

Prácticas de estudio y TIC en jóvenes universitarios en ciencias sociales

Aspectos de una relación en transformación. Vol. 1

Autor:

Lorenzen, Patricia

Tutor:

Lion, Carina Gabriela

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Tecnología Educativa

Prácticas de estudio y TIC en jóvenes universitarios en Ciencias Sociales

Aspectos de una relación en transformación

Tesis para obtener el grado de Maestría

Alumna: Patricia Lorenzen

Directora: Dra. Carina Lion

Buenos Aires, Marzo de 2015

A mi familia y amigos, especialmente a Rafael y a Néstor.

Agradecimientos

Cursé la Carrera de Filosofía durante la dictadura. Cada vez que recuerdo esa etapa de mi vida revivo el sufrimiento intenso que significó estudiar rodeada de policías, asediada por las desapariciones pintadas como “enfrentamientos”, asustada por el vínculo autoritario con los docentes. Cursar esta maestría me devolvió el placer por la pregunta, el cuestionamiento, las ganas de buscar las lecturas más interesantes y profundas. Agradezco a todos y todas las docentes, con quienes estrenamos la maestría en Tecnología Educativa, su dedicación e interés por generar nuevos espacios de trabajo liderados por Edith Litwin. Sin saberlo, inauguraron mi sensación de ser alumna universitaria en libertad.

Queda en mi corazón una amiga entrañable que me dio la vida académica en esta maestría, Silvia Andreoli, con quien seguimos cultivando la magia del encuentro amistoso y que me impulsó a seguir esta tarea.

Agradezco a la excepcional directora de tesis Carina Lion por la celeridad en la devolución de sus comentarios, la delicadeza de sus observaciones, la paciencia y el ánimo proteico que me transfería fuerza en cada intercambio.

Resumen

En el presente trabajo se investiga la relación entre las diversas prácticas de estudio realizadas por estudiantes universitarios de las Carreras de Ciencias Sociales, usuarios intensivos de TIC con el fin de conocer cómo se organizaban para cursar las materias propias de cada disciplina en interacción con los dispositivos tecnológicos tales como smartphones, PC, tablets, netbooks. En el primer capítulo se caracteriza a los jóvenes contemporáneos como grupo social en tanto usuarios de tecnología, y como estudiantes universitarios tratando de salir de los clisés que sellan modos de comportamiento en constante cambio. Se describen las diferentes teorías que hablan del aprendizaje y se concentra el interés en la lectura y la atención modificada por el uso de TIC. En el segundo capítulo se enuncian los objetivos y las hipótesis. El tercer capítulo justifica el uso de la metodología cualitativa y el tipo de abordaje por medio de entrevistas, además se encuesta a una muestra de cincuenta alumnos de los que salen los veinte usuarios intensivos de TIC que fueron entrevistados.

Los resultados del estudio se muestran en el cuarto capítulo. Allí se enuncia que las mediaciones tecnológicas implican una pérdida insistente de la concentración por las interrupciones y un trabajo de recuperación de la misma basado en estrategias organizadas con anticipación. Los alumnos no parecen sufrir de algún tipo de deterioro cognitivo en este tránsito, más bien parecen adaptarse de manera flexible a los cambios. Las conclusiones generales aparecen en el quinto capítulo.

Palabras clave: estudio atención interrupción TIC

Índice temático	
Agradecimientos	3
Resumen	4
1. MARCO TEÓRICO	
1.1. Introducción	6
1.2. Hacia una caracterización de los jóvenes contemporáneos	7
1.3. Mitos acerca de los nativos	14
1.4. Jóvenes usuarios de TIC en la Universidad	15
1.5. ¿Qué alcance tienen las TIC en los estudiantes universitarios? Estudios antecedentes	16
1.6. Estudiar en tiempos de Internet y distracciones varias: uno de los mayores desafíos	21
1.7. Lectura y atención	27
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	
2.1 Objetivo general	31
2.2 Objetivos específicos	31
2.3 Hipótesis tentativas	31
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Unidad de análisis	33
3.2 Criterios de selección de las unidades de análisis y elección de la muestra	34
3.3 Construcción de instrumentos	34
3.4 Guión de la entrevista	36
3.5 Justificación del instrumento	37
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	
4.1 Datos socio-demográficos	
4.2. Conclusiones	48
4.2.1. El ámbito de estudio como cápsula espacial.	48
4.2.2. Los tiempos de estudio	51
4.2.2.1 Tiempo Laxo	51
4.2.2.2. Tiempo de clausura	55
4.2.3. Autorregulación	57
4.2.4. Formas de estudiar: modelos, estilos, recursos.	59
4.2.4.1. Primera Lectura	59
4.2.4.2. Apuntes de clase	61
4.2.4.3 Hacer resúmenes	62
4.2.4.4 Trabajos domiciliarios	64
4.2.4.5 Trabajar en grupo	66
4.2.5. La comprensión de los contenidos	67
4.2.5.1 Las TIC entran en escena para colaborar con la comprensión	68
4.2.6. Proceso de Memorización	69
4.2.7. Interrumpe, interrumpe que algo quedará	73
4.2.7.1 Tiempo de concentración	74
4.2.7.2 El fantasma de la interrupción	76
4.2.7.3 Fuentes de interrupción	76
4.2.7.4 Pérdida de la concentración	78
4.2.7.5 Recuperación de la concentración	79
4.2.8. Emociones	82
4.2.9. Un mundo ideal	86
5. SÍNTESIS FINAL	88
6. Limitaciones del estudio	91
7. Bibliografía general	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla Nº 1	39
Tabla Nº 2	39
Tabla Nº 3	41
Tabla Nº 4	41
Tabla Nº 5	42
Tabla Nº 6	44
Tabla Nº 7	44
Tabla Nº 8	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1	39
Gráfico Nº 2	40
Gráfico Nº 3	41
Gráfico Nº 4	41
Gráfico Nº 5	42
Gráfico Nº 6	43
Gráfico Nº 7	44
Gráfico Nº 8	45
Gráfico Nº 9	46

1. MARCO TEÓRICO

1. 1. Introducción

El mundo tecnológico se evapora, se hace líquido, se transforma y desarrolla a una velocidad sorprendente, frente a la mirada atónita de observadores reflexivos. Las categorías de análisis que se construyeron en los últimos años para comprender los fenómenos relativos a la dupla tecnología-educación, en general, se crearon en función de una mirada cronológica. Abundan las ideas ancladas en la contraposición “antes/ahora” como en el caso de “inmigrante/nativo” más que en la propia entidad sustancial de los sucesos, pues a pesar de haber sido construidas con compromiso epistemológico se vuelven obsoletas en meses. Apenas se pensó en la categoría “consumidor de tecnología”, apareció otra, la del feliz “prosumidor” (Toffler, 1980:176), que se convertía en actor de sus multimedia, seguido por el de “infectado” y así sucesivamente. Frente a nuestros ojos una paleta de nociones se transforma velozmente. Pocas disciplinas resisten tal fugacidad en la vida de los conceptos teóricos. Más que pensar en cómo es el mundo, estamos tratando de aprehender en qué se está convirtiendo; más que ubicar el objeto de estudio en redes de sentido conocidas, se trata de intuir de qué manera ese objeto modificará el escenario futuro. Los aparatos, por sí mismos, no influyen sobre la sociedad de manera determinista. Los cambios suceden en función de prácticas y procesos sociales de diverso tipo. En los comienzos del siglo veinte, la reproductibilidad técnica colaboró para que las obras de arte perdieran su aura (Benjamin: 1989). Varias décadas después, Internet permitió la globalización comunicativa y los multimedia extendieron los límites del aprendizaje fuera de la escuela. Ninguno de esos inventos estaba pensado por sí mismo para eso. Sin embargo, la libertad humana tejió impensados cruces entre variables. Compartimos un tiempo en el que se están reconstruyendo cosmovisiones no sobre el pasado como parte de una continuidad dialéctica sino sobre fragmentos, partes, ruinas, y diversos “botines de guerra” que forman una nueva matriz social y conceptual

sobre las que se organizarán las prácticas sociales del futuro. Merecen atención tres tipos de cambios, entre decenas de ellos, relacionados con el tema de esta tesis: cambios en las concepciones ontológicas, epistemológicas y emocionales del ser humano. Desde la voz en el contestador telefónico hasta la realidad aumentada y los entornos inmersivos 3D, todos son mundos efectivamente existentes. Nuestra vida incorpora una dimensión que estaba destinada a la literatura, la magia, la metafísica, la religión: el mundo virtual integrado al mundo presencial. No hay mundos sensible e inteligible como para Platón o *res cogitans* y *res extensa* como para Descartes, sino que hay uno solo en el que cambian las condiciones de comprobación de la verdad. Según Marshall Berman (1988), la modernidad quitaba a las estructuras económicas, políticas, sociales su fuerza, permanencia y fijeza. Todo lo sólido ya se ha desvanecido en el aire. El mundo posmoderno es la culminación de esa tarea de disolución y evaporación.

En el segundo tipo de cambios, el concepto de conocimiento enlaza un conjunto de descripciones lingüísticas, y mucho más que la verificación empírica, la certeza se apoya en un consenso de tipo utilitario (Rorty, 1990). El concepto aristotélico de verdad en el que coinciden el mundo externo y los enunciados proposicionales ya no tiene sentido. El rol de los sentidos ha sufrido mutaciones. Antaño, aprender implicó poner en juego la percepción. Tacto, oído, vista, gusto, olfato formaban una constelación que excedía la biología y representaban, más bien, un modo inmanente de la experiencia humana. Sin embargo, actualmente experimentamos la preeminencia de las dos vías regias –vista y oído– a partir del mundo tecnológico que nos enfrenta a pantallas de televisión/cine, computadora, teléfono celular, *e-reader*, iPad, carteles luminosos, etc., todos ellos provistos de música, voz y sonidos ambientales. La pasividad física frente a las pantallas hace que los otros tres sentidos queden en estado latente.

En las grandes ciudades, la infancia se ha visto modificada por un crecimiento “puertas adentro” donde hay poca diferencia en el acceso a la tecnología entre las diferentes clases sociales. Tan es así que, mientras las clases media y alta tienen conectividad por

la posesión de los aparatos, las clases bajas, disponen de Internet por la asistencia al cyber. (Urresti: 2008)

El tercer cambio muestra a las emociones, reacciones humanas aprendidas en sociedad, transformándose y replegándose. Desde Walter Benjamin y Adorno hasta Giorgio Agamben, los filósofos nos advierten acerca de la pérdida de la experiencia. La fluidez, la desterritorialización, la ubicuidad, nos hacen dudar acerca de la fortaleza de las interacciones emotivas cuando la flexibilidad de los sistemas económicos contemporáneos imponen la instantaneidad. En este sentido, Haroche (2009: 138) señala que “hoy, la falta de tiempo “serviría” para prevenir la posibilidad de expresar sentimientos”. Claro que antes se ha preguntado si efectivamente se puede hablar del “carácter social de las maneras de sentir cuando carecemos de una dimensión temporal y psíquica.”

Si nos situamos en el campo de la educación, podemos aseverar que la incesante aparición de elementos tecnológicos cada vez más presentes ha generado reacciones diversas de aceptación o rechazo aún en la actualidad, cuando la tecnología ya ha penetrado en la retícula de la escuela por la acción incuestionable de los alumnos, abanderados de esa intromisión.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida de los jóvenes que hoy están cursando en la universidad se asocia a cambios en la percepción y en la manera de pensar y sentir (Martín Barbero Jesús, 2009:6). Interesan en este trabajo una serie de fenómenos relacionados con las dificultades que se presentan para lograr la concentración en una única tarea, la de estudiar, escribir una monografía, producir un *paper*, pues la dependencia del teléfono celular, la computadora conectada a redes sociales, el correo electrónico o la música implican una constante distracción. Las lecturas que se abordan en las carreras humanísticas/sociales hablan casi siempre de teorías complejas acerca de la realidad, la comunicación, la educación o el arte. Esas teorías ameritan una comprensión profunda de sus presupuestos, sus consecuencias, y, necesariamente, deben ser entrelazadas con otros conocimientos para poder reflexionar sobre las propias preferencias o los modos de transferencia de las mismas. Surgen, entonces, varias cuestiones en torno de la relación de los nuevos modos de vincularse con el conocimiento y aprender. La contextualización de la actividad de estudio

socioculturalmente construida está en plena transformación: ¿Tienen los jóvenes conciencia de esta transformación de manera vivencial? ¿Son conscientes de sus modos de interactuar con los materiales de lectura? ¿Qué dificultades de concentración notan los alumnos frente al estudio atravesado por las TIC? ¿Planifican el estudio? ¿Pueden evitar las interrupciones relacionadas con las TIC? ¿Pueden mantener el nivel de desempeño deseado? Es probable que el usuario intensivo tenga dificultades para lograr una atención profunda en el estudio, más aún en las disciplinas que exigen una atención dirigida al pensamiento profundo de los pensadores más influyentes en la cultura universal.

1.2. Hacia una caracterización de los jóvenes contemporáneos

¿Cómo definimos culturalmente a estos jóvenes? Demasiados títulos y poca profundidad en la caracterización: son la llamada “generación del milenio” o también “generación Y”; son la generación del pulgar, en términos de Plant, porque sus dedos parecieran estar especialmente entrenados para manejar los diferentes dispositivos (Wii, *playstation*, Xbox, celulares, etc.). También son los “M”, una generación “siempre encendida”, que conoce el mundo por medio de la movilidad, la multitarea y los multimedia; son la generación de Google, de los IMers o sms; en definitiva, son nativos digitales por haber nacido en un mundo con predominio de tecnología dedicada a la información y comunicación en la casa y son personas que interactúan desde pequeños con esa tecnología.¹

Muchos de los jóvenes que asisten hoy a la universidad en Buenos Aires han nacido alrededor de los años 90. Sus infancias se desarrollaron en función de la proliferación de diferentes emisores desde temprana edad: son los primeros niños que tuvieron un aparato de TV en su cuarto, tuvieron un reproductor de video VHS, un walkman, un

¹ En su trabajo *La generación del milenio. Quiénes son y cómo atraerlos y reclutarlos* (2011), el profesor Andrés Hatum hace referencia a esta nueva generación (a la que también nombre como “generación Y”), que se caracteriza por manejar varias cosas simultáneamente: escuchar música, visitar Facebook, hacer negocios, etc. La investigadora, de la Universidad de Warwick, Sadie Plant, en la Unidad de Investigación de Cultura Cibernética de Canadá acuñó el término “generación del pulgar”. Los jóvenes que usan mensajes instantáneos, nacidos luego de 1980, han sido clasificados ahora como pertenecientes a una tal generación “IMers”, Marc Prensky alude a ellos como “nativos digitales.”

pasa DVD, teléfono inalámbrico, computadora familiar, conexión dial-up a internet, banda ancha y telefonía móvil.

