

● Cristina Ponte y José Alberto Simões
Lisboa (Portugal)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-01>

Educar a jóvenes investigadores para el estudio del uso de los medios en las familias

Training Graduate Students as Young Researchers to Study Families' Use of Media

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia de investigación y formación en el contexto del proyecto internacional de investigación «Digital Inclusion and Participation» (2009-11), en el que participaron investigadores y expertos de Portugal y Estados Unidos (Texas). El objetivo principal del proyecto es analizar las condiciones y tendencias en el acceso y la distribución de los medios digitales en manos de usuarios y no usuarios, con especial atención hacia las familias y grupos más vulnerables a la exclusión digital (mayores, inmigrantes, minorías étnicas y lingüísticas). Además de este objetivo, profundiza en la educación en el ámbito de los medios digitales y en la formación de estudiantes de posgrado a través de un estudio supervisado de estos grupos sociales. Estos dos objetivos confluyeron en un Seminario Interdisciplinar de Métodos de Investigación en Medios (2009-10 y 2010-11). Este artículo incluye el proceso de investigación y formación que se puso en práctica en el seminario. Se centra en la preparación y supervisión de los estudiantes, que realizaron entrevistas a miembros de familias de distintas generaciones y participaron en la adaptación de las preguntas usadas originalmente en la Universidad de Texas en Austin, creando un guión narrativo centrado en la trayectoria vital y relaciones con los medios (véase el anexo). También se contemplan los procesos de muestreo de las familias entrevistadas y se analizan las implicaciones que tiene en los estudiantes esta metodología cualitativa de aprendizaje basada en la investigación, así como otras ventajas y deficiencias del proceso.

ABSTRACT

This article presents a research and teaching experience that took place within an international research project, Digital Inclusion and Participation (2009-2011) involving researchers from Portugal and the USA (Texas). The main aim of the project is to understand the conditions and tendencies of access and appropriation of digital media by users and non-users, with a particular focus on families and groups which are more vulnerable to digital exclusion (elderly people, immigrants, ethnic and linguistic minorities). Together with this aim the project also includes advanced education in digital media, focusing on the training of graduate students through supervised research among those social groups. These two objectives came together in an interdisciplinary Seminar on Methods of Researching Media. This article focuses on the process of research and teaching that was activated in the Seminar, how graduate students were prepared and supervised to conduct interviews with two members of the same family from different generations, how they were actively involved in the adaptation of the original questions, used at the University of Texas in Austin, into a narrative script focused on life stories and relationships with the media (see Annex), and in the sampling process of the interviewee families. The implications of using such a qualitative methodology and research-based learning for the students, as well as the other advantages and pitfalls found during this process, are discussed in detail.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Investigación, formación, aprendizaje, estudio cualitativo, trayectoria de vida, medios digitales, inclusión digital. Research, teaching, learning, qualitative research, life stories, digital media, digital inclusion.

◆ Dra. Maria Cristina Mendes da Ponte es Investigadora del CIMJ y Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal) (cristina.ponte@fsh.unl.pt).

◆ Dr. José Alberto de Vasconcelos Simões es Investigador de CESNOVA y Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal) (joseav.simoese@fsh.unl.pt).

1. Introducción

En verano de 2008, cuando el Proyecto «Inclusión digital y participación» fue diseñado para el UTAustin-Portugal Program (www.utaustinportugal.org), Joseph Straubhaar (Universidad de Texas en Austin) quiso resaltar la importancia que tiene la participación de los estudiantes a partir de lo que había sido su propia experiencia. Straubhaar puso en marcha durante una década un proceso de investigación y formación con estudiantes universitarios y no universitarios, haciéndoles participar de forma controlada en la recolección de historias mediáticas en sus propias familias y en zonas rurales de Texas o en barrios desfavorecidos en Austin, donde residen muchas familias latinoamericanas. Además del aprendizaje relacionado con los medios, los estudiantes tomaron contacto con distintas experiencias y recopilaron historias de varias generaciones de familias con una visión retrospectiva, desarrollando así el sentido de la pertenencia, y formando parte de un exhaustivo proyecto de investigación.

Por estas razones, la propuesta del proyecto incluía una perspectiva transnacional e interdisciplinar en la investigación avanzada y la educación en medios digitales con las siguientes premisas: «educar y formar a los jóvenes investigadores en el estudio de los medios digitales», «promover metodologías de investigación participativa» y «generar recursos educativos». Una vez aprobado por el UTAustin-Portugal Program, el proyecto comenzó en abril de 2009, y el primer seminario para estudiantes graduados comenzó en septiembre de ese mismo año.

