me resultó difícil mostrar interés, empatía o respeto por sus personas o sus historias por dos razones principales: La primera es que compartimos un trato amable y abierto mutuo. La segunda razón fue que, de manera genuina, lo que compartían solía resultarme interesante y enriquecedor. A veces no sólo era útil y revelador para mi investigación, sino también para mi propio crecimiento personal. En más de una ocasión me encontré aprendiendo tanto sobre sus actividades, como sobre sus actitudes. En especial, considero que me dejaron lecciones positivas a través de su interés por mantenerse activos y su motivación por seguir aprendiendo, sabiendo ya tanto.

Reconozco que, a pesar de lo que escribo en el párrafo previo, antes de que iniciara el trabajo de campo, parte de la literatura y mi propia ingenuidad me habían llevado a tener una expectativa injusta y alejada de lo que encontré al trabajar con estos participantes en particular. Asumí que trabajaría con personas desempoderadas, en condiciones de marginación sociodemográfica que dificultarían su acceso físico a las tecnologías de la comunicación, así como su acceso a las competencias que les permitirían usarlas en actividades y situaciones de la vida real. De alguna manera involuntariamente injusta, concebí a mis potenciales participantes como quienes estarían esperando “ser rescatados”, y que mi investigación contribuiría a acercar a ellos a quienes cuentan con los medios para auxiliarlos. Pensé que haría algún descubrimiento, cuando en realidad fueron ellos quienes me revelaron una realidad distinta a la imaginada, y quizás me hicieron descubrirme en alguna medida también. Se trataba de personas con características y actitudes que los distinguen, por ejemplo, por las iniciativas que toman y las capacidades personales que ponen en práctica, con frecuencia motivadas por una actividad permanente y su propia perseverancia. Sobre todo, destaco su interés por no dar por terminado su aprendizaje, ni siquiera por haber alcanzado los logros que suelen tomar una vida completa a la mayoría de las personas, ni tampoco con una edad avanzada como justificación para conformarse con

lo sabido. En pocas palabras, los participantes de esta investigación echaron por tierra la brecha digital merced a estos recursos y atributos.

Por otra parte, merece también una reflexión el hecho de que otros participantes hayan abandonado la investigación. Al principio, lo atribuí a que se trataba de los participantes que había identificado en un cibercafé de una zona periurbana, marginada. Como me explicaron tres de las personas que abandonaron y con quienes aún pude hablar, a veces les era difícil reunir los diez pesos para pagar la hora de renta de la computadora. En uno de esos casos, se trató de un padre de familia que en el proceso había quedado desempleado y prefirió no continuar. Le ofrecí pagar la renta de la computadora con tal de que siguiera, pero contra mi intención, mi falta de sensibilidad a su situación lo apenó y no aceptó. Otro fue el caso de una señora mayor que olvidó en varias ocasiones acudir a la cita que habíamos establecido. Un día ya no pude localizarla por teléfono y una vecina me contó que se había mudado del barrio.

Un tercer participante fue un hombre que debió irse a San Quintín, un poblado donde tenía familia y un rancho, y que en esos momentos enfrentaba una crisis social seria por una huelga de jornaleros agrícolas. No supe cuándo regresó o si lo hizo, porque no volvió a responder o establecer contacto como en un principio ofreciera. Hubo también una mujer madura muy interesante, líder social voluntaria, que dirigía proyectos comunitarios con otras mujeres que ella gestionaba ante el gobierno. Desafortunadamente, a pesar de su entusiasmo por la investigación en que comenzó a tomar parte, tuvo que abandonarla por enfermedad. Finalmente, hubo un ingeniero, una persona ya mayor que iba al otro cibercafé, quien también desapareció después de varias sesiones, sin explicación, y que no volvió a contestar el teléfono.

La pregunta para mí sería ¿se pudo haber hecho mejor algo en esta parte del trabajo? Por una parte, encuentro que lo económico y las circunstancias personales de estos participantes fueron motivos centrales en su deserción, por lo menos para la mayoría; víctimas de la brecha digital y, muy posiblemente, de la brecha de participación también; con excepción del ingeniero. Por otra parte y en retrospectiva, también admito que, presionada por lo que percibía como un transcurrir demasiado rápido del tiempo planeado para el trabajo de campo, mi selección de varios de esos participantes pudo no haber estado

fundada de manera suficiente. Esto pudo haberme llevado a elegir en ocasiones a participantes que no tenían las características más óptimas para permanecer hasta el final. Después de conocer la realidad de los adultos exitosos en el uso de los medios para realizar actividades de sus prácticas sociales, encuentro obligado ocuparse de comprender esa otra realidad, la de los que tienen dificultades para serlo, exitosos. Encuentro necesario atender a una población que, con menos recursos de acceso y conocimiento, tiene también el derecho y cada vez más la necesidad de recurrir a las tecnologías de la comunicación para participar en actividades de diversas esferas de la vida social y económica.

Un diseño diferente pudiera favorecer la participación de miembros de ese tipo de comunidades. Por ejemplo, pueden diseñarse estrategias de formación en usos prácticos de los medios (hacer trámites, buscar periódicos en línea, buscar información sobre diferentes temas de su vida cotidiana o de trabajo, efectuar pagos, leer noticias, y otras actividades). Podrían entonces ofrecerse cursos y talleres de manera gratuita, a través de alguna institución que apoyara con los recursos de infraestructura y equipo, a estas personas. Junto con la implementación de estas estrategias y con el consentimiento de los participantes, tendría lugar un proceso de investigación bajo algún enfoque etnográfico o de investigación-acción que, idealmente, tuviera un impacto positivo en la comunidad en cuestión.