Si bien los cambios se recuerdan de manera fragmentaria lo determinante no ha sido la naturaleza tecnológica de los objetos, sino por un lado, la dimensión comunicativa de estas incorporaciones a la vida doméstica, y por otro, las alteraciones profundas en la cultura del consumo (Buckingham, 2006).

Poco a poco, la familia que discutía qué programas ver juntos en el living durante el fin de semana, pasó a ser un conjunto de individualidades disfrutando de sus propios gustos en cada cuarto. Paulatinamente se autonomizaron las decisiones sobre los consumos y la publicidad apuntó a un “nicho” infanto-juvenil que se fue consolidando a partir de encontrar públicos interactivos y rentables. La televisión, los contenidos de internet, la publicidad y la industria del entretenimiento tuvieron y tienen especial protagonismo en la socialización infantil: “las actividades de los niños en su tiempo libre están cada día más privatizadas y mercantilizadas” (Buckingham: 2006 : 114).

Muchos de estos jóvenes padecen patologías nuevas como fobia, bulimia, anorexia, ataques de pánico, trastornos obsesivo-compulsivos. Como docentes, hemos escuchado pacientemente acerca de estos padecimientos que obstaculizan el desempeño académico en la universidad. Estas patologías no abarcan solamente el plano psicológico, sino que también movilizan el pensamiento filosófico, porque muchas veces se vinculan con un profundo vacío existencial.

Vivimos inmersos en una gran sociedad de consumo. Consumir no es agotar, gastar, terminar con los bienes en su dimensión material, es manipular los signos que estos bienes representan (Baudrillard, 2004). Manipulamos signos con el fin aparente de satisfacer el deseo de compra, sin embargo, el placer está en el mismo acto de obtener y no de usufructuar. La obsolescencia veloz de las mercancías encarrila esta actividad: comprar y renovar sin que se haya gastado algo. ¿Llena la compra algún vacío? La escuela del «análisis existencial» y la que rodea a la obra de Lacan y está interesada en una «clínica del vacío». En el primer caso, esa escuela deriva de Heidegger y son sus representantes L. Binswanger y Boss, quienes analizan las patologías de la civilización a partir de un desajuste del hombre en la red de sentido que es el mundo. Habitamos en un plexo de significaciones que interpretamos cotidianamente. La irrupción de la tecnología implica una sensación de desarraigo, de una nueva forma de comprensión

del ser desconocida hasta hoy y que en muchos casos toma la forma del síndrome de Moloch. En la sociedad de consumo nos llenamos como Moloch, una divinidad fenicia representada en el tronco de un árbol repleto de elementos sacrificiales, aún humanos, sin ningún tipo de organización o forma, más que como un apilamiento de objetos. En este caso, muchas veces se sufre de una saturación ficcional de tipo acrítica. Es poca la reflexión frente a lo que parece ser una necesidad ineluctable y esa presión implica el desencadenamiento de las nuevas patologías. (Sáez Rueda, 2011).

Por primera vez en la historia, estos jóvenes han aprendido a lo largo de su vida, más que los mayores, de fuentes informales: manejan los aparatos tecnológicos sin miedo, a pesar de las sucesivas oleadas de nuevos aparatos. Aprendieron a usar la videocassettera, la PC de escritorio, el DVD, la *notebook*, la *netbook*, el iPod, el iPad, el teléfono celular con pantalla táctil, los MP3/4. Sin embargo, en su mayoría, conocen una parte ínfima del funcionamiento de estos dispositivos. Tampoco tiene sentido que se detengan a desentrañar sus secretos, pues en poco tiempo cambiarán de modelo. Según Cobo y Moravec (2011) son agentes de conocimiento en tanto aprenden no para memorizar contenidos sino para aplicar ese conocimiento a formas nuevas de resolución de problemas. Es un aprendizaje intencionado y contextual que sabe más *cómo aprender que qué aprender*.

Hay una constelación de fenómenos sociales asociados al manejo de la tecnología desde muy temprana edad que tiene que ver con: 1) sedentarismo o escasa movilidad relacionada con largas horas de soledad doméstica al tener padres que trabajan fuera de su hogar; 2) alimentación alta en grasas saturadas que muchas veces se denomina “chatarra” o predominantemente de “*delivery*”; 3) tiempo escaso o desincronizado de sueño al medir solos desde la infancia sus propios ritmos por tener los aparatos tecnológicos en su cuarto. En general, estas situaciones derivan en algún tipo de patologías de la civilización (Sáez Rueda, 2011).

La socialización que desemboca en una madurez identitaria se encuentra en plena mutación (Rubio Gil, 2008). En primer lugar, aceptar el cuerpo propio como signo de madurez, ya no es un imperativo para el joven, pues puede disponer de un avatar siguiendo las órdenes del mercado sin dificultad (delgado, alto, bello), la descorporización es parte de la vida cotidiana; muchas veces las fotografías pueden ser retocadas/producidas para ser vistas por otros. Es habitual que el anonimato en la

red permita un travestismo sin conflictos. En segundo lugar, el logro de la independencia emocional de los padres que muchas veces es condición para lograr la económica, está en crisis. Vemos que se produce una maduración psicológica y física más precoz debido a la exposición mediática que muestra el mundo y sus procesos con toda su fuerza y desde una edad temprana, pero, por otra parte, se retrasa la entrada a la vida adulta por el alargamiento del período educativo y los desajustes en el mercado laboral. Los padres apañan a sus hijos, casi adultos, pues no son una molestia en el hogar en tanto se adaptan a la vida doméstica cumpliendo un rol filial estandarizado (no trabaja, no gasta mucho, no exige casi nada, usa el cuarto como lugar de reunión amorosa, come y duerme en casa) pero de quienes los hijos están alejados por la velocidad y la sonoridad. Velocidad de los móviles (*skate, snake, rollers*, motos, autos, etc.) y de la circulación de las imágenes: videoclips, televisión, videojuegos junto a sonoridades extremas en recitales, iPods, celulares.

En tercer lugar, el logro de relaciones sociales maduras con personas de su misma edad es una quimera. Los jóvenes forman comunidades hermenéuticas que atraviesan clases sociales y culturas, pues cuenta menos el encuentro con las multitudes humanas que el tráfico, las redes sociales y los flujos comunicativos. No importa tanto que se comuniquen los cuerpos reunidos en algún espacio, sino que se interconecten. Finalmente, el deseo de lograr una conducta ética y responsable se logra, de manera difusa, por medio de los pares y la interacción mediática, mucho más que por la acción de padres y/o docentes. Padres y maestros hemos perdido el lugar de la autoridad, en parte porque el lugar de transmisión de los valores adultos, que era un lugar destinado a la vida privada en los hogares o a los libros que los niños no entendían por su complejidad teórica en la escuela, se corrió hacia la vida pública. Como señala Joshua Meyrowitz, “es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales.” (citado por Barbero, 2002). Durante siglos los adultos procuraron que los niños quedaran al margen de estas cuestiones, ocultándoselas, y de repente, pueden acceder a ellas a través de una pantalla.

El desarraigo y la desterritorialización resultan vivencias cotidianas tanto para nuestros alumnos como para cada uno de nosotros, el *nosotros* enfrenta una drástica reconfiguración de la sociabilidad. Siguiendo a Barbero (2002),

“Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni las escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura. La lúcida mirada de M. Mead apuntó al corazón de nuestros miedos y zozobras: tanto o más que en la palabra del intelectual o en las obras de arte, es en *la desazón de los sentidos* de la juventud donde con más fuerza se expresa hoy el estremecimiento de nuestro cambio de época.”

En el mundo laboral, las oportunidades más viables están vinculadas a pasantías mal pagas o trabajos de dedicación parcial como empleado en un *call center* o similares. En general, se trata de trabajos precarios, inestables y sin cobertura. Frente a semejante realidad aparece con frecuencia una actitud descomprometida y de poca responsabilidad frente al rol de empleado que hace que los jóvenes vuelvan al ámbito familiar hasta el momento del fin de la carrera.

Todos los cambios mencionados tienen alguna relación con la irrupción de las TIC en nuestras vidas. En la Argentina, hace 15 años que Internet está en nuestras casas. En un principio, su utilización era tarea de expertos, pero a partir de la aparición de sistemas operativos icónicos, los niños lograron una alfabetización digital temprana. La enorme cantidad de horas que pasan frente a las computadoras les permiten afianzar y afinar sus destrezas día a día.

Según los datos recopilados por Gabriel Mateu en sus estudios del Observatorio de Industrias Culturales y la Universidad Nacional de Tres de Febrero, el total de conexiones domiciliarias a Internet en el país en 2009 llegó a la cifra de 3.870.542, de las cuales 3.400.000 eran de banda ancha.

En otro trabajo, añade que si se toma sólo la Ciudad de Buenos Aires, en 2004 23 personas de cada 100 tenía acceso a las TIC y que en 2009 ya eran 61, casi una triplicación en las cifras.

En los trabajos de 2007 y 2009 Mateu subraya la idea de los millones de usuarios, especialmente jóvenes, que pasan una buena parte de su tiempo libre delante de un monitor antes que de una pantalla de televisión. Estas conductas están largamente verificadas en encuestas según las cuales entre el 60 y el 70 por ciento de los niños/jóvenes pasan entre tres y seis horas conectados a la Red. Estas cifras nos muestran que antes de aprender a leer y escribir muchos niños han aprendido a decodificar el sentido de las imágenes para operar programas. Han aprendido contenidos, han desarrollado competencias que aún no hemos medido correctamente, apenas sabemos algo de ellas. ¿Qué aprendieron de manera informal los jóvenes? En la actualidad, saben usar motores de búsqueda (música, películas, videojuegos *on line*); se manejan en redes sociales que colaboran a reforzar su ámbito social cercano; escriben y publican en diferentes formatos, saben almacenar/compartir información alojados en los mega-reservorios, saben remixar formatos y contenidos. Si bien estos aprendizajes son adecuados para emprender cualquier tarea educativa, en sí mismos se encuentran enquistados en la lógica de la sociedad de consumo: esfuerzo, recompensa rápida y nuevo planteo de un desafío de una necesidad sin sentido de contexto, con la ilusión de una decisión autónoma frente a premios instantáneos, gratuidad de acceso a contenidos supuestamente imprescindibles, es decir, un sistema pragmático de ensayo y acierto.

1.3. Mitos acerca de los nativos

Las opiniones extensamente difundidas sobre los nativos digitales pensados como una generación web, o similares denominaciones, implican un obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000) que debemos superar. En este sentido, pretendemos dialectizar la experiencia, buscar lo otro que arroje luz sobre un concepto que tiene poca base empírica. No suponemos que los jóvenes estén preparados para el mundo digital en virtud de alguna esencia propia, es el ejercicio el que les permite ser expertos rutinarios. Esta consideración reiterada en muchas oportunidades, sin demasiada reflexión, ha despertado algo que los autores llaman “pánico moral académico”, es la sospecha de que los jóvenes tienen ciertas virtudes por encima de sus profesores que deben ser aprovechadas en la vida universitaria de manera perentoria (Bennett, Matton, Kervin, 2008: 8). Tampoco creemos que la hiperconectividad los haga menos capaces en otras tareas como establecer vínculos sociales, por el contrario, muchos estudios muestran que los jóvenes que tienen una vida social plena la incrementan (Gallardo Echenique, Molías, & Bullen, 2014:199). Finalmente, no creemos que los jóvenes manejen grandes volúmenes de información y conocimiento con fines útiles para el estudio, los criterios de organización de los flujos comunicacionales son complejos de establecer, aún para los adultos. (Bennett, Maton y Kervin, 2008). Las caracterizaciones dogmáticas serán tomadas con cuidado en este trabajo a pesar de haber logrado amplio apoyo en los divulgadores científicos.

1.4. Jóvenes usuarios de TIC en la universidad

El uso que hacen los jóvenes de la tecnología como prosumidores (Toffler, 1980) se diferencia de las formas en que las aprovechan como partícipes del proceso educativo. En este apartado tendremos que considerar dos aspectos: los estudiantes no siempre tienen un alto nivel de compromiso con el estudio, en la actualidad mantienen un compromiso flexible con el mismo y, a partir de ese supuesto, los estudiantes no siempre celebran la incorporación de las TIC en el ámbito educativo, pues eso supone que comienza a darse un proceso de modificación del modo de estudio del que aún no se tiene cabal conciencia. Se trata, según Coll, de que “(...) nuestros alumnos piensen

“con” las TIC o además piensen “en” ellas como un sistema de transformar la mente y hacer posible en nuestra mente otros mundos” (2008:120). El uso pragmático debe ser seguido de un uso epistémico, es decir debe ser un objeto de conocimiento y reflexión. El perfil del alumno universitario se caracteriza por un conjunto de cambios en los valores acerca del estudio, el desempeño académico, la lealtad en sus prácticas, además de un estilo de vida más laxo, permisivo y entrelazado con muchas otras actividades correlativas. Desde hace más de una década, en los ámbitos universitarios relacionados con las humanidades y las ciencias sociales preocupa el cambio decisivo que está ocurriendo en la actitud del alumnado con respecto al modo de compromiso que establecen con el estudio. Por una parte, la titulación de grado no es el principal interés del alumno, sea por la relación entre la graduación y la posibilidad de conseguir trabajo, sea por la remuneración a la que aspiran. El primer año de una carrera universitaria suele ser un estadio definitorio debido a que los jóvenes se enfrentan con una multiplicidad de oportunidades artísticas, deportivas y de militancia política que adoptan como igual de importantes que el estudio en sus vidas, a lo que se suma una dificultad para desarrollar las prácticas de estudio que implica cursar en la universidad. La universidad, en general, muestra un desajuste entre su oferta académica y las opciones del mercado laboral. En el ámbito tecnológico, la Carrera de Ingeniería de la UBA sufre de una paulatina disminución de la matrícula porque los alumnos son tentados con ofertas laborales suculentas desde tercer o cuarto año. Por último, hay una base social más amplia que accede a la universidad con padres que logran enviar a sus hijos a estudiar pero sin presionarlos, los mantienen y toleran que no cumplan los plazos estipulados de cursada de la carrera.

