

## Capítulo 2

# Bases teóricas y metodológicas para una investigación culturalmente robusta sobre las tecnologías digitales desde una perspectiva juvenil

---

---

Si en el capítulo anterior se concluía que el estudio de las tecnologías digitales requería (a) un abordaje culturalmente más robusto y (b) un trabajo con los jóvenes en calidad de informantes e intérpretes culturales, en este capítulo se pretende ir un paso más allá y describir el modo en que dichas premisas fueron atendidas. En primer lugar, se presentan algunas referencias teórico-metodológicas que orientaron el trabajo realizado con los jóvenes/estudiantes. En segundo lugar, se hace una descripción del procedimiento realizado, es decir, de cómo se desarrollaron los grupos de discusión con estudiantes de la universidad Santo Tomás de Bogotá. Por último, se ponen a consideración de los lectores algunos criterios y estrategias adoptados para el análisis de los datos obtenidos.

### Ajustes teóricos a partir de la sociología cultural

En trabajos anteriores (López, 2011, 2015; López & Santiago, 2014) se ha argumentado suficientemente sobre las ventajas de adoptar

algunos planteamientos del *programa fuerte* de sociología cultural (Alexander, 2003; Alexander & Smith, 2000) como fundamento ontológico, epistemológico y teórico de un análisis culturalmente robusto de la tecnología digital. Siguiendo esa estela –aunque sin ánimo de repetir lo ya dicho– cabe mencionar algunos trabajos del Center for Cultural Sociology (CCS) que fueron decisivos en la formulación de un plan de investigación centrado en el diálogo y el intercambio de experiencias como vía de acceso a las tramas de significado que informan lo que las personas hacen con las tecnologías digitales.

Una primera referencia clave fue el trabajo de Alexander (1990) sobre los modos en que la prensa estadounidense relató la llegada del ordenador al ámbito doméstico, pues el autor señala la importancia sociológica de estudiar la tecnología a través del discurso y la comunicación. Según el autor, el ordenador en tanto que acontecimiento fue narrado a partir de categorías de juicio fundamentalmente religiosas. El hecho de que fuese descrito en principio como máquina sagrada y vehículo de salvación para luego convertirse en un objeto profano y amenazante, indica, a juicio de Alexander, que el significado de la tecnología no proviene de sus cualidades materiales intrínsecas. Más bien, su significación se construye socialmente, en función de unas narrativas tecnológicas preexistentes y mediante procesos de negociación entre grupos sociales, resultado de lo cual se establece un imaginario colectivo sobre su función y, por consiguiente, sobre sus usos legítimos. Según esto, los mayores peligros de la tecnología no provienen de su materialidad, sino de su asociación recurrente en el nivel del discurso social a fantasías de salvación y apocalipsis. Esa mentalidad dramática y dualista, concluye Alexander, constituye el obstáculo más importante de superar para sacar provecho de las tecnologías.

Otras enseñanzas valiosas para la fase aplicada del estudio provinieron de textos más recientes de Alexander y otros sobre el giro cultural (Alexander, 2008a, 2009; Alexander et al., 2012), pues en

ellos se argumenta a favor de un análisis de las tecnologías digitales en tanto que objetos rituales. Inspirados en trabajos como el de Bull (2008, 2010) sobre la *experiencia iPod*, Alexander y compañía señalan la necesidad de estudiar el poder simbólico de algunos dispositivos tecnológicos tremendamente populares. Según ellos, la relación que establecemos con celulares, tabletas, ordenadores y demás no se agota en el nivel instrumental, sino que posee dimensiones emotivas y estéticas. De ahí que un estudio en clave iconográfica<sup>8</sup> resulte imprescindible para explicar cómo es que el sujeto contemporáneo se siente parte de su entorno social, cómo experimenta los lazos que le unen a determinados grupos sociales y cómo desarrolla un sentido de lugar, género, sexualidad, clase, etc. En suma, sugieren los autores, dado que las tecnologías son objetos esenciales para nuestros rituales cotidianos, se debe prestar especial consideración a su fuerza simbólica y su capacidad de evocación<sup>9</sup>.