Conclusiones

Este trabajo ha pretendido contribuir, en alguna medida, a la comprensión de cómo adultos maduros, con poca o ninguna experiencia en el uso de las tecnologías digitales, aprenden a participar en las nuevas literacidades. Primero explico cómo fueron respondidas las preguntas de la investigación. Enseguida hago algunas recomendaciones.

Para lograr el objetivo general de la investigación que fue: “Describir y analizar las prácticas de literacidad mediadas por tecnologías que realizan usuarios adultos”, se ha cumplido con los objetivos específicos de las formas siguientes:

1. En la descripción y análisis de las actividades que realizaban los adultos a través de los medios y de los contextos de las prácticas sociales en que las llevan a cabo encontré que: (1) En cuatro de los cinco casos estudiados, querer aprender a usar las tecnologías digitales obedeció a necesidades surgidas en sus actividades laborales, dentro del contexto de las prácticas sociales del comercio y la enseñanza. (2) En uno de los casos, se trató de actividades para mantenerse informado, considerado por el participante como un deber ciudadano, y de actividades de esparcimiento y socialización.
2. En la descripción y análisis sobre las formas cómo los adultos llevan a cabo y participan en esas actividades, así como qué rutinas siguen y qué textos leen y producen logré lo siguiente: (1) Describir las actividades y rutinas seguidos por cada uno de los participantes cuando acudían al cibercafé, o en un caso, en su hogar. (2) Revelar el papel del cibercafé como “oficina” para cuatro de los adultos, pues ahí encontraban mejores recursos de equipos de cómputo, rapidez y capacidad en la señal de Internet, que aquellos de los que podían disponer en casa. (3) Identifiqué los géneros textuales y los medios que empleaban para sus actividades. Como textos impresos observé los catálogos de venta y, en todos los casos de actividades laborales, los adultos empleaban libretas para tomar notas, así como traer y llevar datos importantes para su trabajo. (4) Entre los textos multimodales digitales, los vi consultar catálogos de ventas en línea, formatos para hacer pedidos, formatos para acompañar envíos de mercancía, reportes de ventas, reportes de impuestos, correos electrónicos, mensajes instantáneos en Whatsapp y en Facebook. En ese mismo tipo

de géneros digitales, observé cómo producían presentaciones de power point para impartir clases, escenografías para proyectar en festivales escolares, invitaciones para fiestas, y artículos de ornato para fiestas. (5) Les observé emplear espacios y portales digitales como Facebook, páginas web de varias compañías de ventas por catálogo, portales de gobierno para actividades de venta de productos marinos y para fines fiscales, plataformas de una universidad, y otros.

3. En la identificación de las personas con quienes colaboraban, aprendían e interactuaban, hallé que: (1) Para aprender a usar los recursos, los adultos solían pedir ayuda a personas más jóvenes, entre las que destacaban los miembros de su familia, en particular los hijos -niños, adolescentes o adultos-; compañeros y excompañeros de trabajo, amigos, y las operadoras del cibercafé. (2) En cuatro casos, el apoyo de los hijos había sido fundamental para llegar a tener éxito en sus propósitos. (3) Algunos de los participantes ayudaban a otros compañeros o empleados tanto para aprender a usar recursos de los medios, como para lograr objetivos comunes en tareas de trabajo. En uno de los casos donde identifiqué una comunidad de práctica, el de la distribuidora independiente, evidenció de forma clara este segundo tipo de colaboraciones.
4. En la descripción y análisis de los recursos de conocimiento y habilidades que los participantes requerían para participar en las actividades en línea, y cómo los adquieren, puedo reportar que: (1) Los recursos personales, en particular los de una literacidad practicada durante toda su vida (que les otorga una ventaja sobre muchos jóvenes) de los participantes adultos fueron de gran ayuda para aprender a participar en actividades mediadas por las tecnologías digitales. Destacaron sus actitudes positivas, intereses y motivación, sus conocimientos, habilidades y experiencias previas; su agencia, y su disposición para pedir ayuda, colaborar y en ocasiones ayudar a su vez a otros.

Un hallazgo central en esta parte del trabajo fue la evidencia del desarrollo de cuando menos algunas de las competencias requeridas para participar en las nuevas literacidades, propuestas por Jenkins et al. (2006), como fueron el juego, la apropiación, el juicio, la navegación transmedia, las tareas múltiples, las inteligencias colectivas y la cognición distribuida.