El oficio del docente es algo estudiado y evaluado desde hace décadas, pero el oficio del alumno aún es un territorio poco explorado. Se aprende una rutina fija y, como sugiere Balduzzi (2010: 114) “en la mayoría de los casos, las clases no requieren otra participación del estudiante que la de escuchar y tomar apuntes.” Así, el alumno, lee, memoriza y repite en los parciales y/o finales una gran cantidad de bibliografía. Pero, si se debe apropiarse de ese discurso para avanzar en su carrera, se enfrenta a otros desafíos, como la construcción de significados en torno de determinados problemas y la intervención sobre ellos. “Esto demanda el abandono de pautas aprendidas que construyeron la identidad de estudiante universitario y el tipo de relación con el saber

establecido: dependencia, recepción pasiva del conocimiento, y una falta de compromiso”, señala más adelante Balduzzi. (2010:114)

Las prácticas de estudio están atravesadas por una cantidad multívoca de influencias que reconocemos y valoramos. En este caso, nuestra preocupación se condensa en la relación que se construye entre las TIC como modificadoras de ciertos modos de comportamiento y pensamiento en la vida cotidiana y las transformaciones vividas por los jóvenes a la hora de encarar el estudio en la Universidad.

1.5 ¿Qué alcance tienen las TIC en los estudiantes universitarios? Estudios antecedentes

En el ámbito universitario la preocupación por la irrupción de las TIC en la vida de los alumnos y los cambios en la cosmovisión perceptiva y cognitiva es una constante. Muchos estudios sobre el uso de internet indagaron, en un principio, acerca de la frecuencia de uso, hábitos y consumos. Henríquez, Organista (2009) en México investigaron el tipo de conocimiento en los ingresantes a la Universidad de Autónoma de Baja California de las TIC mostrando que lo prioritario era correo electrónico, el uso de la WWW, y los juegos para recreación. Arras Vota, Torres Gastelú y García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2011) en España, identificaron competencias de los universitarios comparando estudiantes de las universidades de Salamanca (España) y la Autónoma de Chihuahua y Veracruzana (México) que arrojaron los siguientes resultados “El 82% afirma utilizar los principales recursos informáticos y de trabajo en red y aplicar herramientas digitales para adquirir información. Se reduce el número de alumnos al 79% entre quienes utilizan las aplicaciones de manera productiva y al 65% los que interactúan y colaboran con sus compañeros usando recursos digitales.” A medida que pasan los años y de acuerdo con el avance tecnológico los estudios muestran usos cada más diversificados.

En *focus group* realizados en diferentes Carreras de la UNAM los resultados dicen que los alumnos usan TIC en tres ámbitos: social, lúdico y académico. “Esto nos muestra que para estos estudiantes universitarios las tic forman parte de su *habitus* en tanto que son esquemas sistemáticos que metódica e históricamente se han incorporado

como capital cultural, independientemente de la vía por la cual adquirieron la habilidad de apropiarla”(2010:51/2).

Según García Hernández, Espinosa Meneses y Peñalosa Castro (2011) “A nivel superior lo que más ponderan los alumnos de las tic es la transmisión de información”. Este hallazgo muestra que los jóvenes parecen muy interesados en consumir información más que en ser productores de conocimiento dentro del ámbito universitario. Del mismo modo, Ortega Barba y Banderas Campero (2012), en México muestran que se intentó incorporar Twitter al dictado de una materia universitaria y sucedió que “A partir de los resultados empíricos se puede inferir que la motivación de los estudiantes hacia el estudio no depende únicamente de incluir tecnologías familiares en estrategias didácticas, pues muchas de ellas se encuentran ligadas a sus espacios de ocio.” El espacio de descanso o esparcimiento no parece ser un ámbito que se deje conquistar fácilmente.

La mayor parte de los trabajos revisados concluyen que los jóvenes adoptaron las TIC pero las instituciones educativas no encuentran el rumbo como para atraerlos en función de propuestas atractivas. Hay una brecha entre el uso privado que le dan los alumnos a sus dispositivos tecnológicos “...pero no desarrollan su utilidad productiva, dado que en su entorno no se valora la gestión de conocimiento e innovación ni se la premia social o económicamente”(Berrío-Zapata, Rojas-Hernández, 2014).

El impacto de las TIC sobre el rendimiento académico no arrojó resultados relevantes en una investigación en la Ciudad de México.

Los indicadores empíricos mostraron que la relación entre dos variables: por una parte, la propuesta de incorporación de tecnología utilizada en el curso y, por otra, las calificaciones obtenidas al final de la experiencia no aparece en relación estadística.

“Este caso se suma a los ya referidos en que se ha concluido que aún la tecnología no es un factor preponderante para determinar el mejor desempeño académico” (Martínez Martínez, Heredia Escorza, 2010).

Aparece con frecuencia la sensación de una situación paradójica por un lado el conocimiento y uso de las redes sociales en interacciones cotidianas inmersas en la vida privada y social, pero por otro cierta perplejidad con respecto al uso escaso de las mismas en actividades académicas (Gómez, Roses y Farias, 2012).

En Argentina, los resultados se han mantenido similares a los referidos anteriormente. Fernández Salazar y Neri de la Facultad de Psicología con sus proyectos UBACYT han sido investigadores incansables desde el año 2008. En el P413 diseñó un Observatorio sobre el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, donde constató que los alumnos han incorporado las TIC para un uso de tipo pragmático, es decir con fines instrumentales estrechamente ligados a seguir las influencias del mercado, en detrimento de los usos educativos en el ámbito formal. “Si bien este aprendizaje espontáneo o no escolarizado muestra habilidades y competencias interesantes para el campo educativo, en sí mismo se encuentra atrapado en la lógica de los bienes de consumo y no de conocimiento”, señalan Neri y Fernández Salazar (2010). A veces se cree que jugar videojuegos desde muy pequeños puede ayudar a desarrollar el pensamiento estratégico o la habilidad de planificar, pero eso no indica que haya una transferencia de ese saber hacer al campo educativo.

Hay una disociación entre la interacción que implica vivir en un mundo tecnológico: comunicarse por teléfono móvil (vía voz/sms/chat), usar GPS, hacer transacciones de moneda, bajar música, grabar, sacar fotos, filmar, modificar/compartir esos contenidos, ver cine, comunicarse por Facebook, jugar solo o entre muchas personas, etc. y la vida académica reproductivista: un profesor que se para frente al curso y habla prepara preguntas para la evaluación, el alumno estudia de resúmenes y apuntes, y luego aprueba la materia.

En una videoconferencia dictada en la UCES en diciembre de 2013, Burbules relató que una persona, atrapada entre escombros con su celular en la mano, aprendió a hacerse un torniquete y salvó su vida. Ese aprendizaje “*just in time*” se produce con un alto grado de motivación, es pragmática pura, sólo sirve para un fin y no se va repetir fácilmente. Esos tipos de aprendizajes se ven constantemente en los jóvenes usuarios intensivos de tecnología: rara vez se detienen en algún tipo de reflexión metacognitiva acerca de la posibilidad de transferir los aprendizajes.

En el UBACYT 2010-2012 Neri y Fernández Salazar continúan con su misma preocupación extendiendo el tema a la relación con las estrategias de aprendizaje y estudio usando una escala LASSI modificada. Neri supuso que un alumno avezado en el uso de las TIC puede mejorar sus estrategias de aprendizaje si las utiliza para su desarrollo académico. Sin embargo, la hipótesis fue refutada: “(...) no se ha podido

establecer ninguna asociación de la dimensión de nuestra escala que vincule la percepción que tienen los alumnos sobre el uso de Internet en educación (...) con las estrategias de estudio y aprendizaje de la escala LASSI.”

El proyecto está transitando su última etapa: “Usos de las TICS en estudiantes universitarios y su relación con la motivación hacia el aprendizaje” (2012-2014); en este caso abordan la variable motivacional en relación con la escala *MSLQ* (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). En este camino de relevamiento acerca del uso de los recursos tecnológicos aparece un interés por el modo en que los alumnos se apropiaron de las tecnologías y se las podía incorporar a la enseñanza. Es probable que no se encuentre aquí la enorme cantidad de trabajos presentados en Congresos, Jornadas o Muestras sobre micro-experiencias de enseñanza con incorporación de TIC que han resultado exitosas. Sin embargo, en este caso interesa saber qué sucedió en el devenir cultural de la juventud universitaria en relación con el desarrollo tecnológico. La apropiación tecnológica no es un fenómeno meramente individual sino que sucede en un entorno que incluye factores económicos, sociales y culturales que deben ser considerados en conjunto.

En los últimos años y a partir de la aparición de los teléfonos móviles los estudios sobre comportamiento de los jóvenes aparecieron temas relacionados con las distracciones que trae aparejada la mensajería instantánea, por ejemplo, y desde que se masifica el uso del Smartphone que usa tecnología 3G, notamos un incremento del uso de la palabra “adicción” en los estudios sobre jóvenes universitarios.

Esta nueva telefonía nos permite un tiempo ilimitado de comunicación, que sitúa en un tiempo constantemente presente (nunca se apaga), aprovechable al máximo, superando los límites entre tiempos de trabajo o estudio y ocio. El teléfono celular, conectado a Internet, nunca nos deja solos, los grupos de pertenencia con sus lazos virtuales alivian cualquier angustia. Hay algunas “buenas prácticas” que se deben seguir si se entienden los códigos culturales del móvil: el ritual de la recepción de mensajes implica una disponibilidad instantánea en el recibir/enviar. El diálogo siempre es recíproco e inmediato. No hacerlo puede incluirnos en un sistema de miedo y preocupación de los demás. Alcanzamos distancias inconmensurables desmaterializándonos pero a la vez, tenemos una fuerte pregnancia en el vínculo pues podemos enviar y guardar fotos, dibujos, videos, música y textos ajenos que

personaliza emocionalmente el envío y acerca los polos de la comunicación (Martín, 2008). Este paradigma configura una manera de desjerarquizar lo urgente y lo importante. Todo es importante y la mayor parte de los mensajes resultan ser urgentes. El vínculo con el teléfono se vuelve simbiótico y, hay veces en que se priorizan las comunicaciones virtuales por encima de las presenciales. Muchos jóvenes empiezan a pensar en el concepto de “adicción” pues su entorno familiar y amistoso así lo señalan. Según Ruiz-Olivares et al.(2010) “La posible adicción por el uso excesivo del teléfono móvil se define como la incapacidad para controlar o interrumpir su uso bloqueando las llamadas o la cuota, desconectando el sonido o apagando el terminal” pero en un estudio que se realizó dos años después (Pedrero Pérez et al.,2012 aparecen dificultades con el concepto de adicción ya que los cambios en los procesos sociales han sido tan radicales que los marcos teóricos vigentes no logran abordar el fenómeno. Es probable que actualmente esa definición de adicto nos envuelva a casi todos.

El mundo académico ha intentado incorporar las nuevas tecnologías siempre, desde la posibilidad de hacer radio, de diseñar diarios o traer la TV a la clase fueron los docentes los que buscaron cómo incorporar la tecnología que tal vez los alumnos tenían como referente. Los últimos cambios, desde la PC de escritorio, la consola de juegos, hasta el Smartphone entraron al aula de la mano de los alumnos. El mercado de consumo inundó el campo social con estos dispositivos y la universidad tuvo que apropiarse de saberes diferenciados para dialogar con los jóvenes. Es común que en las aulas universitarias la mayor parte de los alumnos observen su teléfono durante el tiempo de clase, lean un documento, consulten una fecha de calendario académico, contesten mensajes y hasta atiendan llamados. Esta tecnología se lleva puesta formando parte de la indumentaria (tipo de servicio, tono de llamada, indicador de mensaje, colores de la carcasa, fundas, etc.) interviniendo en los aspectos estéticos que considera una persona, son marcas de exhibición de la identidad. La mediación tecnológica ha dejado de ser solamente instrumental, está refiriendo a “nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”(Martín-Barbero, 2009:24).

1.6. Estudiar en tiempos de Internet y distracciones varias: uno de los mayores desafíos

Organizar las tareas de estudio para un joven universitario dispuesto a aprender los temas inherentes a cada materia en el ámbito de las ciencias sociales o humanidades implica disponerse a leer una gran cantidad de textos fotocopiados casi siempre, y cada vez más, materiales digitalizados por las cátedras. Muchas horas de lectura moldean hábitos y, a veces, determinan estrategias que, se supone, tienen una correlación positiva con la obtención de buenos resultados.

Los aportes de la psicología conductista y cognitiva han permitido profundizar en el conocimiento de indicadores de eficiencia en el estudio, cada una lo ha hecho dentro de un marco teórico distinto.

En términos generales, el paradigma conductista tiene en cuenta el lugar, las condiciones de iluminación, las comodidades, el ambiente silencioso, los horarios, etc. Si es posible manejar esas variables anticipadamente, habrá una mejor predisposición al estudio. Es probable que el peso de estas condiciones sea nimio en el resultado general de la tarea abordada. No obstante, debemos tener en cuenta que los jóvenes universitarios estudian con su celular y su computadora cerca. ¿Cómo influyen estas nuevas condiciones ambientales? Es una preocupación constante en los docentes cómo colaborar para que el aprendizaje sea enriquecedor de las visiones de los alumnos, sea profundo y se pueda enlazar con otros saberes y desde allí se elaboren nuevas visiones. El mercado de consumo ha ganado, una vez más, en la penetración del ámbito privado con sus productos a tal punto de ser un problema a vencer frente al estudio. Si he de usar mi propia experiencia para objetivar alguna categoría analítica puedo aportar un relato extremo de una alumna que evitaba las interrupciones encerrándose en el garaje de su casa para estudiar. En este caso, era peor el remedio que la enfermedad.

Desde los años 60 aproximadamente, la actividad de la memoria, estudiada como una computadora por el cognitivismo, fue modelizada en tres estadios: una memoria de la percepción de una escasa duración, una memoria a corto plazo o “en funcionamiento” relacionada con los aprendizajes inmediatos, por ejemplo, la elección de unos zapatos en un negocio después de probar varios pares implica recordar el color, la comodidad

del calce, el tipo de cuero, la altura del taco de cada uno que nos probamos, y la memoria a largo plazo que es algo parecido a la memoria de nuestra PC. Si hemos inventado estrategias eficaces para guardar información en la memoria permanente va a ser fácil recuperarla (Carretero, 1998).