Las tres universidades portuguesas participantes en el proyecto (Universidad de Oporto, Universidad de Coimbra y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nueva de Lisboa) consideraron un reto y una oportunidad única el objetivo de unir investigación avanzada y educación. Los estudiantes tendrían la oportunidad, además de adquirir experiencia en la recogida de datos, de obtener créditos ECTS si participaban en un seminario directamente relacionado con el proyecto. El Consejo de Facultad aprobó la modificación de un seminario existente sobre métodos de investigación en el campo de los medios de comunicación y el periodismo para ajustarse a los objetivos, destrezas y contenidos propuestos por ese proyecto de investigación.

En mayo y junio de 2009, unos meses antes de que diera comienzo el seminario, se llevó a cabo una campaña de publicidad a través de posters y de la intranet dirigida a estudiantes de distintos cursos de Ciencias Sociales y Humanas. Se despertó cierto interés inicial entre estos «jóvenes investigadores», pero

entre los de primer año de Antropología no hubo mucho entusiasmo, y algunos estudiantes de comunicación y periodismo reaccionaron negativamente a la nueva orientación del seminario. La investigación, el modelo de enseñanza y el proceso de aprendizaje eran del todo novedosos y estaban en su fase inicial.

2. En torno a la investigación y el modelo de enseñanza

Como ya se ha señalado, la conciencia sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la identidad es especialmente necesaria en las «sociedades del conocimiento», donde los estudiantes no solo han de «participar en la producción del conocimiento», sino también ser «educados para afrontar los riesgos y la incertidumbre generada por el avance de la ciencia» (Scott, citado por Huet & al., 2009: 577).

¿De qué forma está reemplazando en el ámbito universitario este modelo pedagógico las realidades de aprendizaje tradicionales basadas en la transmisión de contenido? La investigación internacional sugiere que las interconexiones entre enseñanza e investigación disciplinar no están del todo desarrolladas en el plano práctico (Brew, 2006; Huet & al., 2009). En la declaración de Bolonia en 1999 se ratificaba la importancia y la necesidad de promover la investigación a nivel universitario y no universitario en el panorama europeo. Si bien muchos expertos consideran que en la educación superior deben interconectarse los roles de enseñanza e investigación en las universidades, cuando observamos el panorama real, apreciamos varios niveles de incorporación de estos nuevos enfoques (Healey, 2005: 184-5). En Estados Unidos, por ejemplo, la integración de los estudiantes en proyectos de investigación se vislumbra como una forma de promover «más oportunidades para el aprendizaje auténtico, interdisciplinar y centrado en el estudiante», y ha sido recomendada por el Boyer Commission Report [Informe de la Comisión Boyer] (1998) y otras instituciones nacionales del ámbito de las Ciencias y la Investigación. En Nueva Zelanda, la necesidad de conectar investigación y enseñanza se contempla en la legislación. En Reino Unido, algunos departamentos y universidades reivindican que la enseñanza y el aprendizaje partan de la investigación. En Francia la mayor parte de la investigación científica tiene lugar en institutos especializados externos a la universidad. Recientemente, en Portugal, unidades de investigación y laboratorios asociados, la mayoría en universidades, han comenzado a ofertar becas de investigación para estudiantes vinculados a estos proyectos de investigación (Huet & al., 2009). El debate inspirado por Vygotsky

(1978) en torno a la capacidad de los estudiantes para aprender y solucionar problemas más allá de su conocimiento con la asistencia y colaboración de adultos o colegas más experimentados se ha hecho particularmente visible en el ámbito de la Educación, en relación con conceptos como aprendizaje constructivista, comunidades de práctica o desarrollo de la identidad (Hunter & al., 2006). Entre otras perspectivas encontramos la pedagogía constructivista evolutiva de Baxter, que enfatiza el desarrollo de la identidad de los estudiantes como parte de su proceso de socialización profesional. Basándose en una «reflexión epistemológica» del desarrollo intelectual de los jóvenes, Baxter (2004) presenta cuatro categorías intelectuales que van desde el pensamiento simplista al complejo: del «conocimiento absoluto» (los estudiantes están seguros del conocimiento y lo asumen como categoría externa) al «conocimiento transicional» (los estudiantes piensan que parte del conocimiento no es absoluto y se centran en la búsqueda de métodos para alcanzar la verdad), «conocimiento independiente» (piensan que la mayor parte del conocimiento no es absoluto) y en último lugar, el «conocimiento contextual» (adquiere forma según el contexto en el que se sitúa y su veracidad se discute según estos contextos).

Según el autor, esta transición desde una visión externa hacia una interna promueve el desarrollo de la identidad, convirtiendo a los sujetos en artífices propios (incluyendo el aprendizaje mediante investigación científica). Este enfoque está fundamentado en la pedagogía constructivista evolutiva que sitúa el aprendizaje en la experiencia del estudiante (Baxter, 1999).

La narrativa y el debate de esta experiencia de «investigación y enseñanza» son los ejes del desarrollo de los siguientes puntos.