5. En cuanto a la identificación de los problemas que enfrentaban los participantes en las actividades en línea, y cómo los resolvían, señalo que: (1) En general los problemas que estos adultos enfrentaban eran de carácter técnico, dado el cambio constante de algunos programas y herramientas digitales, como la falta de algunos conocimientos, limitaciones para comprender lo que otros escriben o para darse a entender por escrito cuando se interactúa en los medios digitales, exceso de alternativas entre los recursos disponibles, dificultad para aprender a pensar de formas distintas a las conocidas, falta de paciencia. (2) Otros problemas referidos a terceras personas por los participantes, o por aquellos que desertaron del estudio, tenían que ver con el miedo a equivocarse, resistencia a las nuevas tecnologías, frustración cuando no se logra lo propuesto, presión laboral para aprender, encontrar que lo que se dice en los medios es agresivo o soez, desconfianza para hacer negocios o transacciones de compra y venta en Internet, y falta de dinero para pagar el servicio del cibercafé o adquirir su propio equipo. (3) Las estrategias empleadas por los participantes para resolver sus problemas estuvieron asociadas a sus actitudes positivas, a tomar riesgos al experimentar con los recursos, o a actuar de manera ética con los contenidos que algunos llevaban de Internet para compartir con sus estudiantes, así como su perseverancia para aprender y practicar, pedir ayuda y aprender también por sí mismos, confiar en sus propias capacidades, equilibrar trabajo y recreación cuando empleaban los medios, organizar su tiempo para dedicarle lo necesario a practicar, seleccionar sólo lo que les servía, crear un ambiente agradable para trabajar en la computadora, ser observador para entender cómo funcionan los recursos de Internet, y ser tolerante.

Los hallazgos de esta investigación pueden servir para crear una mayor conciencia sobre dos aspectos: (1) Las necesidades de los adultos maduros que enfrentan la necesidad de aprender a usar tecnologías, que no estuvieron presentes la mayor parte de su vida. Y (2) La importancia de que se promuevan las colaboraciones entre adultos con usuarios de las nuevas literacidades, que pueden ser más jóvenes. Instituciones educativas de diferentes niveles podrían crear algunas oportunidades que fomenten estos encuentros. Enseguida propongo algunas ideas que pueden ser implementadas (o servir para proponer otras) por educadores y sus instituciones. En relación a la necesidad de apoyo que muchos adultos

maduros y mayores enfrentan cuando deciden, o se ven obligados, a aprender a usar algunas de las tecnologías digitales, la propuesta es actuar en favor de una *literacidad basada en la cooperación* (Lankshear y Knobel, 2011; Knobel), que involucre saber que se puede confiar en otros para colaborar, y saber dónde encontrar ayuda en las actividades en línea. Concluyo con algunas sugerencias para apoyar esa formación entre los adultos:

En aulas de niveles educativos diferentes, los docentes pueden incluir actividades para ayudar a los estudiantes a compartir experiencias con sus familiares sobre tecnologías digitales. Ésta puede ser una forma de ayudarles a reflexionar acerca del apoyo que algunos de los adultos en su familia, en especial quienes no tienen contacto con los medios, puedan requerir para participar más activamente en algunas actividades en línea. Los docentes y escuelas también pueden crear oportunidades para que los estudiantes inviten a algún o algunos adultos de su familia a ser huéspedes en su clase. Ahí habría actividades que facilitaran la colaboración de ambos en actividades digitales sencillas como leer o escribir una historia juntos, buscar información sobre un tema de interés mutuo, jugar algún videojuego, o entrevistarse y publicarlo en Facebook con fotografías.

Con otros colegas y los directivos de la escuela, sobre todo en universidades y escuelas técnicas, los docentes pueden crear un programa temporal o permanente, por ejemplo como servicio social o prácticas profesionales. El programa estaría dirigido a adultos maduros o mayores, donde ellos pudieran aprender a resolver problemas particulares de su interés que requieran del uso algún recurso de las tecnologías digitales. Las actividades de aprendizaje podrían enfocarse en actividades para desarrollar conocimientos y habilidades técnicas, críticas, o colaborativas. Estos aprendizajes les permitirían resolver necesidades prácticas, como pagar los servicios públicos en línea, hacer transferencias bancarias electrónicas o solicitudes de información, y leer el periódico, entre otras. Incluso podría tratarse de necesidades afectivas, como establecer y mantener contacto con amigos y familiares físicamente distantes. Sobre todo, es esencial que estas estrategias consideren el bagaje de los adultos, que buscan aprender a participar en las nuevas literacidades, de manera importante el que tiene que ver con las competencias que como lectores de literacidad tradicional traen consigo y que se ha evidenciado aquí, les da una ventaja para aprender a realizar actividades en los medios.

Referencias

- Agudo Prado, S. y Fombona Cadavieco, J. (Junio, 2013). Impacto de las TIC en las personas mayores en Asturias: mejora del autoconcepto y de la satisfacción. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 44, pp. 1-13. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec44/pdf/Edutec-e_n44-Agudo-Fombona.pdf
- Alcira, B. (2007). La Diferencia es... que los Adultos Mayores Existen. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 35-42. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A5mar2007.pdf>
- Aramendi Jaúregui, Pello y Garín Casares, Segundo. (s.f.). Medios y escuela, su relación en el siglo XXI. *PuntoEdu*. 319, 7-21. Recuperado de <http://www.cipes.org/articulos/319%20-%20Medios%20y%20Escuela%20su%20relacion%20en%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Area Moreira, M. (2001). Sociedad de la Información y Analfabetismo Tecnológico: Nuevos Retos para la Educación de Adultos. *Diálogos*, 1-6. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/a10.pdf>
- Arribas Cubero, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/56/1/TESIS10-090320.pdf?origin=publication_detail
- Asociación Mexicana de Internet, Tecnológico de Monterrey y Centro de Estudios sobre Internet y Sociedad. (2012). *Estudio de Agendas Digitales para la Elaboración de un Programa de Desarrollo Digital 2012-2018*. México: AMIPCI-ITESM-CEIS. Recuperado de http://www.amipci.org.mx/documentos/PDD2012-2018_12dic2012.pdf
- Asociación Mexicana de Internet. (2010). *Estudio AMIPCI 2009. Sobre hábitos de los usuarios de Internet en México*. Recuperado de <http://www.amipci.org.mx/?P=editomultimediafile&Multimedia=90&Type=1>
- Asociación Mexicana de Internet. (2014). *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2014*. México: AMPCI
- Asociación Mexicana de Internet. (2016). *12° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2016*. México: AMPCI
- Asociación de Internet.Mx. (2017). *13° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2017*. México: AMPCI
- Asociación de Internet.Mx. (2018). *14° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. México: AMPCI