El alumno debería conocer técnicas como la elaboración de mapas conceptuales, el uso de enciclopedias, la realización de esquemas y resúmenes como para nutrir la memoria a largo plazo. En la práctica cotidiana, la memoria a corto plazo se encuentra constantemente desorganizada por las interrupciones de Smartphones con Whatsapp, Line, sms, avisos de mensaje en Facebook, chats on-line, etc. de compañeros a quienes consultan, entre otras cosas, sobre dificultades en la lectura mucho más que a otras fuentes, además de cuestiones privadas.

El modelo de la duración de períodos de atención ha quedado fuera de juego: hay un comienzo resistente, luego un desarrollo de la tarea con máxima energía y una declinación. Un estudio realizado en empresas –en este ámbito es donde existen estudios sobre este tema en particular– por la consultora Rescue Time arrojó el siguiente resultado (Magnani y Magnani, 2012):

“Un empleado tipo, sentado todo el día frente a su monitor, se detiene a mirar su bandeja de entrada de mails más de 50 veces y envía mensajes otras 77; en la Web, en promedio, el trabajador visita 40 sitios. Todo esto en un solo día. El resultado se obtuvo a través de un software que rastreó el comportamiento en las PC de 40.000 empleados.”

¿Qué nos arroja esta información? Es muy difícil medir estos datos en un alumno que estudia en su casa, por eso he tomado datos de empleados de oficina. ¿De qué manera una persona que estudia cuatro o cinco horas se concentra más o menos, si manda unos 10 o 15 correos electrónicos? Ese mismo estudio dice que el mayor problema que genera la interrupción constante es la pérdida de los contenidos de la memoria a corto plazo. Este plan trata de maximizar el rendimiento, la organización de tipo algorítmica, pero en la actualidad contamos con nuevos elementos a tener en cuenta en el momento en que se pensaron estas recomendaciones.

La perspectiva psico-cultural que apareció alrededor de los años 80 aporta una ayuda más para comprender el fenómeno del conocimiento. La interacción entre la mente humana y el sistema cultural mediado por el lenguaje es definitoria a la hora de pensar

en la educación. Según Bruner, hay una “caja de herramientas” de que la cultura dispone para superar los límites que implican el nivel de evolución al que llegamos y los desarrollos simbólicos alcanzados. La educación provee de sistemas simbólicos más poderosos que los de la vida cotidiana (Bruner, 1999). Sin embargo, la “caja de herramientas” no es neutra. Una parte de ese mundo cultural que se expresa en los avances tecnológicos si bien privilegia y amplifica las capacidades lógicas del ser humano también lo comprime y modela de acuerdo con formas de control sutiles. Esas formas no colaboran a sostener la narratividad como un continuum, Bruner sostiene que “solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia” (1999:62) pero el mundo tecnológico evita el contexto, rompe sentidos que reconstruimos constantemente, desarma niveles lógicos. Un ejemplo extremo son las novelas en los celulares leídas por millones de jóvenes en el mundo, tienen desarrollos argumentales escasos, los libros electrónicos ya vienen con imágenes y videos incrustados y se tiende a la actualización constante gracias a debates en foros y espacios de crítica (Carr:2011). En la medida de lo posible el alumno se apropia de las técnicas de estudio con una finalidad múltiple: mejorar la atención, elaborar y externalizar la información, comprender los textos, realizar la metacognición. Se trata de diferentes enfoques sobre el conocimiento que ofrecen respuestas parciales para la comprensión del estudio como actividad holística.

Las últimas corrientes de pensamiento referidas a la educación nos encuentran frente a las ideas de Piaget-Vigostky que enlazaron el aprendizaje al desarrollo. ¿En qué sentido interesan estas teorías para pensar la situación de un alumno estudiando en la Universidad? Para Vigotsky el aprendizaje ocurre a partir de una internalización de saberes que están en el mundo cultural, los procesos superiores de pensamiento ocurren en la interacción con adultos u otros niños con ciertos saberes con los que los procesos interpersonales se convierten en intrapersonales. Hay una relación dinámica entre el aprendiz y el entorno socio-cultural. Aprender implica desenvolverse en procesos cambiantes de la actividad social, esos cambios implican una constante conflictividad, comprendemos y participamos en una relación dialéctica entre nuestra mente, las tareas a realizar, las herramientas y el medio.

Si agregamos a esta visión la perspectiva de la cognición distribuida el entorno social se completaría con la importancia del entorno físico en el mismo nivel de jerárquico (Perkins, 2001: 147). La persona-más ya no depende solamente de su memoria para acumular información, el apoyo del entorno pone en ventaja al estudiante que necesita abordar muchos conceptos complejos.

En este trabajo suponemos que si bien hay una cantidad de cargas cognitivas que se apoyan en el entorno, la distracción constante distribuida en los aparatos tecnológicos fabricados para el consumo, atentan contra la concentración y la comprensión en profundidad del lector universitario haciendo su tarea más difícil de completar.

Según Perkins “la persona-más es un conjunto de interacciones y relaciones de dependencia, no como una intersección sino como un unión de compromisos; no como un núcleo puro y duradero, sino como la suma y la multitud de participantes” (2001:148).

La tecnología que rodea a un alumno generalmente está al servicio de una finalidad emocional y social: la red de amigos conectados con los que se comunica y comparte las noticias del día es fundamental para disponerse a estudiar. Muchas páginas de Facebook de alumnos universitarios muestran un “Buen día!” Y luego un aviso de que ese día estará dedicado al estudio; a veces hay fotos de la pila de apuntes, fotocopias, cuadernos. Detrás de ese aviso los amigos comentan con anuncios positivos o cargadas al estudiante.

Entre otras cuestiones que tienen que ver con el contexto cultural, afirma Carlino (2005), que la forma en que se les exige leer a los alumnos universitarios es radicalmente diferente de la que habían aprendido en el colegio secundario (incluyendo la mala formación de los estudios previos). El carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer son dos de los obstáculos principales para la práctica lectora del alumno. Como destaca la mencionada autora, “la mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos” (Carlino, 2005: 87) Esos textos están insertos en un tiempo y espacio particulares, dentro de ciertas polémicas de la época que el alumno desconoce y el docente, en general, no tiene tiempo de enseñar. Los autores se encuentran insertos dentro de corrientes de pensamiento, en diálogo con

otros, manteniendo polémicas extrañas para el alumno. Carlino propone una serie de sugerencias para facilitar el aprendizaje contextualizando desde las fotocopias con sus tapas, índices, etc. hasta una lectura acompañada de la tutoría docente en clase. Este andamiaje difícilmente se realiza y el alumno queda solo frente a los referentes teóricos de su disciplina.

Si, como lo reconocen los antropólogos, la relación entre la cultura en la que nacimos y los modos de vivir están intrínsecamente vinculados; si, como lo observaron los investigadores en educación (Vigotsky, Bruner, y otros) esta relación se da en el aprendizaje de manera sustantiva por todos los dispositivos que la sociedad destina a la educación de manera organizada, es imprescindible que recortemos el fenómeno de estudio pensando en este contexto: interacción dialéctica cultura-individuo. Litwin, sintetiza ese fenómeno “Los lenguajes audiovisuales muestran un mundo fragmentado y veloz que desata rasgos cognitivos nuevos: pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica; rasgos cognitivos totalmente opuestos a los que pretende desarrollar la educación sistemática, en cualquiera de los niveles de la enseñanza” (2008:144).

Y más aún, esa interacción particular es determinante de los significados asignados y de la transferencia que se haga hacia nuevos ámbitos según las diversas y multifacéticas teorías del aprendizaje situado (Chaiklin et al:2001). El aprendizaje y la situación en que es utilizado son inescindibles. Se ha notado que, a menudo, adquirir conocimientos de manera “académica” permite transferirlos solamente a “situaciones académicas” como una manera defectuosa de aprender. Si la comprensión se construye en base a la experiencia acumulada dentro de un grupo, por una parte, y al escenario en el que estamos inmersos, por otra, vale considerar que los estudiantes en una situación de lectura con materiales deficientes como para permitir la contextualización de los saberes, y el entorno tecnológico formando una red de contención/distracción van a vivenciar una cantidad de dificultades importantes a la hora de aprender. No asociamos el fracaso con estas dificultades, muchos alumnos comprometidos con la tarea salen airoso en todo momento porque en sus relaciones sociales el éxito académico está altamente valorado y realizan los esfuerzos necesarios para aprender. Lo que queremos indagar son las vivencias y los modos en que se construyen significados en la interacción con un ambiente cultural que si bien amplía

los poderes de la mente, específicamente de la memoria, permitiendo una accesibilidad al saber universal de tipo instantáneo también recorta, fragmenta, descompone los modos de lectura lineal y los modos de comprensión profunda.

Las dificultades de concentración en el estudiante universitario nos acercan a un fenómeno multicausal que reconocemos y valoramos como complejo de investigar. El recorte que haremos en este trabajo está relacionado con acercarnos a la constelación de fenómenos disruptivos relacionados con las TIC que ocurren en el momento de estudiar y cómo ellos son manejados por el estudiante, mediante la activación de diferentes estrategias de concentración, en franca oposición a las posibilidades de lograr una lectura profunda y comprensiva de los textos.

La actividad de estudiar implica una tarea de planificación y sostenimiento de actividades encuadradas por variables afectivas, por intereses a corto y largo plazo, actitudes, disposiciones que puedan ser abordadas en parte por un cruce entre varias teorías.

1.7. Lectura y atención

Cada vez que nos sentamos frente a la computadora, ponemos en juego nuestra atención dedicada a la pantalla. Según Diego Levis (2009), los medios de comunicación funcionan a partir de la disponibilidad de tiempo de sus usuarios: son cronofágicos. De acuerdo con su clasificación, la apropiación del tiempo depende de la intensidad de la atención/concentración que implica (liviana, media, intensa) además de la calidad de lo que se obtiene por la inversión realizada.

Esos largos períodos de permanencia frente a las pantallas implican una atención flotante que oscila entre jugar un video-juego con intenso nivel de concentración e inversión de tiempo como también un lector de varias ventanas con una atención media. Ese fluir de la percepción navega el cambio permanente. Son actores primordiales la vista y el oído. Claudine Haroche (2009: 209) añora el papel perdido “del sentido del tacto que asegura y permite la presencia del apego y del afecto en el pensamiento, lo cual juega en contra del desapego, la indiferencia y la insensibilidad.” Asevera que los tiempos de estudio de la mayor parte de los estudiantes transcurre frente en una “soledad inmóvil frente a la pantalla.”

Hace algunos años el foro de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), mostraba un simpático *thread* acerca del lugar que los alumnos fotografiaban: “el sitio donde estudio”. En el noventa por ciento de los casos, eran fotos de un mueble rectangular con una PC; a los costados había mate, ceniceros, pilas de apuntes sobre el monitor, papeles sobre el CPU y/o la impresora. Si se trata de leer con fines de estudio pocos lugares deben ser más incómodos. Un silla frente a la computadora con los textos en papel sobre la falda. Actualmente, la estrella es el teléfono móvil que permite la conectividad sentados a la mesa de la cocina, el escritorio, un bar con la misma efectividad comunicativa que antes.

¿Existen distintos tipos de lectores y de lecturas, conforme el soporte que se utilice? Carlos Volnovich (2011) diferencia entre la lectura de los usuarios y la lectura de los alumnos:

“la lectura de los usuarios nada tiene que ver con la lectura de los alumnos. En los alumnos la lectura tiene una ventaja jerárquica por sobre otros estímulos informacionales. En los alumnos la lectura deja marcas que perduran y que reaparecen, investidas, resignificadas o expulsadas a lo largo de la vida del sujeto”.

Cuando se trata de leer como usuario no se valora el texto en una primera aproximación, sino que la atención se focaliza en el diseño. Según Francisco Albarello (2011: 145) se valoran “imágenes, e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir elementos visuales “divertidos” y que les llaman la atención.” Para Inés Dussel (2011: 22) “la noción de verdad importa menos que la popularidad o la intensidad de la experiencia emocional que se propone.” Un ejemplo de este tipo de atención aparece en el estudio en el cual los alumnos cambiaban voluntariamente el foco de atención cada 10 minutos en promedio de los 15 de lectura de textos para estudiar, distrayéndose cada 5-6 minutos. Los jóvenes expresaban que preferían ese estilo de cambio de tareas antes que permanecer en una sola. Los investigadores informan que comprobaron la hipótesis que relacionaba la mayor cantidad de tecnología disponible en el ambiente con el gusto por el cambio constante de tarea (Rosen, Carrier y Cheever,2013).

Los jóvenes leen en medio de otras actividades en serie: leen, luego consultan su Facebook, más tarde responden un correo electrónico, vuelven a leer, chatean, contestan un mensaje en el celular, retornan a la lectura. La ciencia ha estado usando algunas categorías para analizar la atención asediada por la tecnología. “La hiperlectura que incluye el escaneado, el “picoteo”, la fragmentación y la yuxtaposición de textos, es una respuesta adaptativa a la proliferación de un entorno intensivo en información, que busca dirigir la atención en información a lo ipso facto relevante, de modo tal que lo leído es tan solo una parte minúscula de los disponible en la pantalla” (Piscitelli, 2012).

Otro nuevo concepto como el de “multitarea” fue el más recurrente y, a la vez, discutido en función de definirlo como un conjunto de tareas simultáneo o secuenciado, por ejemplo, un conductor de auto atiende al flujo de tránsito y pone los cambios sin demasiado problema, una persona atiende el teléfono y revuelve el café. Dolors Reig (2011) comenta en su blog un trabajo de investigación de la Universidad de Stanford que informa que los *multitaskers* intensivos cometen más errores en las tareas asignadas, cuando se les pide que recuerden elementos de una lista tienen dificultades y tardan más que los *multitaskers* ocasionales para realizar un conjunto de acciones solicitadas. El co-autor del estudio, Clifford Nass, arriesgó que los errores se deben a que el *multitasker* arrastra información de la tarea anterior a la siguiente que no puede descartar tan velozmente como pretende trabajar.

Hay muchos factores emocionales atados a la posibilidad de prestar atención. Podemos relatar situaciones de escasa tolerancia al aburrimiento vividas o escuchadas a lo largo de nuestras vidas en la escuela, en esas instancias la atención fluctúa entre el docente serio y formal y las fantasías de juego. Pero la incorporación de TICs no como simple fenómeno sino como una “forma cultural” según Buckingham (2007:187) nos muestra a docentes preocupados por un período de atención de los alumnos cada vez más corto comparado con la intensidad del interés que muestran en los recreos en diversos juegos (2007:130). A veces, se mide la desatención por el aburrimiento, en cambio, cuando se logra concentración intensa es por una finalidad utilitaria (por ejemplo, pasar al siguiente nivel en un videojuego).