3. Preparación de los estudiantes para el trabajo de campo

Las primeras sesiones del seminario introdujeron el modelo teórico del proyecto y proporcionaron el enfoque metodológico para el trabajo de campo cualitativo a los 23 estudiantes del grupo mixto. En las sesiones iniciales, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las teorías que oscilan desde el estudio de los medios de comunicación a la sociología se proporcionaron pautas

teóricas básicas y se propusieron varios debates. El marco teórico del proyecto se basó en varios conceptos clave que reflejaban las distintas tradiciones y orientaciones del campo. Nuestro enfoque persiguió la integración de diversas contribuciones interdisciplinarias, desde el concepto de domesticación mediática (Silverstone, Hirsch & al., 1993) a las teorías de inclusión y exclusión digital (Selwyn, 2006; Van Dijk, 2006), capital social y cultural (Bourdieu, 1984), generaciones y familias (Bertaux & Thompson, 1993; Bertaux, 1997). Para ayudar a los estudiantes a comprender los objetivos del proyecto y proporcionarles directrices para el trabajo de campo, se les dotó de conocimientos básicos en torno a estas teorías. En estas sesiones iniciales se dio especial importancia a las directrices, básicas en el

La conciencia sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la identidad es especialmente necesaria en las «sociedades del conocimiento», donde los estudiantes no solo han de «participar en la producción del conocimiento», sino también ser «educados para afrontar los riesgos y la incertidumbre generada por el avance de la ciencia».

proceso de selección de las familias que serían entrevistadas, pues el proceso de muestreo debía seguir una lógica intencional basada en supuestos teóricos claros para la selección de las características que habrían de estar incluidas en la muestra final.

En cuanto al enfoque metodológico, en las sesiones iniciales también se exploraron temas epistemológicos y prácticos en materia de métodos cualitativos (Bryman, 2004; Hammersley & Atkinson, 2000; May, 2001; Lobe & al., 2007; Silverman, 2009). Por un lado, se introdujo un debate metodológico general sobre las bases del enfoque investigador, proporcionando así conocimientos básicos a los estudiantes sobre los objetivos. Por otra parte, se desarrolló una explicación detallada de los principios básicos de las metodologías cualitativas adoptadas y, al mismo tiempo, se intentó que los estudiantes participaran en la creación de instrumentos diseñados con fines específicos para la investigación.

El interés de los estudiantes aumentó gradualmente en las primeras sesiones. En un principio, las sesio-

nes iniciales no distaban mucho de las clásicas exposiciones, pero hubo dos factores que contribuyeron a dar un giro hacia la participación activa: la elaboración del guión de la entrevista y la responsabilidad de localizar familias acordes a la muestra intencional.

En primer lugar, analizaremos la creación del guión. El modelo inicial que emplearon nuestros colegas norteamericanos para la entrevista estaba basado en preguntas directas sobre los distintos temas. Este guión fue reformulado, adquiriendo una dimensión más narrativa que favorecía la conversación entre entrevistadores y entrevistados, como ya se había puesto

Los estudiantes valoraron positivamente la oportunidad de participar en este proceso de reformulación de las pautas iniciales. Después de algunos cambios que se discutieron de forma colectiva, se propuso un «role-play» con un estudiante como entrevistador y otro como entrevistado, respondiendo según sus propias experiencias. A pesar de la supuesta familiaridad de ambos con las cuestiones de la entrevista, al ponerlas en práctica de forma directa se adquirió un nuevo enfoque, una «visión objetiva del ser» (Blumer, 1969: 70). El role-play y el análisis posterior de la actuación de ambos caracteres contribuyeron a la adquisición de

una conciencia propia, y de un mayor entusiasmo hacia el tema de la investigación. Las cuestiones sobre temas más sensibles estimularon la reflexión sobre ellos mismos («Vaya, acabo de darme cuenta de que nunca había pensado en eso»).

La dinámica de esta actividad permitió trasladar a los estudiantes desde la periferia al centro de la participación, y la supervisión de las siguientes sesiones de muestreo de las familias confirma sin duda este resultado. Como se ha dicho anteriormente, el diseño de la muestra tenía fines intencionales, y se centraba en características específicas, entre las cuales: familias que usaban Internet de acceso público, familias rurales o urbanas, familias con menores o mayores de 18 años,

Los niveles de integración y domesticación de los aparatos comunicativos, como los teléfonos móviles, ordenadores o videoconsolas dependen del momento y de la forma en que fueron introducidos en el hogar. Por ejemplo, los entrevistados que declararon llevar más tiempo disponiendo de Internet mostraron un mejor manejo de la tecnología, aunque al mismo tiempo el nivel de entusiasmo por su uso potencial era menor. Por otra parte, los entrevistados que han estado menos expuestos a Internet y se encuentran en una fase inicial de apropiación y asimilación de su uso potencial mostraron mayores índices de novedad y entusiasmo.

de manifiesto en estudios con circunstancias similares (Clark, 2009).