- Australian Communications and Media Authority. *Adult digital media literacy needs. Attitudes towards use of personal information online. Qualitative research report*, August 2009. Australia: Australian Government. Recuperado de http://www.acma.gov.au/webwr/assets/main/lib310665/adult_digital_media_literacy_needs_research.pdf
- Barbolla Diz, C.; Benavente Martínez, N.; López Barrera, T.; Martín de Almagro Gómez, C.; Perlado Sotodosos, L.; y Serrano de Luca, C. (2010). Investigación Etnográfica. *Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Barnes, B. (2001). Practices as collective action. En Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 25-35.
- Barón, L.F. y Gómez, R. (2012). Relaciones sociales y sensación de conexidad. Usos de cibercafés, telecentros y bibliotecas en Colombia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*. 5(1), 105-128. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>
- Barros de Sales, M.; Azambuja Silveira, R.; Barros de Sales, A. y Cassia Guarezi, R. (2009). Learning by Peers: An Alternative Learning Model for Digital Exclusion of Elderly People. En Tatnall, A. y Jones, A. (Eds.) (2009). *Education and Technology for a Better World*. (436-444). Brazil: Springer. Recuperado de http://download.springer.com/static/pdf/482/chp%253A10.1007%252F978-3-642-03115-1_46.pdf?auth66=1396441140_cde9522bd142517ec3d07470a40a57ab&ext=.pdf
- Bartlett, L. (2007). To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. *Teachers College Record*. 109(1), 51-69.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton; M. Hamilton.; y R. Ivanic. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Great Britain: Routledge. Pp. 7-15
- Barton, D. y Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. En David Barton y Mary Hamilton (eds.) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge University Press, 1- 16
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case Study methodology. Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*. 13(4), 544-559. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Becerra Sánchez, G. M. (2011). *Los cibercafés de Guadalajara*. México: UDGVIRTUAL
- Bell-Ellison, B. A. (2010). Internet use and social networking among middle aged and older adults. *Educational Gerontology*. 36, 93-110. Doi: 10.1080/03601270903058507

- Bellei, C.; Poblete, X.; Sepúlveda, P.; Orellana, V.; y Abarca, G. (2013). Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe y Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida. En Bellei, C. (Coord.); Poblete, X.; Sepúlveda, P.; Orellana, V.; y Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una Educación para Todos 2015*. Chile: UNESCO-CEPAL
- Best, M., Garg, S., & Kollanyi, B. (2013). Understanding & Rethinking Shared Access: How People Collaborate & Share Knowledge & Technologies in Ghanaian Cybercafes. *Global Impact Study Research Report Series*. Seattle: Technology & Social Change Group, University of Washington Information School
- Bonnewitz, P. (2003). El Homo sociologicus Bourdesiano. En Patrice Bonnewitz (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires : Nueva Visión, 63-73
- Bourdieu, P. (1980). Estructuras, habitus, prácticas, En P. Bourdieu. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno, 85-105
- Bourdieu, P. (1977). Practice and discourse about practice. En Pierre Bourdieu (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Bunker, B. (Coord.) (2010). *A Summary of International Reports, Research and Case Studies of Digital Literacy*. New Zeland: New Zeland Computer Society. Recuperado de <http://www.iitp.org.nz/files/201001%20Digital%20Literacy%20Research%20Report.pdf>
- Buntine, M. A. y Read, J. R. (2007). *Guide to Content Analysis*. Recuperado de <http://acell.chem.usyd.edu.au/Guide-to-Content-Analysis.Cfm>
- Camacho Azurduy, Carlos. (2007). Metodología de la Investigación Comunicacional. Una Aproximación desde el estudio del Consumo Cultural de la Radio entre Mujeres Migrantes de la Ciudad de El Alto. La Paz: Amaru.
- Carozzi, M. J. (sin fecha). La observación participante en Ciencias Sociales: En busca de significados del actor. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, UCA-FSCE, 3(13), 40-49.
- Carpentier, N. (2003). Access and participation in the discourse of the digital divide. The European perspective at/on the WSIS. The digital divide: cést quoi finalement? En (2003). *The European information society*. Great Britany: New Media Intellect, pp. 99-120.
- Cassie, H. y Logan, A. (2009). *A review of the current landscape of adult informal learning using digital technologies*. U.K.: Futurelab, 1-46. Recuperado de http://preview.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Adult_Informal_Learning_educators_report.pdf