Para Burbules y Callister (2006), muchos alumnos leen del mismo modo como hacen un *zapping* televisivo: un recorrido o repaso rápido de la información que se necesita estudiar, se organiza cada tramo de lectura en fragmentos breves, y al terminar la lectura no se configuró un patrón de coherencia o sentido global.

Según un trabajo que aparece en el sitio de Linda Stone (2010) llamado Atención parcial continua (Partial continuous attention) queremos estar conectados, reconocidos, vivos, queremos importar a los demás y, por eso, estamos en atención continua parcial. Siempre conectados y alertas pero, no en estado de multitarea, sino de manera sucesiva ya que no podemos hacer dos actividades cognitivas en paralelo. Hasta hay momentos en que sucede una apnea de la pantalla (dejar de respirar por un lapso en función de la necesidad de atender a todo). “La atención está siempre en situación de alerta parcial, si lo hace en pequeñas dosis, la conducta humana puede ser funcional pero en dosis grandes, contribuye a un estilo de vida estresante, genera una capacidad para los reflejos, para tomar decisiones y para pensar creativamente comprometida.”

En otro nivel de registro se encuentra la atención profunda necesaria para la lectura de las Ciencias Sociales/Humanas, permite la comprensión de las secuencias lógicas, semánticas y argumentativas, no tiene recompensa inmediata, casi siempre recorre un camino que se vive como lento y complicado y generalmente es de tipo interpretativa, o sea, enlaza con otros conocimientos previos lo leído (Hayles, 2007).

Nos concentramos en estructuras complejas de diverso tipo (presentación de un tema, desarrollo de las argumentaciones a favor o en contra, síntesis, conclusión o justificación). En este ítem está la clave de la lectura profunda y la principal diferencia con la lectura superficial que implica una atención flotante. Además, la lectura para estudiar en el campo humanístico es generalmente recursiva. La vuelta sobre el significado, la relectura, el desciframiento de nuevos significados, los pasos sobre los mismos pasos pero con ideas diferentes, son claves para el estudio. Esto conlleva una lectura concentrada y paciente con tiempos de reflexión entre fragmentos.

La tecnología propone desafíos que los seres humanos tomamos o dejamos en la interacción cotidiana. En el caso de la llamada multitarea (en rigor se refiere a tareas en serie que se realizan con mucha velocidad) empieza a aparecer algo que se nota en el trato diario con jóvenes. Los adultos tenemos dificultades para cambiar de una tarea

a otra sin perder información pero son los jóvenes los que parecen no tener problemas “sí son capaces de hacer el “switch”, el cambio de atención desde una a otra cuestión, de forma más rápida y efectiva que los no alfabetizados en el mundo digital.” (Reig; 2014).

En este trabajo nos proponemos indagar a los estudiantes usuarios intensivos de Internet acerca de sus prácticas de lectura para el estudio concientes de que necesitan de la lectura profunda pero interesados en una manera de percibir que se encuentra en plena metamorfosis: ellos interactúan con una atención que trabaja de manera rápida, superficial: decodifica y enlaza íconos, habituada a reglas sintácticas sencillas, es episódica: abre y cierra cuestiones breves, es múltiple: atiende varios temas sucesivamente (Hayles, 2007). Si se distraen, no es por razones particulares, hay un mundo que convoca constantemente invitando a la distracción: “la red atrae nuestra atención sólo para dispersarla (Carr, 2011:147).” Todos estamos sometidos a la interrupción permanente (cuando leemos inter-actuamos con muchas pantallas, cuando estamos en clase rara vez se apagan los celulares, etc.) “Por su modo de funcionamiento, los medios provocan y aumentan la desatención de cada uno a través de pedidos visuales y auditivos de diversa índole que no requieren de ninguna reflexión (...) han dejado de ser mediaciones para convertirse en productos” (Haroche, 2009:204/5).

La constante disrupción nos hace transformar la jerarquía de los conocimientos. Una cosa es leer un texto y sufrir una interrupción breve y otra es vivir productivamente en el intervalo. “La duración de los espacios sin actividad productiva-social está cambiando. El tiempo de ocio ha explotado en pequeños fragmentos” (Urresti, 2009:43).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivo General

- Conocer las prácticas que desarrollan los estudiantes universitarios de carreras humanísticas y sociales, usuarios intensivos de Internet, a la hora de estudiar, en función de los cambios perceptivos que supone la irrupción de las tecnologías de información y la comunicación en la actualidad.

2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar y describir las prácticas que los alumnos universitarios de Ciencias Sociales, que son usuarios intensivos de Internet, desarrollan al estudiar las materias de su carrera.
- Establecer relaciones entre el ámbito en que se disponen a estudiar y la auto-percepción de la concentración que logran.
- Construir categorías analíticas que aporten al conocimiento **en el** campo de la tecnología educativa.

2.3. Hipótesis tentativas

1: Existe una relación entre el usuario intensivo de las nuevas tecnologías y las maneras de abordar los textos en las ciencias sociales/humanidades, que se puede visualizar en sus dificultades de lograr una atención sostenida.

2. Los usuarios intensivos de las nuevas tecnologías e Internet presentan dificultades de atención y comprensión a la hora de abordar los textos propios de las disciplinas sociales o humanísticas.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El conocimiento acerca del mundo social no es conocimiento acerca de un estado o de un hecho, sino de un proceso en el que interactúan aspectos psicológicos y sociales que con rupturas y discontinuidades va evolucionando hacia formas cada vez más elaboradas. La investigación de los procesos implica a la dimensión metodológica con a la teórica. La vida social como objeto de estudio constituye una totalidad compleja, un universo dinámico dotado de producción semiótica. Esa totalidad dinámica se constituye a partir de relaciones mutuamente imbricadas: la interacción entre sujetos y los objetos y la interacción entre el sujeto y los demás sujetos. Los sujetos imprimen a los objetos propiedades sociales y relacionales que los modifican y a la vez los sujetos realizan mediaciones materiales y simbólicas que los definen socialmente. El sujeto cumple un rol activo en el reconocimiento de supuestos, la producción representaciones, la generación de nuevas prácticas y con sus significados.

En este trabajo se analizarán fragmentos del discurso de los sujetos que dan cuenta de la construcción de percepciones y representaciones acerca de sus prácticas cotidianas de estudio mediadas por tecnologías en la Universidad de Buenos Aires.

Para este objetivo es recomendable usar un enfoque centrado en la dimensión simbólica, es decir, en los sentidos con los que los sujetos en interacción social construyen y viven la realidad desde su propia perspectiva para abordar este tipo de práctica.

Se emplea una metodología de tipo cualitativa para describir, en parte, e interpretar fundamentalmente los fenómenos en el contexto en que se producen.

Esta orientación metodológica implica el abordaje de los fenómenos de una manera holística, dentro de sus propios marcos de referencia y haciendo un esfuerzo para captar en qué medida el investigador modifica el ámbito de trabajo.

El enfoque es exploratorio-descriptivo mediante un diseño flexible e interactivo (Maxwell:1996) donde las construcciones parciales que se van generando en proceso de investigación modifican la estructura inicial reencausando caminos de trabajo. De esta manera, en el proceso de investigación se está pasando por lo teórico y lo empírico, revisando teorías, descubriendo datos, etc.

Las prácticas discursivas de los sujetos en situaciones de interacción social constituyen la fuente privilegiada para conocer la vida de los estudiantes en diversas situaciones de interacción social. No se puede entender una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. El modo en que los sujetos atribuyen sentido a sus prácticas por medio de descripciones lingüísticas como imágenes, categorías y modelos revelan sus concepciones y representaciones del mundo en que viven.

3.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis del presente trabajo está constituida por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política con una edad comprendida entre 20 y 25 años aproximadamente. La población que cursa estas carreras ha cambiado en los últimos años. Paulatinamente se deslizó de nivel económico-social medio-alto a uno medio-bajo, entre otras razones, por la cantidad de días sin clases causados por tomas del centro de estudiantes, cambios de edificio sin que se resolviera el problema de falta de aulas, falta de materiales tecnológicos para cursar, multiplicación de sedes para hacer trámites, etc. También ha influido para que los estudiantes menos beneficiados se fueran de estas carreras la apertura de nuevas universidades de gestión estatal y privada cercanas a sus domicilios. No obstante eso, sigue habiendo un tipo de alumno que cree que la Universidad de Buenos Aires mantiene un nivel alto de enseñanza y la valora, entre otros que cursan porque quieren obtener un cierto nivel cultural hasta tanto decidan cuál es su vocación.²

² Estudio cuantitativo que realiza cada cuatrimestre la cátedra de Metodología y técnicas de la investigación. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/comunicacion/index.htm>

3.2. Criterios de selección de las unidades de análisis y elección de la muestra

A los fines de la investigación, se han diseñado dos instrumentos para recoger los datos empíricos: encuestas a alumnos y entrevistas en profundidad que se basaron en unidades representativas previamente recogidos en las encuestas.

La primera etapa “exploratoria” en la cual realizamos una encuesta durante el año académico (2012/3), que contenía preguntas con respuesta cerrada. En esta primera etapa se relevaron 50 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, en comisiones que se desarrollaban en los tres turnos (mañana, tarde y noche).

Respecto del primer instrumento, fue construido con dos objetivos: por un lado, caracterizar una muestra no probabilística de estudiantes en términos de variables socio-demográficas; y por otro, describir, en una primera aproximación, las características de accesibilidad, prácticas, usos y posicionamientos con respecto a las tecnologías en el mundo contemporáneo. A partir de esa base, se tomó una muestra que Maxwell clasifica como “basada en criterios” tiene en cuenta la búsqueda de la representatividad.

“(…) en estudios a pequeña escala usualmente tiene más sentido seleccionar deliberadamente los casos, individuos o situaciones que se sabe que son típicas. Una pequeña muestra que ha sido sistemáticamente seleccionada por la tipicidad y la relativa homogeneidad proporciona mucha más confianza que las conclusiones que representan adecuadamente el promedio de miembros de la población de una muestra de igual tamaño que incluye una variación accidental o aleatoria substancial. (1996: 70)”

Los criterios de análisis y selección corresponden a los trabajados en las encuestas, de los cuales derivaron los 20 jóvenes a entrevistar en profundidad.

3.3 Construcción del instrumento

Se aplicaron entrevistas en profundidad. En la entrevista se pone en relación cognitiva a dos sujetos por medio de preguntas y respuestas en un proceso de conocimiento. Se pide al informante que lo lleve a su propio universo cultural, que le dé pistas para descubrir valoraciones, fenómenos, vivencias con el fin de comprender su lógica y, en esto, se funda la manera en que se organiza el ritmo del encuentro, las prioridades temáticas y expresiones categoriales a construir. Es una co-construcción de un discurso a partir de la presencia y la participación y no el relevamiento de una información disponible con anterioridad. (Guber, 1991) . Se mantiene una “escucha activa” (Hammersley y Atkinsons, 1994) que implica un acompañamiento cauteloso evitando intervenciones fuera de lugar para permitir la confianza y la apertura a la cosmovisión cultural del informante.

Cuando se va al encuentro de un informante para entablar una conversación, se tiene *in mente* un conjunto de herramientas teóricas imprescindibles para hacer interpretaciones fructíferas, los afectos, las intuiciones, el sentido común, no se pueden dejar fuera de juego. Paradojalmente, en una investigación de tipo cualitativa la seguridad se basa en reconocer la provisoriidad de las categorías que se construyen. Durante la entrevista la expectativa se focaliza en la integración de fragmentos sueltos, en generar interpretaciones parciales, al tiempo que se van relacionando explicaciones, se generan hipótesis o se relacionan conceptos.

En un segundo momento llamado de “focalización-profundización” (Guber, 2004:236) se realizan preguntas estructurales (aluden a la manera en que esa y otras categorías están enlazadas), contrastivas, por ejemplo, (se trata de establecer comparaciones entre diferentes categorías, en especial de qué relación lógica hay entre ellas) y se trabaja en el análisis de los datos de manera complementaria.

La técnica de recolección de datos propuesta se instala en una tensión que rechaza la creencia en un sujeto transparente que cuenta la verdad y un sujeto opaco que desconoce sus propias vivencias frente a un investigador intentando sustraer sus relatos genuinos (Martín-Criado, 1998). La entrevista considerada como una co-construcción de conocimiento implica una constante vigilancia frente a los relatos, el

contexto y las otras situaciones interaccionales de producción de discurso además de una cuidadosa vigilancia sobre los marcos interpretativos del investigador.

3.4. Guión de la entrevista

- Ámbito que circunda al estudiante: espacio de estudio, elementos tecnológicos, bebidas, alimentos, luz, asientos, clima, papeles, pantallas abiertas, rituales.

- Interacciones distractivas: con su celular, encendido y atención puesta en pantallas: PC, TV, juegos, aparatos de música.

- Aspectos pragmáticos del estudio: tiempos de lectura más lejos, más cerca del examen, finalidad del estudio (para aprobar, para aprender, etc.)

- Técnicas de estudio individuales destinadas a organizar la comprensión y la memorización: hace fichas, subraya, escribe en el margen de los textos, hace mapas conceptuales, resúmenes, lee en voz alta, voz baja, colorea, lee en pantalla, etc., busca palabras desconocidas.

- Lectura lineal con un tipo y tiempo de concentración, (por ejemplo, una concentración leve que va y viene y un tiempo largo) ,lectura recursiva concentrada, lectura profunda: relaciona con otras ideas de lecturas anteriores, reconoce las argumentaciones, tiene ideas propias que se le ocurren cuando va leyendo, comprende en diferentes niveles de acuerdo con las diferentes lecturas sucesivas, hace síntesis originales, hace analogías. (En todo este camino se le pregunta si interrumpe, cómo, cuántas veces, etc)

- otros en el estudio: lee con compañeros, se comunica por teléfono celular con su voz, o sms o por facebook, whatsapp, comparte recursos como resúmenes, comentarios de otros que ya pasaron por la misma situación, etc.

- aspectos emocionales (miedos, angustias, desazón, aburrimiento, etc.) solos/as o compartidos con compañeros, diversos afectos por medios tecnológicos.

- Relación el éxito académico.