El nuevo guión se componía de tres partes: trayectoria de vida en general, historia personal con los medios de comunicación y uso actual de los medios (véase anexo 1). La mayoría de las cuestiones eran puntuales y sencillas de responder, pero algunas despertaban reflexiones, evaluación de actitudes, creencias y cambios en la dinámica familiar. Por ejemplo: ¿qué crees que diferencia a tu familia de otras? O, ¿en qué crees que tu familia es similar a otras? En el campo de la trayectoria personal y la influencia de la familia, surgían cuestiones como ¿piensas que ser hombre/mujer ha influido en tu vida de alguna manera? ¿En qué sentido?

familias miembro de programas de promoción comunitaria, familias inmigrantes y no inmigrantes, familias que no envían a sus hijos a la universidad. Tanto en Portugal como en Estados Unidos los investigadores supervisaron de cerca el proceso de selección para asegurarse de que la muestra final estaba equilibrada en materia de género, clase social y nivel educativo, conformándose así finalmente las variables de control.

Los estudiantes se tomaron muy en serio la tarea de localizar dos familias apropiadas según los criterios requeridos. En la sesión que se dedicó al muestreo, la pizarra se llenó rápidamente de indicadores familiares que se correspondían con las demandas detalladas anteriormente, y la negociación y la cooperación entre estudiantes surgió como modo de garantizar el equili-

brio. Por otra parte, el hecho significativo de que los estudiantes localizaban a las familias bien a través de ellos mismos o a través de amigos o conocidos permitió que el intercambio se produjera con naturalidad, sin la sensación de estar de cara a desconocidos. Los testimonios que se muestran a continuación aparecen en las crónicas de los estudiantes:

— «La elección de las familias se basaba principalmente en el conocimiento directo de los más jóvenes de las mismas, porque eran claros exponentes de familias en el umbral de la exclusión. En ambos casos encontramos a padres que contaban con cuatro años de escolarización y estaban prácticamente excluidos de los medios digitales» (Pedro).

— «Seleccioné a las familias a partir de mi red social. Eran familias de las que conocía su trayectoria de vida, pero sabía poco de su relación con los medios, en especial con los digitales. Teniendo en cuenta las elecciones de mis colegas (proceso que se discutió en la clase), parecía haber una amplia representación de familias inmigrantes, y muy bajo índice de familias portuguesas, por lo que me decanté finalmente por dos familias portuguesas» (Inês).

Para Catarina, entrevistar a miembros de su propia familia le hizo comprender mejor su vida personal y el impacto del uso de los medios en su familia. Catarina concluye: «Aunque eran miembros de mi propia familia, no conocía experiencias de la infancia de María [abuela], Antonio [tío] y de Paula [madre]. Tuve claro que el género ha influenciado (y mucho) la trayectoria de vida de cada uno».

4. Trabajo de campo y evaluación

El trabajo de campo tuvo lugar en diciembre de 2009, justo antes de las vacaciones de Navidad. Se proporcionó a los estudiantes información sobre los procedimientos, advirtiéndoles de la importancia de obtener consentimiento por escrito de los entrevistados. Se recordó la necesidad de grabar la entrevista completa para evitar la pérdida de detalles importantes, y de tratar de mantener una conversación natural dentro del guión de la entrevista. Cuando fuera posible, se pidió a los estudiantes que recopilaran información sobre la familia, tomando nota de todo lo que fuera visible en la «domesticación» (Silverstone, Hirsch & al., 1993).

La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en el hogar de los entrevistados, en salones, cocinas o en las habitaciones de los jóvenes, permitiendo así capturar la «apropiación» de los medios por los miembros de las familias, los lugares y posiciones que ocupan.

— «En casa de Carla, que también vive en un piso, hay muchísimos aparatos electrónicos: televisión,

radio, reproductor de DVD y ordenador en la misma habitación. Es destacable el uso que se hace de la televisión, como elemento de fondo. Su primer gesto fue encenderla, incluso teniendo invitados» (Ana).

— «Además del portátil, en el salón hay muchísimos aparatos que muestran la necesidad del contacto con los medios: dos radios, una gran televisión, un reproductor de DVD, el trípode de una cámara fotográfica, un marco de fotos digital, altavoces, cinco mandos a distancia y otros aparatos que no pude identificar. Todos estaban cerca del sofá, para poder alcanzarlos sin hacer mucho esfuerzo» (Mariana).