- Censo de Población y Vivienda 2010. (2014, 01 de enero). Hay más de 5 millones de analfabetos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/13/sociedad/032n2soc>
- Cody, M. J.; Dunn, D.; Hoppin, S.; y Wendt, P. (1999). Silver Surfers: Training and Evaluating Internet Use Among Older Adult Learners. *Communication Education*, 48, 269-286.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Interviews. En Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London; New York: Routledge, 349-383.
- Comings, J. (2007) *Adult literacy Research: Opportunities and Challenges*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Occasional Report, 1-48. Recuperado de www.ncsall.net
- Concepción Montiel, L. E. (2010). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 5, 15-32.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Medición de la Pobreza*. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2001). Putting ‘Multiliteracies’ to Test. *Newsletter of the Australian Literacy Educators’ Association*. Recuperado de <http://www.alea.edu.au/documents/item/59>
- Corbett, M. (2010). Curriculum as a Safe Place: Parental Perceptions of the New Literacies in a Rural Small Town School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 114, 6-24. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910132.pdf>
- Cox, M. J. (2012), Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Blackwell*. DOI: 10.1111/j.1365-2779.2012.00483.x
- Creswell, J.W., Hanson, W.E., Clark-Plano, V.L., and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), doi: 10.1177/0011000006287390.
- Cruz Solís, H. y Becerra, S., Guadalupe M. (febrero de 2010). Modelo de conectividad de Guadalajara, su desarrollo hacia una ciudad digital. En *International Conference Virtual City and Territory*. Centre de Política de Sol i Valoracions.
- Degoulet, C. y Marquié, J. C. (2012). Active ageing, development of skills and Long-life Learning at work. *First congress of FEES “Quality of life: social, economic & ergonomic challenges for ageing people at work*, 10-12 de octubre, Bélgica.
- Dillon, J. (2002). The World Wide Web and Life Contentment Issues Among Older Internet Users. *Journal of American & Comparative Cultures*, 25, 290- 297. Doi: 10.1111/1542-734X.00042

- Domingo, M.; Jewitt, C.; y Kress, G. (in press, 2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. En K. Pahl and Rowsell (eds.) *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies*. London: Routledge.
- Dzuraidah, A.; Abdullah, S.; Zaidi Omar, M.; y Sahari, J. (2006). The infusion of Life Long Learning skills through PBL in Engineering design courses. *Seminar Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan*, 86-93
- EcuRed. (2016). *Aprendizaje*. EcuRed. Conocimiento de Todos y para Todos. Recuperado de: <https://www.ecured.cu/Aprendizaje>
- Employment Ontario. *Ontario Adult Literacy Curriculum Framework:: Competency D. Use Digital technology*. March 2011, Ontario, Canada: Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities. Recuperado de http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/OALCF_CF_Competency_D_Mar_11.pdf
- Escofet Roig, Anna; García González, Iolanda; y Gros Salvat, Begoña. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y sus incidencias en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(51), 1177-1195, ISSN: 14056666.
- European Community and the EU Commission. (2003). Digital Literacy Training for Adults: Initiatives, Actors, Strategies. Education and Culture, e Learning and EAO-EA
- Eynon, R. y Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *New Media & Society*. SAGE. 13(4), 534-551, DOI: 10.1177/1461444810374789
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*. ISSN: 1886-1946/ Depósito legal: B.20973-2006. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Secció de Recerca.
- Flanagin, A. J.; Flanagin, C. y Flanagin, J. (2010). Technical code and the social construction of the internet. *New Media and Society*. 12(2), 179-196. DOI: 10.1177/1461444809341391
- Finquelievich, S. y Prince, A. (2007). *El (involuntario) rol social de los cibercafés*. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos. ISBN 978-987-05-3162-3. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/rolcibercafes.pdf>
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). No hay docencia sin discencia. En P. Freire (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. Pp. 23-46.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Fuentes Zurita, M. C. (2007). El cibercafé popular en México y la formación barroca: entrevista con M. André de Peretti. *Polis*, 3(2), 163-185.

- Fuentes, M. C. (2011). Realidad de los cafés populares. *VIRTUalis*. ITESM. 2(3), 39-57
- García Verdugo, L. I. (2014). *Análisis de las Prácticas de Literacidad en DeviantArt.com*. Tesis de maestría. Ensenada, B.C.: IIIDE-UABC
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011a). Building Tasks. En Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method. Second edition*. UK: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2011b). Discourse Analysis: What makes it critical? En Rodgers, R. (2011) *An Introduction to Critical Analysis in Education*. Londres: Routledge, pp. 23-45.
- Gee, J. P. (2011c). *How to do Discourse Analysis. A Toolkit*. New York: Routledge
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from ‘socially situated’ to the work of the social. En Barton, D.; Hamilton, M.; y Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Great Britain: Routledge. Pp. 180-196
- Gee, J. P. (2010). Reading, Language Development, Video Games, and Learning in the 21st Century. En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso (Coords.) (2010). *Discursos e Identidades en Contextos de Cambio Educativo*. México: Plaza y Valdés. Pp. 101-127
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2008). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- González-Reyes, Rodrigo. (2009). La Internet como espacio de producción de capital social. Una reflexión en torno a la idea de comunidad informal de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(40), enero-marzo 2009, 175-190.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. United Kingdom: British Council. Recuperado de <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Guerrero Tejero, I. G. (2012). “Más que computadoras”: un espacio de afinidad a partir de la tecnología. *Decisio*. CREFAL 31, 27-33 Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31.pdf
- Hamilton, M. (2000). The social context of literacy. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanič. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge, 7-27 . Recuperado de: <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335237364.pdf>
- Hancock, D. R. y Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers*. U.S.A.: Teachers College Press.