- Imagen de alumno/a deseada (autoimagen y autopresentación)

¿Por qué no lo logra? (Cómo sí lo logra)

3.5 Justificación del instrumento

La entrevista es el instrumento apropiado por el detalle en la búsqueda de las conductas, los rituales, las actitudes espontáneas que implica esta indagación. Si bien en diversas lecturas bibliográficas se tratan los hábitos de estudio atravesados por las configuraciones tecnológicas no hemos encontrado un trabajo de observación y descripción de las prácticas en el momento de estar frente a los materiales y de comprensión de las vivencias más profundas. La entrevista es una instancia reflexiva, es un momento de introspección que permite desentrañar, desocultar un saber y compartirlo. Se han numerado las entrevistas para mantener el anonimato y la confidencialidad de los entrevistados.

3.6. Construcción de las categorías

Una de las tareas que más tiempo insume, en el desarrollo de una investigación cualitativa, es el análisis de los datos. La enorme cantidad de información que resulta del trabajo de campo debe reducirse a un conjunto de conocimientos organizados y significativos. En un primer momento, todo parece valioso y se siente una sobrecarga de información. Sin embargo, se consideró que el criterio para condensar y ordenar debía salir del contexto conceptual y de las preguntas de investigación.

Una vez recolectada la información (las entrevistas estaban grabadas) fue transcripta y ordenada para intentar darle sentido. Se pasó por instancias de lectura, subrayado, marcado, comentado en los márgenes que comenzaron a arrojar sentidos reiterados, agrupado de temas para llegar a la codificación final. De códigos tentativos para ciertos trozos de datos se pasó tamizar los tópicos para armar un primer sistema de clasificación. Los primeros códigos tentativos permitieron el armado de tablas en cartulinas para transcribir dentro de las celdas fragmentos de texto que mostraran cierta homogeneidad. Esos fragmentos muchas veces se convirtieron en las citas textuales que merecieron ser mostradas. Una nueva lectura permitió pulir los errores y, en algunos casos, abrir sub-categorías y revisar el número de citas que incluyó cada categoría.

Clasificar y codificar los datos delineó un marco para contener lo que se recolectó durante el trabajo de campo y sentó las bases para la etapa interpretativa. De allí se extrajeron los significados a partir de los datos, se hicieron comparaciones, se construyeron marcos interpretativos nuevos, se determinó la importancia relativa de cada tema y se sacaron conclusiones. Seguimos sugerencias standard de codificación: *las condiciones, estrategias y tácticas, interacciones entre actores, consecuencias* (Taylor y Bogdan, 1986).

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Usuarios intensivos de Internet, ¿Cómo encontrarlos?

La búsqueda de usuarios intensivos de Internet se realizó por intermedio de una encuesta sobre conocimiento y uso de los recursos tecnológicos y un conjunto de datos socio-demográficos que orientaron la mira hacia los alumnos que estaban en condiciones de ser entrevistados. Si bien estos resultados no tienen que ver estrictamente con la investigación, tiene sentido conocer los datos que arrojaron las encuestas, como dato ilustrativo de los conocimientos que figuran en el marco teórico. Se eligieron 50 alumnos en los tres turnos: mañana, tarde y noche de manera proporcional, en las Carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política, en la sede de Santiago del Estero de la Facultad de Ciencias Sociales. La elección de los informantes se hizo de manera no-probabilística, usando la técnica de muestra intencionada. Los usuarios intensivos que fueron entrevistados luego, salieron de esta primera selección. Los números de teléfono y los e-mails de los alumnos encuestados durante 2012/3 fueron usados para convocar a los usuarios intensivos detectados una vez procesados los datos.

4.1. Datos socio-demográficos

Los cincuenta alumnos habían cursado aproximadamente 19 materias de toda la carrera, con 7,32 de promedio y una edad de 23 años, en su mayoría eran de la Carrera de Ciencias de la Comunicación y en menor cantidad de Ciencia Política. Se buscaba que fueran carreras en las cuales los alumnos tuvieran relación con la tecnología por indicación de los docentes, esto es uso de videos, podcasts, elaboración de trabajos con características audiovisuales, además del uso cultural de los mismos y que tuvieran que leer grandes cantidades de material por el tipo de materia (Historia de los medios de comunicación, Semiótica I,II y III, Comunicación I, II y III, Sistema políticos comparados, Historia Social Contemporánea).

Género	Cantidad	Porcentaje
Masculino	11	22%
Femenino	39	78%

Tabla N° 1 Elaboración propia

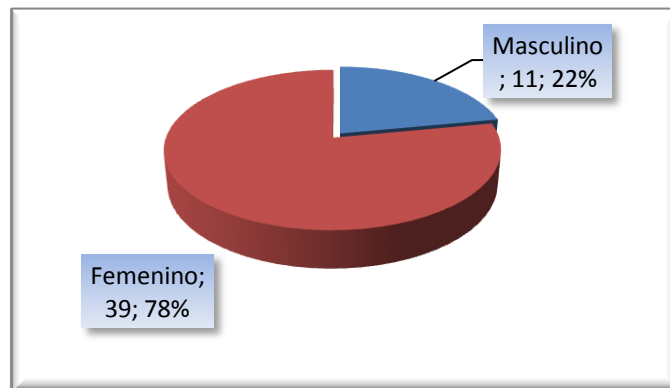


Gráfico N° 1 Elaboración propia

La distribución de mujeres y varones se corresponde con la proporción histórica de la Facultad.

Recursos que usa cotidianamente		
Tiene correo electrónico	48	96%
Tiene página en Facebook	37	74%
Es fan de páginas de Facebook	31	62%
Usa mensajeros instantáneos	42	84%
Tiene página Web	2	4%
Usa Correo Grupal	28	56%
Tiene Blog	11	22%
Comenta Blogs	11	22%
Visita Foros	2	4%
Usa Web Cam	25	50%

Tabla N°2 Elaboración propia

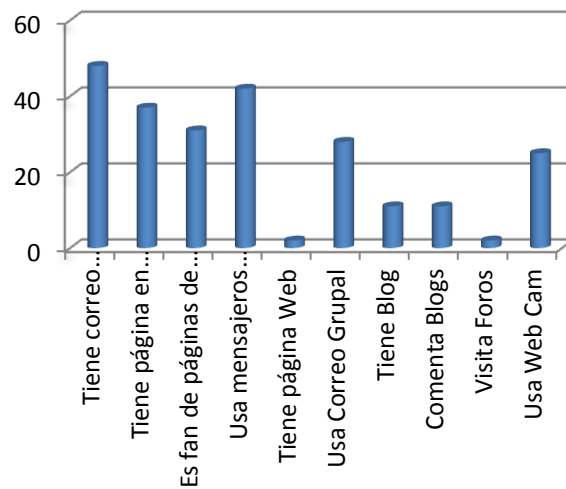


Gráfico Nº 2 Elaboración propia

En este cuadro aparece de manera evidente el uso del correo electrónico 96%, la página en Facebook 74%, mensajeros instantáneos tipo chat 62% (desplazados al celular en este momento) como prioritarios. Estas herramientas potencian la sociabilidad juvenil que es tan prioritaria en la vida universitaria. Sin embargo, cuando se trata de la producción, elaboración, de materiales más complejos como una página web (4%) o un blog (22%) el porcentaje disminuye de manera notoria. En el mundo académico de las Ciencias Sociales es probable que una actitud crítica con respecto a la seriedad de lo que circula en la web haya generado algún tipo de desconfianza sobre el sentido que tiene publicar, producir, intercambiar conocimiento. Es notorio que solamente los profesores que tienen cursos relacionados con TICs como Taller de Datos, por ejemplo, son aquellos que tienen Blog o páginas web bien organizadas donde aparece la producción de la cátedra.

Consumo

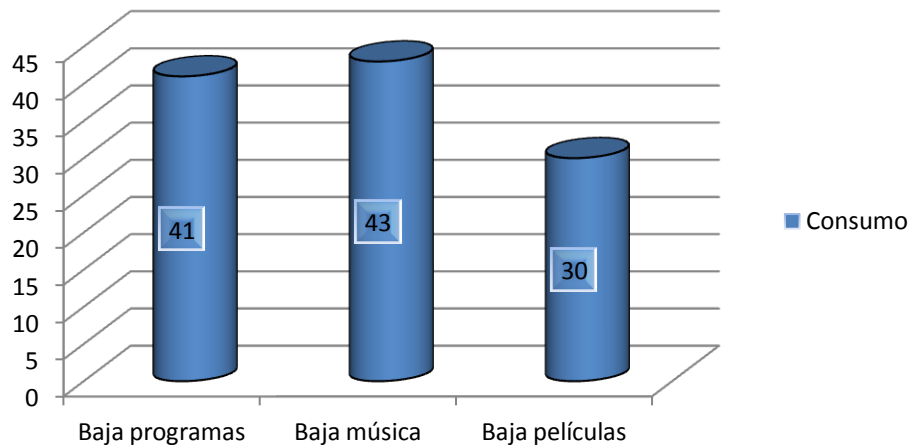


Gráfico N° 3 Elaboración propia

Como era de esperar, los buscadores de información son recursos conocidos por los alumnos no solamente porque circulan como parte de las recomendaciones

CONOCE "OPERADORES LÓGICOS"		
Sí	5	10%
No	45	90%

Tabla N° 3 Elaboración propia

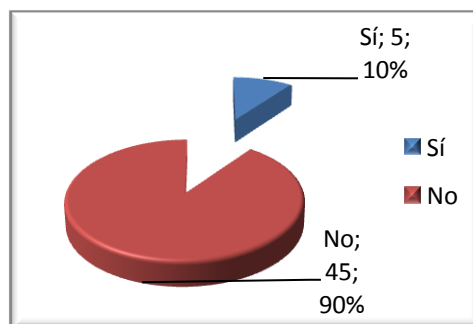


Gráfico nº 4 Elaboración propia

CONOCE DE "BÚSQUEDA AVANZADA"		
<i>Si</i>	36	72%
<i>No</i>	14	28%

Tabla N° 4 Elaboración propia

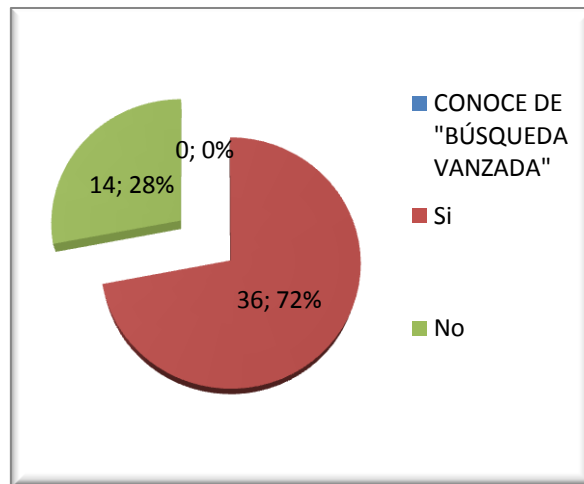


Gráfico Nº 5 Elaboración propia

Alumnos universitarios no saben usar la búsqueda avanzada de Google (72%), o bien, no saben usar los operadores lógicos (90%). Parte de la explicación de este conjunto de datos se relaciona con que los jóvenes de entre 20/30 años aprendieron a usar la computadora de manera intuitiva y con la finalidad de entretenimiento. Muy pocos tienen interés en mejorar su nivel de conocimiento de las aplicaciones pues hasta ahora les funcionó bien lo que conocen. Sin embargo, en muchos casos demoran más para hacer trabajos domiciliarios, marcos teóricos, etc. porque no saben buscar el material.

Propiedad de los aparatos tecnológicos

	Computadora		Netbook		Impresora		Grabadora DVD		Pantalla Plana		Pen drive		Web Cam		Usa en un Ciber	
Tiene	43	86%	30	60%	41	82%	38	76%	32	64%	34	68%	6	12%	4	8%
No tiene	7	14%	20	40%	9	18%	12	24%	18	34%	16	32%	42	84%		

Tabla Nº 5 Elaboración propia

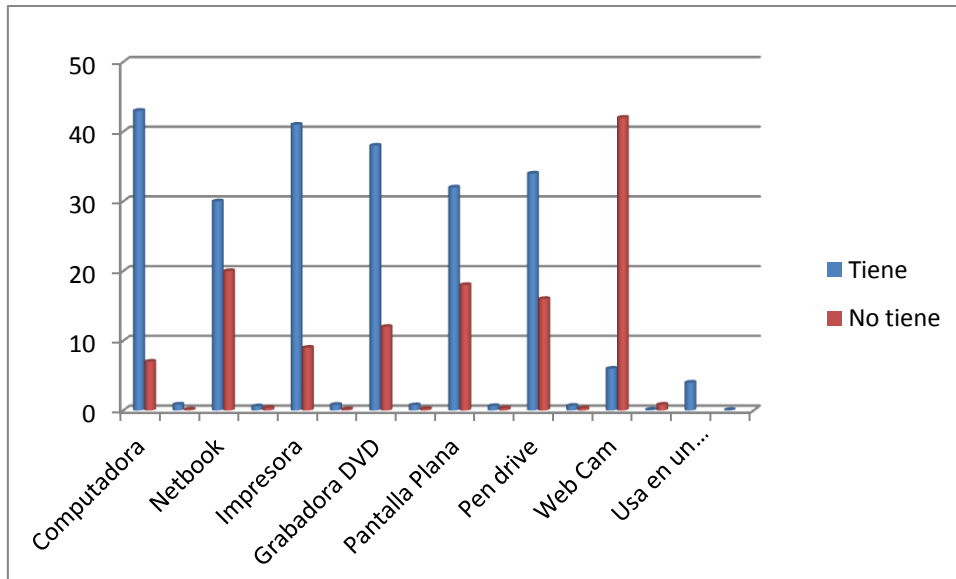


Gráfico N° 6 Elaboración propia

El cuadro muestra una alta disponibilidad de los aparatos tecnológicos. Si bien no se refleja en el cuadro la mayoría de los que no tienen computadora sí tienen netbook, de modo que hay una cobertura total en cuanto la disponibilidad para el estudio.

Este rubro es clave en el desarrollo del trabajo de investigación. El uso del teléfono celular está masivamente difundido entre los integrantes de la muestra (el 100% dispone de teléfono, cámara, música). Entre los encuestados la mayoría dispone de Smartphone y de ellos un 50 % tiene el plan que incluye internet pero una parte importante de aquellos que no pagan conexión usan la WI-FI de diferentes bares, la facultad, etc.