---

8 Alexander (2008b) toma como referencia las tesis de Freud (1949) y Durkheim (2003) para afirmar que un ícono es, fundamentalmente, una condensación simbólica con una función ritual. Un objeto icónico sería aquel en el que se sintetizan significados que informan y dan fuerza a las actuaciones sociales. Dichos objetos tendrían la facultad de desencadenar representaciones, evocar experiencias e influir en las relaciones intersubjetivas. Serían, en otras palabras, medios de producción y reproducción simbólica.

9 En este punto vale mencionar que en el panorama de la investigación sobre tecnología y cultura se advierte una creciente influencia de esta perspectiva de análisis. En este sentido, destacan textos como el de Lam (2001) sobre el culto que rodea las computadoras Macintosh; el artículo de Carolan (2001) sobre la tecnología, la escuela y la descentralización de la cultura; el trabajo de Perrin (2002) sobre el discurso cultural de Silicon Valley y la tesis de Robinson (2011) sobre la iconografía de Apple y su mercadeo de estilo metafísico. No obstante, también proliferan las investigaciones y reflexiones teóricas que indagan en cómo ciertos objetos icónicos participan en la vida cultural de las sociedades contemporáneas. En ese ámbito, destaca el trabajo de Bowler (2012) sobre el 11-S; el de Bartmanski (2012) sobre el muro de Berlín y la revolución de 1989; el de Kendall y Osbaldiston (2010) sobre camisetas de fútbol; el de Woodward y Ellison (2012) sobre botellas de vino y el de Bartmasnki y Woodward (2013) sobre los discos de vinilo.

En tercer lugar, los trabajos del CCS sobre *performance* social (Alexander, 2005a, 2005b, 2010, 2011; Alexander, Giesen, & Mast, 2006) aportaron claridades metodológicas en relación con el estatus que había que otorgar a los jóvenes/estudiantes con los que se pensaba trabajar. Siguiendo los planteamientos de Geertz (1973) sobre el análisis cultural y los de Turner (1982) sobre la actuación social como actuación teatral, Alexander y compañía plantean que los discursos y las acciones sociales deben ser estudiados como textos presentes de una cultura ausente, pues cuando las personas hablan o actúan lo hacen *simbólicamente*, es decir, en referencia a las tramas de significación en las que están inmersas. En ese orden de ideas, para los autores, la descripción simple de prácticas mediáticas y usos tecnológicos nunca es suficiente; además, hay que reconstruir aquellos escenarios, medios de producción simbólica, poderes sociales, sistemas de representaciones colectivas y conflictos que dan fuerza comunicativa y sentido social a las acciones/discursos de los actores.

En síntesis, los trabajos anteriormente citados ayudaron a concretar un modelo teórico-metodológico centrado en el significado de las tecnologías digitales y en el discurso de los jóvenes. Si por la vía del giro iconográfico la tecnología devino símbolo, por medio del giro performativo el joven/estudiante devino sujeto de discurso. Teniendo en cuenta que la mayoría de estudios reseñados en el Capítulo 1 asignaban a los jóvenes el estatus de usuarios o audiencias, se optó por tomarlos, más bien, como actores simbólicos y sujetos de discurso. La idea fue, entonces, que sus relatos y testimonios funcionasen como puerta de acceso a una versión particular de la significación social de las tecnologías digitales y, al mismo tiempo, que sus discusiones sobre la tecnología permitiesen entender cómo se veían a sí mismos y al mundo en el que viven. En consecuencia, se consideró necesario optar por unas técnicas de recolección de datos centradas en el discurso colectivo, de modo que se pudiera compensar con datos provenientes de entrevistas,

discusiones y testimonios un panorama investigativo donde –metodológicamente hablando– abundan las observaciones de prácticas y hábitos de uso.