Los estudiantes recibieron instrucciones para llevar a cabo el procedimiento de transcripción literal de preguntas y respuestas, silencios, pausas, risas, etc. Cada estudiante estaba encargado de transcribir y enviar al grupo la tercera parte de la entrevista, desencadenando así debates colectivos sobre las respuestas en relación con el uso de Internet en las últimas sesiones del seminario. El trabajo final, que debía tener alrededor de 4.000 palabras, debía analizar el proceso de investigación y, basándose en los datos recopilados, establecer una comparación entre las familias entrevistadas. Para ello se pidió a los estudiantes que exploraran las «narrativas en interacción» (Blaumberg, 2004; en Clark, 2009), un método de análisis en el que el investigador ha de «prestar atención, no solo a lo que se dice, sino también a lo que se calla, atendiendo a por qué algunas afirmaciones se hacen en contextos particulares para obtener una respuesta concreta por parte de un público específico». Del mismo modo este procedimiento permite deducir cómo los entrevistados «gestionan sus identidades sociales en el contexto» (Clark, 2009: 391).

Los estudiantes debían guardar todos los archivos de la entrevista en un CD, facilitando así la transcripción completa de las entrevistas, a cargo de lo cual estaban los asistentes del proyecto. Como resultado, se obtuvieron un total de 92 entrevistas correspondientes a 46 familias, parte importante de las 130 historias extraídas de 65 familias en las tres universidades portuguesas.

Además de las transcripciones completas sobre las experiencias de vida, recuerdos de la infancia con o sin medios de comunicación y de los intereses y usos actuales en el ámbito de los medios, estos trabajos contienen notas interesantes sobre el proceso de domesticación y la cultura mediática en el hogar. Debido a que las entrevistas tuvieron lugar precisamente en los hogares, en algunos casos se incluyen intervenciones de otros miembros de la familia, que contribuyeron aportando información sobre la brecha digital en el hogar.

Dentro de la amplia gama de ángulos y perspectivas que aportaron las entrevistas, cabe destacar el tema del género, uno de los más destacados por los jóvenes investigadores: las mujeres con antecedentes sociales y educativos distintos tendían a participar menos de la tecnología del hogar, como se muestra en las siguientes transcripciones: «Teresa [64 años, clase media, no finalizó la educación secundaria y no es usuaria habitual]. En la grabación de la entrevista y en otros momentos no grabados, se aprecia cómo el marido y el hijo de Teresa han intentado estimularla para que mantenga un contacto más regular con Internet. Teresa afirma que 'le gustaría saber más' y 'usar más Internet y el ordenador'. Su marido se dirige a ella con impaciencia: 'pues está ahí, ¡vamos!', provocando la risa de Teresa y de su hijo. Se aprecia cómo en la entrevistada se excluye a sí misma del mundo de los medios digitales» (Ana).

En este caso, la presencia de otros miembros de la familia durante la entrevista, que se había contemplado en un principio como un factor problemático, proporcionó indirectamente una idea distinta de la exclusión digital de Teresa, contrastando sus respuestas «políticamente correctas» con su rechazo diario al acceso al ordenador. Otras situaciones inesperadas contribuyeron igualmente a enriquecer el panorama de la vida familiar con los medios. Por ejemplo, sin haber sido entrevistada formalmente, Paula, de 53 años, pone de manifiesto con sus comentarios la brecha mediática que se da en los hogares de clase media: «Paula es el único miembro de la familia que no se identifica con los aparatos electrónicos. Afirma que no se le dan bien, y muestra cierto desprecio hacia la inclusión digital de los miembros de su familia: «esos aparatitos me han robado a mi marido y a mi hijo. Ya no prestan atención a nada más, y a veces no tengo con quién hablar, porque Armando (73) está pegado a la televisión o al ordenador, por no hablar de Diogo». «A Paula le gusta cocinar y cuidar de los nietos» (Mariana).

En otros adultos, la falta de alfabetización se hizo visible cuando usuarios ocasionales con bajos niveles de escolarización hablaron de sus experiencias, como la que sigue: «Se aprecia claramente en David, de 53 años y con educación primaria, la falta de destrezas lingüísticas en la búsqueda de términos exactos: 'Sé cómo buscar esto y aquello, pero no sé cómo explicarlo con palabras técnicas. Me resulta difícil explicarlo, sí. Usarlo es fácil, pero explicarlo ya es otra cosa...'» (Inês).

Surgieron otras conclusiones a partir de las comparaciones sobre la apropiación de las tecnologías en las familias, poniendo de manifiesto cómo factores como la experiencia o la rutina tenían un fuerte impac-

to: «Los niveles de integración y domesticación de los aparatos comunicativos, como los teléfonos móviles, ordenadores o videoconsolas dependen del momento y de la forma en que fueron introducidos en el hogar. Por ejemplo, los entrevistados que declararon llevar más tiempo disponiendo de Internet mostraron un mejor manejo de la tecnología, aunque al mismo tiempo el nivel de entusiasmo por su uso potencial era menor. Por otra parte, los entrevistados que han estado menos expuestos a Internet y se encuentran en una fase inicial de apropiación y asimilación de su uso potencial mostraron mayores índices de novedad y entusiasmo» (Marisa).