Telefonía móvil

	Teléfono móvil		Con Cámara de fotos		Con Música		Con filmadora		WI FI		Con conexión a Internet	
Tiene	50	100%	50	100%	50	100%	35	70%	40	80%	25	50%
No tiene	0		0		0		15	30%	10	20%	25	50%

Tabla Nº 6 Elaboración propia

Tipo de dispositivo

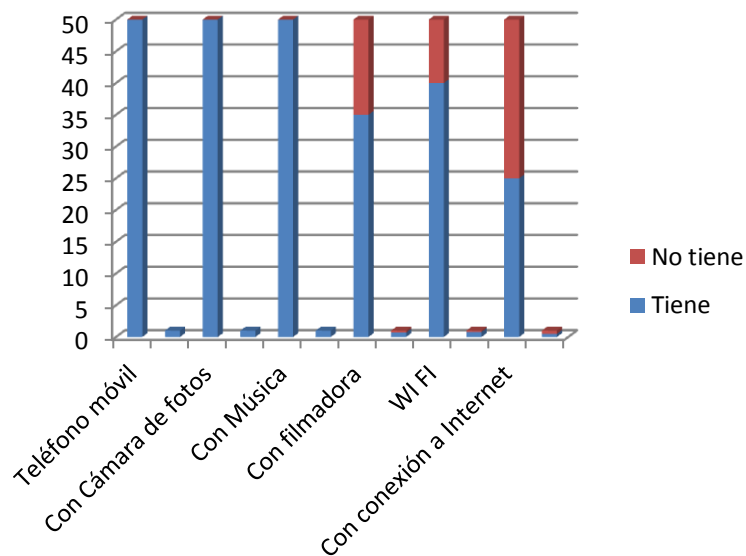


Gráfico Nº 7 Elaboración propia

Vemos que la mitad de los jóvenes disponían ya en 2012/3 de muchas posibilidades comunicativas en sus teléfonos móviles. Al menos 25 personas tenían: Cámara, música, filmadora, conexión a Internet, WI-FI. De allí salieron los 20 entrevistados que formaron la muestra.

Frecuencia diaria de uso				
	Todo el día	Entre 4 y 8 horas	Entre 1 y tres horas	Menos de una hora
Está conectado/a	12	20	14	4
%	24%	40%	28%	8%

Tabla Nº 7 Elaboración propia

Está conectado/a

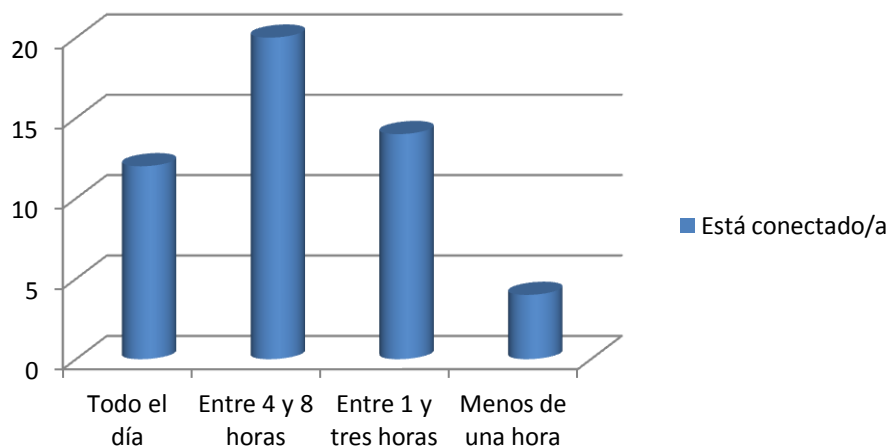


Gráfico Nº 8 Elaboración propia

Entre los alumnos encuestados encontramos una mayoría entre los que están conectados siempre o entre las 4 y 8 horas. No se profundizó en los modos de conexión: Smartphone, PC en la casa, PC en el trabajo, porque de cualquiera de todas las formas en que los alumnos se encuentran conectados interesaba la sujeción al medio. Cualquier actividad de estudio que se realice en un estado de conexión tan alto, probablemente se vea influida por la constante distracción salvo que se arbitren diferentes técnicas de alejamiento de los dispositivos.

Hábitos de estudio frente a la PC		
Siempre	10	20%
Frecuentemente	14	28%
A veces	21	42%
Nunca	5	10%

Tabla Nº 8 Elaboración propia

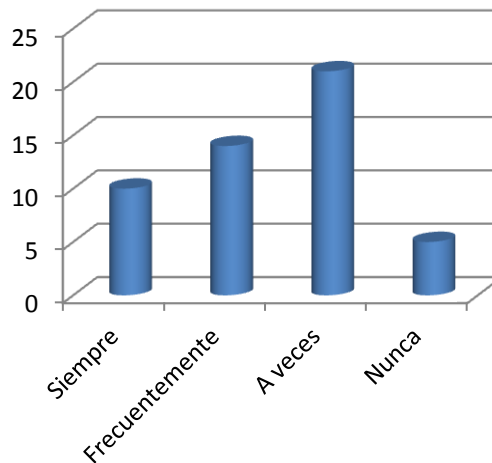


Gráfico Nº 9 Elaboración propia

La idea que guió este procedimiento era encontrar un conjunto de alumnos “usuarios intensivos de Internet” que estuvieran entre mediados o los últimos años de su carrera. De la lectura de las tablas surgen 20 alumnos que cumplen con los siguientes requisitos:

Disponen de los aparatos tecnológicos tales como PC de escritorio y Smartphone, Además netbook o notebook, tablet, etc.

Están entre 4 horas y todo el día conectados a Internet, manejan programas y aplicaciones de consumo y producción en la web y estudian frente a la PC siempre o frecuentemente.

4.2. CONCLUSIONES

4.2.1. El ámbito de estudio como cápsula espacial.

El primer conjunto de respuestas alude al ámbito de estudio, es decir, el entorno físico de cada uno de los alumnos. Los lugares de estudio son variados: un escritorio en un altillo, el cuarto, la mesa del living, un quincho. Siempre aparecen los materiales de lectura, lápices, biromes, reglas, con los resaltadores flúo que son los preferidos de los estudiantes.

La preparación del espacio, en muchos casos, remite a formas obsesivas de control. En algunos, aparece la necesidad de que se encuentre todo en orden o la mesa deba estar limpia, la casa ordenada o deba ser de noche, etc. Alguno de los informantes usa la palabra TOC para referirse a sus mañas. Por ejemplo:

“Tengo que tener marcadores de dos colores de una marca en especial porque la tinta corre de manera diferente y hojas en blanco para ir haciendo tipo cuadrito.”
(Est. N°.1)

“Subrayo siempre con el mismo color, nunca a lo largo de toda la carrera cambié el color.” (Est. N° 5)

En ese entorno, el teléfono celular está siempre presente. La mayoría (90%) lo tiene sobre la mesa y encendido, algunos lo ponen en silencio (10%) o en vibrador (30%), otro tanto, lo pone del revés (20%) para que no se vea la pantalla, especialmente en el caso de los Smartphone, tipo Blackberry que titilan.

“Sí, generalmente lo tengo en silencio pero el Blackberry titila. Dependiendo de la urgencia de estudio lo uso o lo trato de poner boca abajo para no ver la luz.” (Est. N° 2)

¿El celular mientras estudias...? *A pleno. No lo apago nunca.* ¿Ni lo pones en vibrador? *No lo apago nunca.* ¿Y contestas? *Y sí, contesto.* (Est. Nº 12)

Tener un Smartphone, además de usarse para hacer llamadas telefónicas, permite recibir y enviar mensajes, mails, cualquier mensajería instantánea basada en web sin importar su origen, escuchar música, ver videos, grabar, filmar, sacar fotos en dos diferentes cámaras, usar un GPS, chatear, etc.

En función de esta ubicuidad, la valoración cualitativa del tiempo ha cambiado (Martín, 2008) . En muchos momentos de la vida había algo que se llamaba “tiempos muertos” porque no se registraba otro tipo de actividad más que la espera: consultorios, medios de transporte, colas para trámites, un espectáculo algo demorado, etc. En la misma cantidad de tiempo en la actualidad se realizan velozmente el doble o el triple de actividades que antes. “La comunicación se ha hecho omnipresente, al punto de haber invadido casi todos los resquicios espacio-temporales que le quedaban libres a la conciencia” (Calise,2013:105) Vivimos un continuum simultáneo y aprovechable que no sigue la linealidad del orden público reglado, exterior.

Hay una inter-relación dialéctica cada vez más densa entre sistemas psíquicos y sociales mediados por la tecnología fascinados por este tipo de comunicación intermitente. Cualquiera que tenga un aparato celular debe estar en disponibilidad comunicativa con respecto a los demás. Muchas veces surgen conflictos en caso de que no se cumpla con las expectativas ajenas. Algunas personas jamás apagan sus teléfonos por el temor de perderse algo que está sucediendo en las redes.

Tantas funciones puestas en un solo dispositivo que simplifica las tareas cotidianas con solo apretar una tecla dan la impresión de que tenemos un secretario electrónico que no se queja de los extensos horarios de trabajo. Parece nuestro esclavo. Sin embargo, la relación es inversa. En la relación entre el Amo y el Esclavo que explica Kojeve (2006) en la Fenomenología del Espíritu de Hegel, aparece la idea de que la lucha a muerte del hombre es una lucha por el reconocimiento, en ese camino el Amo es el que representa la realidad-esencial. Ha quedado petrificado en su dominio y a pesar de que, en apariencia, ha logrado su cometido es el esclavo quien lo domina, en tanto transforma el mundo con su trabajo. Ese esclavo tecnológico se ha vuelto el Amo del

Amo en tanto lo constituye en su intimidad, sus hábitos, sus necesidades más elementales y, por supuesto, no puede dejar de requerirlo.

En torno de los móviles se han organizado comunidades espontáneas que permiten un alto grado de vinculación emocional. “Para las nuevas generaciones, comunicación interpersonal y entretenimiento se conjugan simultáneamente, son indisolubles. Su vida es una secuencia de transiciones entre brevedades e intermitencias de todo tipo, naturaleza y origen.”(Igarza:2009:13)

Entre los estudiantes la distinción entre lo urgente y lo importante consume mucha energía, una energía que prefieren no tener que administrar y, por esa razón, algunos silencian los celulares durante el tiempo de estudio, pero no los alejan. La tecnología ya no parece ser un instrumento para la comunicación, en la actualidad define modos de ser y percibir “para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (Martín Barbero:2009).

Los otros aparatos tecnológicos en el ámbito de estudio se encuentran en segundo plano: todos disponen de PC de escritorio, algunos refieren tener una notebook o netbook, muy pocos tienen una tablet. Algunos tienen todo encendido sobre la mesa, escritorio, cama, etc

“El celu y la netbook no pueden faltar, prendido todo!” (Est. N° 4)

“Estudio con el teléfono, la computadora, el ipad en todo momento..” (Est. N° 7)

“En realidad, siempre tengo a mano la notebook prendida...” (Est. N° 12)

“.. la computadora está en todas las situaciones allí.” (Est. N° 13)

“Entrevistadora: ¿Alrededor de la mesa qué tenés?

Estudiante: La compu, la tablet, la notebook y el celular.

Entrevistadora: Eso te rodea cuando estudias, y ¿están prendidos o apagados?

Estudiante: Está todo prendido.” (Est. N° 16)

Algunos pocos se escapan de cualquier relación con aparatos tecnológicos y se encierran en alguna parte de la casa o caminan:

“Del celular trato de alejarme, en otro lugar. Si estoy estudiando en el quincho lo dejo en mi pieza, me desconcentra porque por ahí me llegan mensajes de whatsapp de esto lo otro entonces trato de alejarme y...”

(Est. N° 10)

“Paso el 80 % parada y el 20 % sentada para marcar algunas cosas en el texto y después pararme y seguir, así que no me importa el tipo de asiento que use.” (Est. N°.2)

Tal vez, esas expresiones sugieran algo más profundo. Los investigadores han descubierto que el aprendizaje resulta más fácil, rápido y duradero si las lecciones incluyen el cuerpo además de la mente, ya sea gesticulando con los brazos o caminando por una habitación. Esta teoría de la *cognición corpórea*, y sugiere que lo que ocurre en nuestras mentes surge de nuestras acciones e interacciones con el mundo que nos rodea (Kelly, 2008). Temas que alientan a seguir investigando.

Los informantes estudian solos, generalmente en sus casas, rodeados de sus dispositivos tecnológicos. No tienen demasiado interés en compartir su tiempo de lectura, y producción de materiales. Se ubican en un espacio físico o mental estanco, cerrado, parece una instancia de aislamiento, pero sin embargo es un “aislamiento conectado”. (Dolors Reig: 2014)

4.2.2 Los tiempos de estudio.

4.2.2.1 Tiempo laxo

Se observan dos formas bien diferenciadas de vivir el tiempo de estudio: un primer tiempo de lectura que trata y no siempre logra, acompañar cada una de las semanas de clase teórico/práctica. En esos momentos, hay más interrupciones, hay interacción con otros compañeros, amigos de Facebook, se aceptan invitaciones a juegos. Se habla

de un tiempo largo, relajado, permeable, con etapas de descanso. En algunos estudiantes hay una cierta desorganización. En el tiempo de estudio aparece la referencia constante a una preocupación: la distracción mediada por tecnologías. Todos los que hoy somos adultos hemos pasado por diversas distracciones cuando estudiábamos en la universidad, pero difícilmente nos hemos preocupado el tiempo que nos podía llevar una caminata, o tomar un café, etc. Sin embargo, en los informantes aparece una vivencia dual, por un lado se trata de acceder al requerimiento de la comunicación o la diversión, por otro se trata de volver a la lectura con dificultad. Se buscan los intersticios para el entretenimiento pero a la vez se teme que no se pueda volver para cumplir con las tareas asignadas. Los jóvenes se informan, comparten, participan, intervienen, se comunican y también pueden consumir en esos tiempos intersticiales.

“Personalmente, esa primera semana o las dos primeras semanas, no siento la presión de decir, tengo que estudiar todos los días. Es algo que a todos nos encantaría y todos los alumnos decimos, desde el primer día me preparo todos los parciales. Peroooooooo, yo por lo menos, no puedo, siempre lleva tiempo...(…) tengo todas las redes sociales que haya, y Whatsapp. [...]En las primeros días de cursada este horario de distracción es mucho más grande que lo puede llegar a triplicar al horario de estudio en sí.” (Est. Nº 16)

“Entrevistadora: Cuando no tenés urgencia.

Estudiante: Y... lo consulto bastante. De hecho, leí por ejemplo dos hojas, lo miro, leo otras tres y lo miro.

Entrevistadora: ¿Contestás?

Estudiante: A veces sí a veces no, dependiendo de la conversación.