Podría decirse, por consiguiente, que los análisis del capítulo anterior, sumados al reconocimiento de la centralidad del significado y la defensa de la independencia analítica de la cultura que señala la sociología cultural, contribuyeron a situar la investigación en un marco epistemológico interpretativo (Reed, 2011) y en una tradición metodológica cualitativa. En términos de Bonilla y Rodríguez (1995), se concluyó que la realidad social con la que había que trabajar era de orden significativo y cualificable, y que la entrada debía ser a través del discurso de sujetos especialmente vinculados al fenómeno tecnológico. En este sentido, la pregunta por los hábitos de consumo, de las prácticas mediáticas y de los usos tecnológicos, no constituía un fin en sí mismo, sino que debía conducir a una comprensión de la significación que tenían las tecnologías digitales para un grupo de estudiantes.

La sospecha de que los discursos teóricos e investigativos –sobre todo los más radicales– no agotaban todo lo que se podía decir sobre la relación entre tecnologías digitales, cultura y educación, surgió de algunas experiencias y exploraciones previas con estudiantes universitarios (López, 2011, 2014; López & Santiago, 2013). Gracias a estos ejercicios, se pudo advertir que las experiencias y los relatos de los estudiantes universitarios colombianos sobre las tecnologías y los medios digitales, dada su complejidad y aparente carácter contradictorio, debían ser estudiados más a fondo, pues podían ofrecer una versión alternativa de ciertos enunciados que han terminado por ser tópicos, polémicos e, incluso, insignificantes. En ese orden de ideas, vale insistir en que se optó por trabajar con jóvenes no porque se supusiera que eran nativos digitales o audiencias activas; más bien, se valoraba su participación no exenta de conflicto y contradicción en un circuito cultural que debía ser estudiado con más detalle y sin eludir la ambigüedad.

A diferencia de lo que sucedía con estudios realizados en educación básica y media, en el nivel de la educación superior escaseaban los estudios que dieran voz a los estudiantes. Aquellos que lo hacían (Lara, 2011; Tomás, Bernabeu, & Fuentes, 2011; Toro & Joshi, 2012) giraban en torno a tópicos recurrentes. En todos ellos se afirmaba, a grandes rasgos, que las tecnologías digitales han generado cambios positivos en el mundo social con consecuencias y retos para la educación superior; que la investigación sobre TIC y educación debe ceñirse a los ritmos cada vez más acelerados de relevo tecnológico, y que la presencia de las tecnologías digitales en las aulas es inevitable, por lo que urge generar políticas de adaptación y concretar nuevos modelos de liderazgo.

También se encontró que las investigaciones llevadas a cabo en Colombia se centraban demasiado en la cuestión del *acceso* a las tecnologías digitales. La reducción del debate a un asunto de infraestructura hacía que las investigaciones se limitaran a ponderar las ventajas y las oportunidades educativas que se desprenden de un acceso inmediato a tal o cual tecnología. En otras palabras, la literatura disponible se limitaba a describir y evaluar los impactos conseguidos tras haber hecho entrega de computadoras (Barón & Gómez, 2012; Barrera-Osorio & Linden, 2009) y teléfonos inteligentes (Unesco, 2013) a niños y jóvenes en ámbitos rurales.

## Técnicas de recolección de datos, muestreo y procedimientos

Como técnica de recolección de datos se optó por los grupos de discusión. Esta decisión se apoyó en las siguientes razones: en primer lugar, porque interesaba generar debates a partir de los cuales se pudiera reconstruir un relato colectivo, pero no por ello homogéneo; había que optar, entonces, por una técnica dialógica, que privilegiara tanto la comunicación entre los participantes como la