5. Lecciones del proceso: ventajas y deficiencias

Desde el punto de vista de la recopilación de datos, esta investigación y el programa de formación permitieron reunir una cantidad importante de experiencias con los medios. Como ocurre con otras iniciativas de recolección de datos llevadas a cabo por estudiantes que no tienen suficiente experiencia, la calidad varía: algunos entrevistadores dependían demasiado del guión y no hicieron preguntas obvias que se deducían de otras; mientras que otros entrevistadores hicieron exactamente lo contrario y obtuvieron descripciones en detalle de historias familiares y experiencias con otros medios. El hecho de que las entrevistas tuvieran lugar en los hogares de los entrevistados permitió que los estudiantes fueran conscientes de la atmósfera del hogar, captando sentimientos y evaluaciones de otros miembros de la familia. Por ejemplo, la exclusión tecnológica de muchas mujeres, y el sentimiento que tienen ellas de exclusión.

La mayoría de los trabajos realizados por estudiantes muestran reflexiones y evaluaciones críticas de los datos. Algunos de ellos fueron extremadamente reflexivos y se apoyaron además en principios teóricos, mostrando una integración clara de las pautas metodológicas y los marcos teóricos. Además de los créditos educativos y una referencia en su currículum, la participación proporcionó a los estudiantes una formación metodológica destacable, así como experiencia para sus propias actividades investigadoras.

Debido a la base metodológica de la investigación, los estudiantes tuvieron la oportunidad, además de incorporar conocimiento externo, de construir un conocimiento contextual sobre los medios digitales en la vida diaria de las familias de hoy, según la edad, el sexo, la educación y las particularidades personales. Tuvieron igualmente la oportunidad de leer y comprender prácticas y discursos de adhesión o resistencia e identificar otras barreras, como el bajo nivel de alfa-

betización. En definitiva, los estudiantes se vieron inmersos en procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento mediante nuestra supervisión, colaboración y cooperación. Ana afirma lo siguiente: «Este tipo de estudio académico nos permite reflexionar sobre la identidad, y nos proporciona un excelente ejercicio de autorreflexión. Ha sido una experiencia enriquecedora, no solo en el trabajo de campo, sino también en la perspectiva de los distintos temas relacionados con la integración digital en la sociedad».

Las deficiencias de esta experiencia podrían interpretarse de distinta forma según consideramos, de un lado, la perspectiva de los estudiantes o de otro, la de los profesores, investigadores o supervisores. En el primer caso, podría registrarse cierto nivel de frustración por no contar con la experiencia previa, y por tanto, experimentar dificultades relacionadas con esto. El tiempo dedicado en el seminario a discutir la metodología podría no haber sido suficiente para todos los estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que estos estudiantes poseen distintos niveles de formación. En el segundo caso, se podría localizar cierto nivel de frustración por nuestra parte si tenemos en cuenta que nuestras expectativas eran altas y no se alcanzaron siempre. También surgen dificultades del hecho de que el tiempo disponible no fue siempre suficiente, también porque no todos los estudiantes mostraron tener el mismo interés ni las mismas habilidades para desempeñar las tareas que se les asignaban. Al contrario de lo que esperábamos, los estudiantes no acogieron con rapidez la oportunidad en el momento en que se lanzó la aplicación, pero no exploramos por qué ocurrió este hecho.

A nivel general, la evaluación de esta experiencia de formación es altamente positiva, teniendo en cuenta que los problemas surgidos durante el trabajo de campo se resolvieron y que la calidad media de los materiales obtenidos es bastante buena. Desde un punto de vista pedagógico, el intercambio continuo de ideas resultó ser muy útil, así como el aprendizaje que obtuvimos a partir de situaciones inesperadas, lo que fue especialmente enriquecedor para nosotros como profesores e investigadores.