- Hawthorn, K. (2013). Outline the concepts of habitus and social field in Bourdieu's Sociology. How valuable are these concepts for the sociological analysis of social life? *Exploring digital media & digital birth networks*. 1-4 Recuperado de <https://kirstyahawthorn.wordpress.com/sociology-2>
- Heller, Monica (2009) *Doing ethnography*. In M. Moyer y Li Wei (eds.), *Blackwell Guide to Research Methods on Bilingualism*. Oxford: Blackwell
- Hernández Tapia, E. (2004). Cibercafés y telecentros públicos en México. *Centro de Competencia en Comunicación para América Latina*. Congreso Internacional "Construyendo Sociedades de la Comunicación" 1-19
- Hine, C. (2000). Introduction e Internet as Culture and Cultural Artefact. En Hine, C. (2000) *Virtual Ethnography*. London: SAGE Publications, pp. 1-40.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist, New Series*. 66(6), 1-34
- Hymes, D. (1982). ¿Qué es la etnografía? en: Velasco et al. (2007) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (3ª ed., rev.). Madrid: Trotta, 175-192.
- Hoadley, C. (2012). What is a Community of Practice and How Can We Support it? En C. Hoadley. (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. pp. 287-300. Nueva York/ Londres: Routledge. Recuperado de: <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/677/CHAP12HOADLEY.pdf>
- Holland, D.; Lachicotte, W.; Skinner, D.; y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Holyoke, L. y Larson, E. (2009). Engaging the Adult Learner Generational Mix. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1-11. Recuperado de <https://www.mpaea.org/docs/pdf/Vol38No12009.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010) *Censo Nacional de Población y Vivienda. Consulta Interactiva de Datos*. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (27 de noviembre de 2013). *Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información. Boletín de Prensa 502/13*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/Comunicados/Especiales/2013/Noviembre/comunica46.pdf>
- International Reading Association. (2009). *New Literacies and 21st-Century Technologies. A Position Statement of the International Reading Association*. USA: International Reading Association. Disponible en www.reading.org

- Jacobs, G. E.; castek, J.; Pizzolato, A.; Reder, S. y Pendell, K. (2014). Production and Consumption. A Closer Look at Adult Digital Literacy Acquisition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 57(8), pp.624-627.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A., y Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chigaco: MacArthur Foundation Publication. Recuperado de http://fall2010compositions.pbworks.com/f/JENKINS_WHITE_PAPER.pdf
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* : U.S.A.: New York University Press
- Jensen, M. (2014). El acceso público apoya la inclusión digital para todos. Maximizar el impacto de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo social y económicamente incluyente. *Reseña informativa sobre Acceso Público para la decimoséptima sesión de la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo*. Association for Progressive Communications, International Federation of Library Associations and Institutions, y Technology and Social Change Group, University of Washington.
- Jimoyiannis, A. y Gravani, M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/14_1/19.pdf
- Jung, Y.; Peng, W.; Moran, M.; Jin, S. A.; McLaughlin, M.; Cody, M.; Jordan-Marsh, M.; y Silverstein, M. (2010). Low-income minority seniors' enrollment in a cybercafé: Psychological barriers to crossing the digital divide. *Educational Gerontology*. 36, 193-112. DOI: 10.1080/03601270903183313
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la Plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI e Instituto de la Educación de la UNESCO.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant Observationas a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung*. 6(2), art.43. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/search>
- Keller, D.; Ardis, P.; Dunstan, V.; Thornton, A. ; Henry, R. ; y Witty, B. (2007). Gaming, Identity, and Literacy: En C. L. Selfe y G. E. Hawisher. *Gaming lives in the Twenty-first century*. USA: Palgrave Macmillan, 71-87.
- Kersh, N. (2015). Rethinking the learning space at work and beyond: The achievement of agency across the boundaries of work-related spaces and environments. *Springer. Int Rev Educ*, 835-849.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, (7), Art. 21, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>