textualidad (Ricoeur, 2001) y la fuerza simbólica de las tecnologías digitales. En segundo lugar, porque en los grupos de discusión convergen la narración y la significación individuales con elementos normativos y significativos intersubjetivos y supraindividuales; esto equivale a decir que esta técnica, como pocas, da acceso a aquellos significados socialmente compartidos que, en palabras de Berger y Luckman (1996, p. 151), “modifican el mundo mientras lo median”. En tercer lugar, porque como afirman Bloor, Frankland, Thomas y Robson (2001), los procesos de toma de decisión y las experiencias que acontecen a nivel individual dotan de pluralidad y dinamismo al relato colectivo; de ahí que el mejor escenario para trabajar con jóvenes y romper con su hipotética timidez fuese un encuentro en el que los participantes pudieran apoyar sus narraciones en las historias de los otros.

A fin de contar con un material de apoyo que sirviera como una primera referencia en las sesiones de trabajo con los estudiantes, se optó por diseñar una guía de trabajo que permitiera volver sobre cuestiones clave de la investigación en tecnologías digitales, jóvenes y educación. Con base en los análisis del Capítulo 1, más los ajustes teórico-metodológicos que encabezan este capítulo, se formuló la guía que se presenta en la Tabla 2. Cabe aclarar, sin embargo, que en ningún momento se pretendió subordinar el trabajo con los estudiantes a las teorías y los análisis previos. Por el contrario, la guía tuvo una función orientativa, sensibilizadora y referencial, sobre todo en la fase de diseño de los grupos de discusión. De hecho, como era de esperarse, en las discusiones con los estudiantes fue necesario romper en varias ocasiones con el guion y dejar que las sesiones tomaran un rumbo diferente al que se había planeado en el papel.

La idea de llevar a cabo grupos de discusión con jóvenes universitarios estuvo determinada por la intención de trabajar con un tipo particular de estudiantes: que tuvieran cierto grado de autonomía, que ya hubieran cursado un ciclo de formación media y que

*Tabla 1.* Planeación general de cuestionarios según tópicos de indagación y preguntas orientadoras

Tecnología, cambio social y vida cotidiana	¿Qué es para ustedes la tecnología? ¿Qué imágenes, experiencias e ideas se les vienen a la mente cuando escuchan esa palabra? ¿Existe para ustedes una relación entre tecnología y cambio social? De ser así, ¿en qué consiste esa relación?
	¿Qué tecnologías puntuales destacarían en esa relación entre tecnología y cambio social? ¿Por qué creen que esas tecnologías destacan más que otras?
	Hablemos de las tecnologías con las que tienen una relación constante, aquellas que utilizan día a día. ¿Qué significan para ustedes? ¿Para qué las utilizan? ¿Ha cambiado algo en sus vidas desde que empezaron a usarlas? ¿Qué ha cambiado?
Mundo actual	¿Cómo describirían ustedes el mundo actual? ¿Qué significa para ustedes vivir en el mundo actual? ¿Qué lugar ocupan las tecnologías digitales en el mundo actual?
Tecnologías digitales y educación	¿Qué herramientas digitales educativas conocen y/o utilizan? ¿Qué piensan de ellas? ¿Les resultan atractivas/estimulantes/útiles?
	¿Creen ustedes que una mayor presencia de las tecnologías digitales en la Universidad y en escenarios educativos en general permite una mejor experiencia educativa?
	Según sus experiencias en la Universidad, ¿qué usos le dan los estudiantes y profesores a las tecnologías digitales? ¿Cómo valoran ustedes esos usos? ¿Por qué esos y no otros?
	¿Qué características debería tener una educación superior ideal, óptima, en el siglo XXI? ¿Qué papel jugarían las tecnologías digitales en ese panorama?
	¿Qué dicen sus profesores, padres y compañeros sobre las tecnologías digitales? ¿Encuentran algunas diferencias significativas entre posturas? ¿Con cuáles de ellas identifican?

Fuente: elaboración propia.

contaran con algún grado de conocimiento disciplinar específico. Su paso por distintos niveles del ciclo de educación formal garantizaba, de algún modo, un cúmulo de experiencias significativas.