Referencias

- BAXTER, M. (1999). *Creating Contexts for Learning and Self-authorship: Constructive Developmental Pedagogy*. Nashville: TN: Vanderbilt University Press.
- BAXTER, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Education Psychologist*, 39 (1); 31-42.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, D. & THOMPSON, P. (1993). *Between Generations*. London: Transaction Books.
- BLUMER, H. (1969). Symbolic Interactionism. In: CALHOUN, C.; GERTEIS, J. & AL. (2002). *Contemporary Sociological Theory*. London: Balckwell Publishing; 66-77.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions du Minuit.
- BOYER COMMISSION REPORT (1998) (<http://naples.cc.sunysb.edu/pres/boyer.nsf/webform/contents>).
- BREW, A. (2006). *Researching and Teaching: Beyond the Divide*. London: Palgrave Macmillan.
- BRYMAN, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- CLARK, L.S. (2009). Digital Media and the Generation Gap. *Information, Communication & Society* 12 (3); 388-407.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (2000). *Ethnography. Principles in Practice*. London & New York: Routledge.
- HEALEY, M. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education* 29 (2); 183-201.
- HUET, I.; BAPTISTA, A.V. & AL. (2009). Evaluation of Undergraduate Students' Involvement in Research Projects. *The International Journal of Learning*, 16 (9). (www.Learning-Journal.com).
- HUNTER, A.B.; LAURSEN, S. & AL. (2006). Becoming a Scientist: the Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal and Professional Development. *Wiley InterScience, Inc. Sci Ed*, 91; 36-74. (www.interscience.wiley.com).
- LOBE, B.; LIVINGSTONE, S. & AL. (2007). *Researching Children's Experiences on the Internet across Countries: Issues and Problems in Methodology*. LSE: EU Kids Online. (www.eukidsonline.net).
- MAY, T. (2001). *Social Research. Issues, Methods and Process*. Milton Keynes: Open University Press.
- SELWYN, N. (2006). Digital Division or Digital Decision? A Study of Non-users and Low-users of Computers. *Poetics*, 34; 273-292.
- Silverman, D. (2009). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. & AL. (1993). *Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*. Barcelona: Bosch; 39-57.
- VAN DIJK, J. (2006). Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings. *Poetics*, 34; 221-235.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo 1 Proyecto de Inclusión Digital y Participación (UTAustin-Portugal/CD/0016/2008)

Guía para entrevista sobre vida personal y medios de comunicación

Nota: el orden de las preguntas no es inalterable. Una vez que se introduce un tema o pregunta, el resto de preguntas solo han de usarse para iniciar una respuesta que falte o especificar información incompleta.

PRIMERA PARTE

1. Origen y caracterización de la familia

Comenzamos hablando de ti y de tu familia...

- ¿Puedes hablarme del sitio donde naciste?, ¿qué recuerdos tienes?, ¿cómo fue tu infancia?
- ¿Tu familia es de esa región? Háblame un poco del sitio de donde es tu familia (Dónde nacieron tus padres y abuelos)
- ¿Y el resto de la familia?, ¿tienes hermanos o hermanas? (Preguntar si nacieron en la misma región/país). ¿Son mayores o más jóvenes?
- ¿Vives en la actualidad con alguien de tu familia?

Nota: la información sobre la procedencia geográfica de la familia debe cumplimentarse en el genograma.

2. Movilidad familiar

- Cuéntame dónde vives... (ciudad, pueblo...).
- ¿Cuántos años llevas viviendo allí?
- ¿Desde cuándo vives allí?, ¿y tu familia?
- ¿Dónde vivías antes?, ¿y ellos?
- ¿Dónde te gustaba más vivir?
- (En caso de que la persona proceda de otro sitio).
- ¿Por qué te cambiaste de sitio?
- (En caso de que la persona venga de otro país).
- ¿Tú o tu familia, encontrasteis dificultades al venir a Portugal?

3. Ocupación y escolarización de los miembros de la familia: trayectoria personal e influencia familiar

- Háblame de tu trabajo, de tu vida escolar y de lo que hace el resto de miembros de tu familia.
- Nivel escolar: ¿cuándo dejaste de estudiar?
- ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres?, ¿y de tus abuelos?
- ¿Estás satisfecho con tu nivel educativo?, ¿te hubiera gustado estudiar más tiempo?
- ¿Dio tu familia mucha o poca importancia a la escuela?
- ¿Se corresponde tu trabajo actual con lo que habías imaginado?
- ¿Cómo encontraste este trabajo?, ¿tuviste otros trabajos antes?
- ¿Influyó algún miembro de tu familia en tu elección profesional?
- ¿Cuál es la profesión de tus padres? ¿Y tus abuelos?
- En relación con la escuela, ¿influyó algún miembro de tu familia en tus elecciones?, ¿quién?
- Volviendo la vista atrás, ¿hay algo importante que hayas aprendido de tu familia?
- ¿Consideras que ser hombre/mujer ha influido de algún modo en tu vida?, ¿en qué sentido?

Nota: la información sobre el trabajo y escolarización de la familia ha de introducirse en el genograma.

4. Prácticas y experiencias personales y familiares

Cuéntame cosas de tu día a día...

- ¿Podrías describirme un día normal para ti? Por ejemplo, ayer.
- ¿Qué haces en tus días de descanso (sábados, domingos)?
- Cuando eras niño, ¿qué fiestas celebraba tu familia?, ¿en qué ocasiones aprovechaban para reunirse y celebrar algo?
- En la actualidad, ¿ha cambiado eso?, ¿podrías describir una fiesta típica familiar?
- (En caso de que proceda de otro país), ¿cómo vivías en ese otro país?, ¿cómo era un día normal para ti allí?
- (En caso de ser padre/madre), ¿en qué sentido son tus padres, hijos, nietos diferentes a ti?
- ¿Qué piensas que diferencia tu familia de otras?, ¿en qué crees que se asemeja a otras?