- Knowles, M. and Holton, E. F. (1997). *The Adult Learner*. USA: Elsevier
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. USA: Routledge
- Langer, J. A. (1987). A Sociocognitive Perspective on Literacy. En Langer, J. A. (1987) *Language Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling*. 1-20
- Lankshear, C. (2010). Introducción. Progreso educativo y orden social. En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso (Coords.) (2010). *Discursos e Identidades en Contextos de Cambio Educativo*. México: Plaza y Valdés. Pp. 13-34.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2011). *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Great Britain: McGraw-Hill and Open University Press.
- Lankshear y Knobel (2007a). Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-learning*, 4(3). 224-240.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007b). Sampling “the New” in New Literacies. En Lankshear, C. y Knobel (Eds.). (2007). *A New Literacies Sampler*. U.S.A.: Peter Lang
- LeCompte, M. D. and Schensul, J. J. (1999). Analyzing and interpreting ethnographic data. CA.: Altamira Press.
- LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (2010). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. CA: Altamira Press.
- Legard, R.; Keegan, J.; and Ward, K. (2003). In-depth Interviews. In J. Ritchie y J. Lewis. (editors) (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. USA: SAGE Publications Inc., 138-169.
- Lewis, C. (2007). New Literacies. En Lankshear, C. y Knobel (Eds.). (2007). *A New Literacies Sampler*. U.S.A.: Peter Lang
- Livingstone, S.; Van Couvering, E.; y Thumim, N. (2004). *Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf>
- López Bonilla, G.; Tinalero Villavicencio, G.; y Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-24.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Marambio, P. (2005) (Editor). Metodología. En Marambio, P. (2005). *Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe/ UNESCO, 12-20. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>
- Martí, M. C.; D' Agostino, M. J.; Veiga de Cabo, J. y Sanz-Valero, J. (Marzo, 2008). Alfabetización digital: un peldaño hacia la sociedad de la información. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, LIV(210), pp. 11-15. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/especial2.pdf>
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2011). Chapter 8. Managing, Analyzing and Interpreting Data. En Marshall, C. y Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research*. United States of America: Sage Publications. pp.205-227.
- Massey, D. (June, 1991). A Global Sense of Place. *Marxism Today*, 24-29
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- McAfee (Junio de 2013). *McAfee Digital Deception Study 2013: Exploring the Online Disconnect between Parents & Pre-teens, Teens and Young Adults*. U.S.: McAfee An Intel Company. Recuperado de <http://www.mcafee.com/us/resources/reports/rp-digital-deception-survey.pdf>
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(246), AERA y SAGE, 246- 271. doi: 10.3102/0034654310364401
- Moje, E. B. & Lewis, C. (2007). Examining Opportunities to Learn Literacy : The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. En C. Lewis, P. Enciso, & E. B. Moje. (2007). *Reframing Sociocultural Research in Literacy. Identity, Agency, and Power*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 15-48
- Molina Rodríguez-Navas, p. (2011). (Julio- diciembre de 2011). Memoria, TIC y Blogs en Educación de Adultos. *Revista Q de Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(11), 1.16. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3989817.pdf&ei=2eDhUq_UBo7ooATniILYDw&usg=AFQjCNGxp-2LHJsILdl8WIq-3AVccoWipg&sig2=4EBXS2SZ_r7fJ6ZMXGF4ZA&bvm=bv.59930103,d.cGU
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. Linx. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (42), 131-146

- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. *Adult Literacy Research: Opportunities and Challenges. Occasional Paper*. January, 2007. Washington: National Institute for Literacy. Recuperado de http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_opps_challenges.pdf
- NCTE. (2013). *The NCTE Definition of 21st Century Literacies*. NCTE Position Statement. U.S.A.: National Council of Teachers of English. Recuperado de <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>
- OCDE. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Ofcom. *Adults' media use and attitudes report*, Abril 2013. U.K.: Office of Communications. Recuperado de http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/adult-media-lit-13/2013_Adult_ML_Tracker.pdf
- Olave Poblete, A. y Urrejola Márquez (2013). *Caracterización del texto multimodal*. Universidad del Bío Bío.
- Pavón, F. (2000). Internet para Mayores. *Comunicación y Pedagogía*, 165, 62-69. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/pavon11.html>
- Peñaranda, M. C.; Vitores, A.; Martínez, L. M.; Muñoz Justicia, J. e Íñiguez-Rueda, L. (2011). El acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación: el lugar de los locutorios en los procesos migratorios. *Papeles del CEIC*. 1(70), 1-37. Recuperado de <http://www.identidad colectiva.es/pdf/70.pdf>
- Piñuel Raigada, José Luis. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas de Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), 1-42.
- Posada García, M. (2013, 28 de noviembre). Sin computadora, 64.2% de hogares en el país; 69.3% no tienen Internet. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/11/28/sociedad/040n1soc>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2), 243-263.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2007). Personas mayores y aprendizaje a lo largo de la vida de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 30, julio, 2007, 41-48.
- Rogers, R. (2003). *A Critical Discourse Analysis of Family Literacy Practices: Power in and out of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romero Pavía, E.; Domínguez Castillo, J. G. y Guillermo y Guillermo, C. (Mayo 2010). El uso de las Tic's en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-19. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/22/dominguez.pdf>

- Rueda Ramos, Érika. (2008). *Acceso a Internet. Los Cibercafés en México*. México: Fundación Manuel Buendía.
- Ruiz Torres, Miguel Ángel. (2008). Ciberetnografía: Comunidad y Territorio en el Entorno Virtual. En Ardévol, Elisenda; Estalella, Adolfo; y Domínguez, Daniel (Coords.) (2008) *La Mediación Tecnológica en la Práctica Etnográfica*. España: Ankulegi, 117-132
- Sandín, P. (2003) La ética en la investigación cualitativa: Más allá del método. En Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill, 203-212
- Scolari, C. A. (2009) Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3(2009), 586-606.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. MA: Harvard University Press.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, e Instituto Federal de Telecomunicaciones (SCT-INEGI-IFT). (2016). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares, 2015*. México: SCT-INEGI-IFT
- Seda, I.; Rodríguez, E.; Torres, G.; Vázquez, N.; Viveros, M.A.; Galván, M.L.; Muñoz, C.; Barriga, J.; Piñón, S.; Guzmán, G.; Márquez, A.; Murga, G. E.; y Yácuta, M. G. (2010). *Estudio Conceptual Alrededor de la Alfabetización y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Organización de Estados Americanos Y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina. Recuperado de: http://issuu.com/oeibibliotecadigital/docs/estudio_conceptual_alfabetizacion_y_la_educacion
- Selfe, C. L. y Hawisher, G. E. (2007). *Gaming Lives in the Twenty-first Century*. U.S.A.: Palgrave McMillan
- Shafique, F. y Mahmood, K. (2009). Why the offline Are Offline: A Survey of Internet Use by Educated Pakistani Adults. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 351-354, doi: 10.1089/cpb.2008.0122
- Shepherd, C.; Schmoller, S.; Moore, D.; y Perry, A. (2012). Scaling up. Achieving a breakthrough in adult learning with technology. U.K.: Ufi Charitable Trust Report. 1-52. Recuperado de http://www.ufi.co.uk/sites/default/files/Scaling%20up_21_5_V3.pdf
- Silverman, D. (2011). Ethnographic observation. En Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE, 111-160