También era importante contar con individuos capaces de emitir juicios y argumentos reflexivos, de tal forma que además de puntos en común también se pudiera advertir diferencias, matices y polémicas. Por estos motivos se optó por trabajar con estudiantes universitarios de pregrado.

La decisión de trabajar con estudiantes de la universidad Santo Tomás (USTA) estuvo informada por cuatro grandes motivos. En primer lugar, la USTA atravesaba por un proceso de acreditación institucional ante el Ministerio de Educación que la llevó a emprender la actualización de su infraestructura tecnológica y de sus políticas sobre educación y TIC. Dicho proceso, que se hizo perceptible a toda la comunidad educativa, constituía una referencia interesante para dinamizar la discusión con los estudiantes. En segundo lugar, el hecho de que la sede de Bogotá contara con seis facultades de división (Económicas, Jurídicas, Ingenierías, Salud, Ciencias Sociales, Filosofía y Teología) y veintiún programas de pregrado constituía una oportunidad para tratar con estudiantes de muy distintas procedencias disciplinares además de socioeconómicas<sup>10</sup>. En tercer lugar, la USTA prestó un tremendo apoyo técnico, financiero y administrativo al proyecto, lo que se tradujo en acceso a recursos de planta física y acompañamiento en la selección de los participantes.

En cuanto al proceso de muestreo, más que representatividad estadística, lo que se buscó fue “representatividad cultural” (Bonilla & Rodríguez, 1995, p. 135). Por ello, la selección de los estudiantes estuvo orientada a componer grupos que, a través de la discusión, permitieran identificar patrones culturales y narrativas

---

10 Debido probablemente al valor de la matrícula, la USTA alberga una importante población estudiantil de estratos 2 y 3. Dicha pluralidad es la excepción y no la regla en el panorama de las universidades colombianas acreditadas, integrado sobre todo por estudiantes de estratos 4, 5 y 6 (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2014; Sánchez & Otero, 2008).

dominantes en el ámbito juvenil y universitario respecto a las tecnologías digitales, sin perder por ello la diversidad de perspectivas. Teniendo en cuenta que, como afirma Barbour (2013, p. 89), el muestreo de tipo cualitativo se debe mover entre la uniformidad y la diversidad dentro de la población que se estudia, se optó por trabajar con lo que Bloor et al. (2001) denominan “grupos de conocidos”. En otras palabras, se seleccionaron estudiantes que tuviesen un nivel medio de trato y confianza. En este punto, las cátedras de humanidades, transversales a todos los programas de pregrado y en las que confluyen estudiantes de distintas carreras y semestres, fueron el escenario privilegiado para empezar a formar grupos balanceados en términos de familiaridad y diversidad.

Dado que las cátedras de humanidades fueron esenciales en el proceso de muestreo, se solicitó el apoyo de los profesores del Departamento de Humanidades en calidad de “porteros” (Barbour, 2013, p. 83), es decir, en calidad de conocedores de la población estudiantil. Ellos fueron sugiriendo, entonces, qué grupos y qué estudiantes de esos grupos podrían ser los indicados para llevar a cabo la investigación. En este sentido, una lección bastante valiosa fue que nadie mejor que los docentes para asegurar que los jóvenes seleccionados constituyeran una muestra “adecuada y suficiente” (Bonilla & Rodríguez, 1995, p. 133) de la población estudiantil de la USTA. Su experiencia fue decisiva, desde todo punto de vista, para organizar un grupo de participantes cuyas características se presentan en la Tabla 2.