Temas esenciales que han de tratarse en la primera parte de la entrevista:

- Inmigración, viaje, historia.
- Educación e historia familiar.
- Estatus socio económico, situación laboral e historia.
- Etnicidad, tradiciones y herencia familiar, identidad y redes sociales.

SEGUNDA PARTE

1. Historia personal con los medios

Hablamos ahora del tiempo libre de niño/joven y hoy en día.

- En tu niñez, ¿cuáles eran tus actividades preferidas, cómo pasabas el tiempo? ¿Y en tu adolescencia?
- En tu niñez, ¿qué leías normalmente? ¿Por qué?
- En la televisión, ¿qué programas veías normalmente? ¿Por qué?
- ¿Qué escuchabas normalmente en la radio?
- ¿Recuerdas cuándo tuvo tu familia una radio o una televisión? ¿Quién la llevó a casa? ¿Quién la instaló?
- ¿Qué otros equipos o aparatos tenías en casa de niño? (Radio, grabadora de cintas, videoconsola, ordenador...)
- En la actualidad, ¿tiene tu familia televisión por cable o por satélite? ¿Cuándo la pusieron?
- (Otros medios de comunicación personal). ¿Tienes teléfono móvil? ¿Qué tipo de móvil tienes? ¿Qué características tiene? ¿Qué uso le das?
- Volviendo a tu familia, ¿quién fue la primera persona en tener teléfono móvil?
- (En caso de ser inmigrante) ¿Empleas el teléfono móvil para hablar con tus familiares y amigos? ¿Qué otros medios utilizas para contactar con ellos?
- ¿Tienes cámara o videocámara? ¿Para qué la usas? Cuando eras pequeño, ¿tenían en tu familia aparatos de este tipo?
- ¿Escuchas música normalmente? ¿Qué tipo de música prefieres? ¿Cómo y con qué medio la escuchas?
- ¿Ves muchas películas? ¿Qué tipo de películas? ¿Qué medios utilizas?

2. El uso actual de los medios de comunicación

Háblame de los medios que empleas...

- ¿Qué medios de masas (periódicos, revistas, radio, televisión...) empleas normalmente?
- ¿Con cuál de estos medios pasas más tiempo? ¿Por qué?
- ¿Para qué los empleas? ¿Los usas por algún motivo en especial?
- ¿Con qué medio te sientes más informado?
- ¿Por qué prefieres ese medio por encima de otros?
- ¿Qué medio empleaste para seguir la última campaña electoral?
- (Solo para inmigrantes) ¿Cuál es la mejor forma de estar informado sobre eventos en tu país?
- ¿Qué medios usas para el entretenimiento?

TERCERA PARTE

1. Uso de Internet y de ordenadores

Ahora hablamos del uso de Internet y los ordenadores:

- Tu familia, ¿tiene ordenador?, ¿desde cuándo? En tu casa, ¿dónde está?
- ¿Quién fue la primera persona en introducir un ordenador en tu casa?
- ¿Tienes ordenador propio?
- ¿Cuáles son los principales usos que le das al ordenador?
- Tu familia, ¿tiene acceso a Internet en casa?, ¿desde cuándo?, ¿tienen Internet de banda ancha?
- ¿Dónde accedes a Internet en casa?
- ¿Con cuánta frecuencia usas Internet? (Si se accede desde diferentes sitios, preguntar cuál es el más frecuente).
- ¿Empleas Internet fuera de casa?, ¿dónde?, ¿con cuánta frecuencia?
- En general, ¿por qué usas Internet?
- ¿Empleas Internet para diferentes cosas en sitios distintos? (Esta pregunta presupone que la persona habla portugués. Si no está claro, preguntar si la persona emplea Internet en portugués). Además de en portugués, ¿utilizas Internet en otras lenguas?, ¿cuáles?
- ¿Cómo aprendiste a usar Internet?, ¿te ayudó alguien de tu familia?, ¿quién?, ¿te ayudó algún amigo o compañero?
- ¿Utilizas Internet con alguien más en casa?
- ¿Y con tus amigos?
- ¿Juegas a videojuegos?, ¿cómo? (ordenador, videoconsolas...), ¿y el resto de miembros de tu familia?
- (Para los que emplean Internet fuera de casa). Cuando usas Internet fuera de casa, ¿lo empleas con alguien más?
- (Para los que no usan Internet). ¿Sabes dónde puedes acceder?
- ¿Por qué no has accedido aún?
- Si todavía no usas Internet, ¿conoces su uso potencial?

2. Temas a tratar

- Empleo de los medios audiovisuales: radio, televisión, cable o satélite.
- Empleo de nuevos medios, cuáles se utilizan realmente.
- Empleo de los medios interactivos: móviles, otros dispositivos móviles, ordenadores, Internet.
- Otras lenguas en Internet además del portugués.
- Medios de comunicación y tecnologías para el ocio: música, juegos, películas...