- Silverman, D. (2011). Focusing a research project. En Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE, 17-42
- Silverman, D. (2011). Interviews. En Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE, 161-206.
- Smythe, S. (2013). Incorporating Digital Technologies in Adult Literacy Settings: Toward an Equity-Driven Conceptual Framework. En Kawalilak, C. y Groen, J. (Eds.) (2013) *32nd National Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)*, 563-568. Canada: University of Victoria. Recuperado de http://casae-aceea.ca/~casae/sites/casae/files/2013_CASAE_Proceedings_0.pdf#page=582
- Snyder, I.; Jones, A.; y Lo Bianco, J. (2005). *Using information and communication technologies in adult literacy education. New practices, new challenges*. Australia: Australian Government. National Centre for Vocational Education Research. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495121.pdf>
- Spagnoletti, P. (2010). Qualitative Comparative Analysis for Conducting Multiple Case Study Research: Concept and Discussion. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(95). <http://sprouts.aisnet.org/10-95>
- Stake, R. (1995). Data Gathering. In Stake, R. (1995). *The art of case study*. CA: Sage, 49-68.
- Stake, R. E. (1998). Análisis e interpretación. En Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: 2ª ed. Morata
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry . *Educational Reseracher*. 7(2), 5-8
- Street, B. V. (March, 2012). Literacy and Multimodality. *STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG*. Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5 (2), 77-91.
- Taylor, B. y Kroth, M. (2009). Andragogy's Transition Into the Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1-11. Recuperado de <https://www.mpaea.org/docs/pdf/Vol38No12009.pdf>

- Tójar Hurtado, J.C. (2006). Disciplinas, paradigmas y tradiciones. En Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa*. Comprender y actuar. Madrid: La muralla (pp. 53-88)
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (traducción del CREFAL), 1, 25-38.
- UNESCO. (2010). *Belem Framework for Action*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning
- UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. France: UNESCO
- UNESCO (1997, 14 al 18 de julio). La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro. *5ta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*, Hamburgo, Alemania: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado, M. M.; y Welder, G. (Coords.) y Fernández C. (ed.) (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Organización de Estados Americanos e Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Toda la Vida.
- Villa Orrego, N. H. y Moncada Velázquez, Y. M. (2011). Efectos de la implementación de un programa gubernamental orientado a la alfabetización digital en una comunidad rural. *Investigación y Desarrollo*, 19(1), 25-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26820752005.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (trad. Genís Sánchez Barberán, trad.) España: Paidós. (Obra original publicada en 1998).
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blacmore (2010). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Londres: Springer. Pp. 1-16
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice. A brief introduction*. Disponible en: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Yin, R. K. (2003). Applications of Case Study Research. En Yin (2003). *Applied Social Research Methods Series*. Vol 34. CA: SAGE Publications. Pp.31-52
- Yin, R. K. (2004). *Case Study Research. Design and Methods*. (3rd). Applied Social Research Methods Series, Volume 5. London: SAGE Publications.
- Zúñiga, Juan Antonio. (2013, 15 de mayo). Usan Internet 40.9 millones de mexicanos; 476% más que once años. *La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/05/15/122626245-usan-Internet-40-9-millones-de-mexicanos-476-mas-que-hace-11-anos>

Apéndices

Apéndice 1. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ensenada, B.C. a _____ de _____ de 201__.

A quien corresponda:

Como parte de mis estudios en un programa de posgrado impartido en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Universidad Autónoma de Baja California, llevo a cabo un proyecto de investigación. Su objetivo es analizar y describir las actividades y rutinas que realizan usuarios adultos en los cibercafés de Ensenada, sus motivaciones, intereses, experiencias, conocimientos, habilidades y las dificultades que enfrentan al usar las tecnologías, así como las estrategias que emplean para resolverlas. El título del proyecto es: *Prácticas de literacidad que realizan los adultos en los cibercafés*.

Por este conducto, solicito su autorización para poder observar las actividades que realice cuando acude al cibercafé, poder grabar las observaciones en video y con un programa de *software*, así como las entrevistas realizadas tras cada observación, para el posterior análisis de los datos. Se requiere realizar diez observaciones y una entrevista al término de cada una. La información que usted nos facilite será de carácter anónimo. Si es de su interés, puedo entregarle un reporte de los resultados de la investigación una vez concluida. Asimismo, se compensará su participación con \$1,000 (mil pesos 00/100 M.N.) al término de las diez observaciones.

Esperando contar con su apoyo para la realización de este proyecto, quedo de usted

Atentamente

Carmen Yáñez Kernke

Responsable de la investigación

Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas, IIDE-UABC

Estoy de acuerdo en dar mi consentimiento

Nombre y firma del participante