Una vez elaborada la guía temática y seleccionada la muestra se organizaron las sesiones de trabajo. Lo primero fue ir conformando, a partir de la muestra seleccionada, grupos de siete a doce estudiantes, preferiblemente de dos o más programas. Si bien el criterio de saturación propuesto por Strauss y Colbin (2002) permitió saber en qué momento convenía pasar de un tema a otro, por lo general las discusiones con los estudiantes obligaban, como se dijo arriba, a romper con la linealidad de la guía temática y

Tabla 2. Caracterización de la muestra

<b>Rango de edades:</b> 16 a 23 años		
Total de mujeres 58	Total de hombres 58	Total de estudiantes 116
Programas de procedencia	Comunicación social	15
	Sociología	7
	Ingenierías (civil, mecánica, ambiental, electrónica, telecomunicaciones)	28
	Derecho	18
	Económicas (administración, negocios, economía, contaduría)	33
	Estadística	4
	Diseño	5
	Mercadeo	6

Fuente: elaboración propia.

establecer una ruta de discusión en función de la dinámica particular de cada grupo de participantes.

En total se realizaron once sesiones de trabajo. La gran mayoría de ellas tuvieron lugar en los estudios de grabación audiovisual de la Facultad de Comunicación Social de la USTA. Se eligieron esos espacios por su buena iluminación y su excelente acústica.

Todas las sesiones empezaban con una presentación del moderador, de los auxiliares y de los participantes. A continuación, se ubicaba estratégicamente a los participantes, se les pedía que escribieran su nombre en una tarjeta que debían mantener a la vista y se explicaba brevemente en qué consistía la actividad. Luego se repartía un protocolo de la sesión con algunas preguntas orientadoras, y se les pedía esbozar brevemente una respuesta por escrito antes de comenzar con la discusión; esto, para crear un clima de concentración y tener un espacio para despejar dudas.

Las discusiones tuvieron una duración promedio de una hora. En cada una de ellas, se realizaron tres grabaciones simultáneas

de audio. No se utilizaron cámaras de video por considerarse que podían inhibir a los participantes. Tras finalizar cada sesión se invitaba a los estudiantes a tomar un refrigerio en agradecimiento por su colaboración.

## Organización, análisis y presentación de los datos obtenidos

La planeación y ejecución de los grupos de discusión tomó aproximadamente cinco meses. Finalizada cada sesión, se procedía a transcribir las grabaciones de la forma más literal posible. En ese proceso, se optó por eliminar cualquier referencia a los nombres de los participantes y se organizó la información en función de la sesión (G), pregunta (p) y respuesta (r).

El análisis de las transcripciones se llevó a cabo a través del programa Atlas Ti. Esta herramienta sirvió, en principio, para categorizar, codificar, recomponer y, en algunos casos, presentar gráficamente los datos. A partir de este proceso se concretaron setenta códigos cuya saturación y densidad se relacionan en el Apéndice. Con base en esos códigos, se elaboraron taxonomías y mapas que facilitaron la visualización de datos y la búsqueda de relaciones entre ellos.

Sin embargo, como se afirmó antes, el interés de la investigación iba más allá de la descripción simple. Se intentó interpretar las discusiones tomando como referencia lo que Geertz (1973) entiende por descripción *densa*: un intento por desentrañar la “jerarquía estratificada de estructuras significativas” que informa los discursos, las acciones y, en este caso, los usos relativos a los medios y las tecnologías digitales en el caso de los estudiantes de la USTA.

En atención al trabajo teórico-metodológicos presentado en el Capítulo 1 y en la primera parte del presente, el análisis con los códigos, las taxonomías y los mapas se organizó en tres grandes

conjuntos de hallazgos que, a la postre, se organizaron en los tres capítulos de resultados que vienen a continuación. En todos ellos, se optó por presentar esquemas reconstructivos y citas de los propios estudiantes. En el Capítulo 3, se recogen las consideraciones más generales de los estudiantes sobre la tecnología y el mundo actual. En el Capítulo 4 se aborda con más detalle las que se consideran son las fuentes de las que emergen la conciencia tecnológica y los usos que los jóvenes dan a las tecnologías digitales. Finalmente, el Capítulo 7 trata sobre el universo de prácticas comunicativas, relaciones y conflictos que operan como marcadores generacionales para los jóvenes entrevistados.