Entrevistadora: ¿Usás Whatsapp?

Estudiante Sí

Entrevistadora: ¿Y eso te atrapa?

Estudiante: Y sí, porque aparte tengo un grupo con mis amigas y constantemente hay mensajes, cada dos minutos hay mensajes, entonces..” (Est. Nº.2)

“No puedo decirme: cuando termino el capítulo leo el mensaje que está ahí pendiente. Si tengo una interrupción por un llamado o un mensajito, contesto y luego sigo.” (Est. N° 14)

“Sí el celular siempre está prendido pero lo tengo en vibrador para que no me moleste porque no tolero el ruido.

Entrevistadora: Cuando vibra ¿lo consultás?

Estudiante: Sí, la mayor parte de las veces, sí.” (Est. N°20)

“...agarraba el celular y estaba media hora contestando los mensajes y me daba cuenta de que perdía un montón de tiempo que tengo para hacer otra cosa, terminar antes, tener más tiempo para distracción. Hasta mi mamá me lo hace notar.” (Est. N° 3)

Las comunicaciones interpersonales son un motivo de interrupción en cualquier actividad humana (sea la familia, el estudio, el trabajo) que implique concentración. Dado que la comunicación es central a partir del uso intensivo de la tecnología, las interrupciones invaden, inundan, se imponen y doblegan la voluntad en muchos casos. Las más disruptivas, que son las diversas formas de mensajería instantánea son “policrónicas”, permiten múltiples conversaciones en simultáneo. (Igarza, 2009:104) “Tal vez, debido a la duración del intercambio o al tipo de diálogo que se establece con frases cortas y respuestas rápidas, los usuarios de MI no sienten que estén siendo interrumpidos todo el tiempo” (Igarza, 2009:105). Algunos usuarios demoran la contestación. Se cuidan de responder pero la insistencia los supera cuando los estímulos son persistentes. También la dosificación de los tiempos de atención implica un consumo de energía extra. Según los relatos, la tecnología usada para la comunicación sorbe a grandes tragos el tiempo de los jóvenes envueltos en un engaño: parece que dedican el tiempo a estudiar pero invierten sus horas en comunicarse, casi siempre, en cuestiones superficiales, banales y de coyuntura.

Hay quienes logran escapar de la influencia del celular porque al ser más versátil lo pueden esconder o apagar pero cuando se estudia, la computadora está ahí, en el escritorio, frente al alumno.

“Entrevistadora: ¿La netbook donde está?”

Estudiante: La netbook está en la mesa donde estudio.

Entrevistadora ¿Y cómo es la lectura?”

Estudiante: Interrumpo bastante

Entrevistadora: ¿No te pones tiempos de leer y descansar?”

Estudiante: Cuando no estoy apurado, porque el parcial no me apremia voy y vengo con las distracciones pero nunca planifico eso.” (Est. N° 3)

“[...]por lo que es Twitter, te llega un twit y ves que está ahí, tenés un montón de ventanas abiertas y Windows todo el día y uno se queda un poquito con cada cosa”. (Est. N° 7)

“Sí por ahí lo que me demora es que entré a ver algo en la compu para revisar y terminé en Facebook y de Facebook me fui a otra cosa que me llamó la atención y por ahí no tengo límites en el decir, bueno, listo, reviso la página de inicio y, nada más, sino que después aparece algo me tomo el tiempo para verlo pero después retomo la lectura.” (Est. N° 9)

“Sí..tengo un muy mal hábito de tener la computadora abierta. No recuerdo la última vez que estando en casa, he leído estando la computadora apagada pero es un mal hábito...(Est. N° 14)

“...si es la semana anterior y estoy tipeando resúmenes, si le voy a dar bola a lo otro (se refiere a Facebook, Twitter, etc.) , total sabés que te podés quedar hasta las tres de la mañana dando vueltas.”(Est. Nro1)

En los relatos parece que la tecnología tiene una función de encantadora de serpientes: fascina al joven que se encuentra poco presionado por los tiempos de estudio y lo lleva según Burbules“(...) de nodo en nodo, de experiencia en experiencia, sin la intención de generar entre ellos conexiones significativas (2006:116)”. Este *surfista* se encuentra en las antípodas del hiperlector crítico.

En el grupo de entrevistados no encontramos mayores diferencias entre los jóvenes que trabajan muchas horas y aquellos que no lo hacen: las distracciones son largas, interesantes, nutridas y, en cierto modo, justificadas. Es probable que no podamos conceptualizar estas pausas relacionadas con deseos individuales de descanso o poca convicción para estudiar. Actualmente nos subordinamos a una racionalidad tecnológica que nos impone sus significaciones y sus ritmos. “No pienso de la forma que solía pensar. Lo siento con mayor fuerza cuando leo. Solía ser muy fácil que me sumergiera en un libro o un artículo largo.(...) Ahora mi concentración empieza a disiparse después de una página o dos (Carr,2011:17)”

4.2.2.2. Tiempo de clausura

Cuando se acerca el examen parcial o final cambia la actitud frente al estudio. Este tiempo es urgente, compacto, de duración corta y está gobernado por la ansiedad ante la cercanía del parcial. Si bien se trata de una semana corta de 2 a 5 días las horas de estudio se multiplican y los recursos para lograr la organización de la memoria tienen que ver, más que nada, con alejar los aparatos tecnológicos. No aparecen rasgos de incapacidad de la auto-regulación cognitiva. La misma funciona como un ciclo que comprende, por una parte, el diagnóstico del nivel de conocimiento inicial, la decisión sobre los objetivos de aprendizaje, la selección de una estrategia de trabajo, el control de su desarrollo y la puesta en marcha de acciones que regulen la vuelta al equilibrio perdido en caso de fallar con respecto a lo planificado o ante algún imprevisto. El modo de encarar esta etapa parece un conjunto de acciones de tipo militar por la alta racionalización de los recursos y la rigidez de las prácticas.

Los estudiantes parecen tener dominio sobre las técnicas de lectura, subrayado, resaltado, creen conocerse a sí mismos en sus tiempos. En esta etapa de clausura no hay posibilidad de errores. Según Furlán (2013) la ansiedad frente a los exámenes se puede disminuir recurriendo a actividades de procesamiento complementarias tales como el mayor esfuerzo en el estudio, o la inversión de más tiempo en la tarea.

“[...] cuando ya se acerca el parcial, ahí ya sabés que vienen fechas complicadas, el tiempo se invierte, es decir el tiempo que usás estudiando en mi caso es mucho

más grande, se triplica o se cuadriplica al que estoy totalmente disperso. Tal vez por una cuestión de culpa que tiene el estudiante. Si se pone a ver una serie o a hacer otra cosa, siente que la culpa es “tengo que estar estudiando””. (Est. Nº 16)

“Sí, (tengo abierto) Facebook, Twitter, demás redes sociales, pero también depende de la fecha límite que tenés, si tenés el parcial al otro día capaz que estás dos horas y no les diste bola a las otras ventanas, uno es hijo del rigor...”(Est. Nro1)

“Como primer paso eso (deja de jugar en Facebook) , como para aumentar el tiempo de estudio, o sea que el tiempo de ocio se reduce notablemente y como segundo paso siempre trato de leer los textos más importantes primero o los textos que sé que son indudables para la materia van primero, a veces no se habla de un texto en una materia y no lo leo, si tenés que dar varios exámenes en una semana ordeno eso, la materia que puedo pilotear más sabiendo menos que otra.” (Est. Nº 17)

“Si, como Facebook, Twitter, demás redes sociales, pero también depende de la fecha límite que tenés, si tenés el parcial al otro día capaz que estás dos horas y no les diste bola a las otras ventanas, uno es hijo del rigor, pero...si es la semana anterior y estoy tipeando resúmenes, si le voy a dar bola a lo otro, total sabés que te podés quedar hasta las tres de la mañana dando vueltas.” (Est. Nº 1)

Dos tiempos diferentes que los alumnos conceptualizan nítidamente, dos maneras de vivir el estudio. El primero caracterizado por la tranquilidad, las burbujas de ocio (Igarza, 2009), una relación de cercanía-distancia de la tecnología, un tiempo en que se vive en el intervalo, el segundo, un tiempo en el que predomina la ansiedad, los extensos días de estudio, la búsqueda de una concentración esquiva y los modos de apropiarse de conocimientos mediados e interferidos por la tecnología.

En los últimos años se ha publicado bibliografía sobre situaciones experimentales relevando problemas de atención y distracción de los universitarios multitaskers (Fox, Annie; Rosen Jonathan; Crawford, Mary,2009) que confirma la pérdida de

conocimientos, la mayor inversión de tiempo en el estudio por stress y ansiedad (Fondevila Gascón, Joan Francesc et al, 2014), a partir de usar las aplicaciones más populares. “Retomar después de la interrupción implica siempre un costo suplementario. Variables que se han modificado, olvido de detalles, desarticulación con otros asuntos vinculados, etc.”(Igarza, 2009:104).

Como se ha visto en el informe, en el tiempo largo de cursada los jóvenes parecen tener conciencia de las interrupciones y las dejan fluir pero en la etapa de lectura final no reportan situaciones de ansiedad excesiva por no poder manejar su relación con los aparatos tecnológicos. Según los relatos cuando se acerca el parcial, casi nadie fracasa en encontrar el ritmo de estudio necesario como para desempeñarse de acuerdo con sus expectativas. Hablan del esfuerzo final que dura poco tiempo y se supone que los lleva al éxito a pesar de estar ligado al sufrimiento.

4.2.3. Autorregulación

Como la misma etimología de la palabra lo dice autorregular una tarea es determinar qué operaciones se harán para lograr una meta y en caso de desvío qué otras acciones ayudarán a corregir el camino para volver al objetivo inicial. Cuando hablamos de aprendizaje autorregulado se agrega el interés por investigar “formas de aprendizaje académico independiente y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica” (Gibelli, Chiecher: 2013). Los informantes desarrollaron una cantidad interesante de técnicas para evitar la distracción:

“Sí hace ruidito, lo que hago es que cuando me empiezo a dar cuenta lo apago. Una hora lo dejo apagado, luego lo prendo, lo miro y una hora apagado. Luego hago un descanso, en el descanso miro. En la misma hora de los días, me anoto, a las 5 vas a hacer el descanso.” (Est. N° 19)

La reflexión y el cambio de rumbo muestran acciones de autorregulación:

“Antes lo hacía pero me di cuenta de me distraía demasiado, últimamente, no. No tengo tiempo. A veces, pero no como antes. No es que nunca, restrinjo bastante

porque me doy cuenta de que me come mucho tiempo. (...) Chateaba mucho. Yo abrí Facebook y empecé a tener Whatsapp el año pasado. Me di cuenta de eso, me consumía demasiado tiempo..." (Est. Nº 20)

"Entrevistadora: Cuando organizás la lectura ¿decís tal día tal modulo?

Estudiante: Sí, si, en la cabeza lo tenés planificado. Me pongo tiempos, si paro y 45 arranco de nuevo en punto. O, arranco a estudiar en punto. Tiene que ser redondo el tiempo de estudio. A las 6 empiezo y sigo hasta que me canso, paro y luego empiezo en otro horario redondo por ejemplo, y media. Pueden ser dos horas tranquilamente, viste que uno lo va manejando, depende de la cercanía al parcial, si sabés que no estás asustado" (Est. Nro1)

Finalmente, la cercanía del examen resuelve todas las faltas de voluntad o la dispersión frente las tareas pendientes, estudiar bajo presión es un clásico de la vida universitaria

"Depende, depende del cansancio primero, después la presión con la cual estoy estudiando. Si tengo tres días para rendir obviamente le voy a meter más horas, si tengo más tiempo lo voy haciendo de a poco. Lamentablemente, vivo bajo presión. Cuando estoy muy presionada manejo la concentración. ¿Cómo se logra? Nada, la presión por sí misma...No tomo café ni siquiera..." (Est. Nº 11)

"Una vez que estoy con la presión del parcial al otro día, ahí sí, le meto 7/8 hs antes de irme a dormir. Entrevistadora ¿Siempre antes del parcial se modifica?

Estudiante: Sí, abruptamente" (Est. Nº 12)

"Sí, con presión trabajo mejor, por ahí me siento más abrumado todavía pero dejo otras cosas, tengo que hacer un trámite y tengo un parcial, el trámite se posterga, tengo que mantener la cabeza limpia y la facultad fue siempre prioritaria." (Est. Nº 3)

Para la mayoría está claro dónde se quiere llegar, están habituados al ritmo universitario que obliga a seguir ciertos pasos obligatorios pero si ese camino se va

desdibujando la presión de la cercanía de una evaluación resuelve los titubeos. En general, sus estrategias bien organizadas dan frutos positivos, pero en el caso de no cumplirlos, “estudiar bajo presión” es el último recurso que se saca de la galera y también da resultado.

4.2.4. Formas de estudiar: organización, estilos, recursos.

La conducta cotidiana frente al estudio en la universidad puede relevarse si los jóvenes tienen conciencia de ese modo de producir conocimiento, si pueden realizar una reflexión de tipo metacognitiva (Flavell, 1993) . Los jóvenes realizan un conjunto de comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje, tales como, la planificación de las lecturas, la decisión sobre el tipo de soporte, la regulación de los avances y la autoevaluación de los resultados y posibilidades de superar las metas que se propusieron.

“Lo que hago un mes antes del final, por ejemplo, agarro todo lo que tengo que estudiar, y veo estos días son los que tengo, tales y tales y voy anotando, tal día leo esto, tal otro el módulo que sigue. Así armo todo el cronograma, si un día fue mi cumpleaños y no estudié lo voy pasando al día siguiente, y así. Después me siento y abro los módulos que me corresponden a ese día que me programé.” (Est. N° 19)

“Trato de guiarme por el cronograma de cursada, sigo esa estructura, obviamente si es un parcial o si es un final empiezo por el principio, como me lo indica el cronograma de la cátedra.” (Est. N° 14)

En general, las tareas que se le requieren los alumnos son de tipo reproductivas. Se trata de leer y memorizar. Luego, en los exámenes presenciales parciales o finales, se repite lo que se aprendió durante la cursada. Se conjugan en una estructura institucional dos estilos: el docente expositor y el alumno repetidor.

¿Qué implica este modo de organización? Según Ariño Villarroya, Antonio et al, “(...) el primer efecto es la intermitencia en el ritmo de dedicación y una reducción del trabajo a todo lo estrictamente relacionado con los apuntes; el segundo es la concentración

del estudio en el periodo de exámenes, el tercero, una concepción memorística y superficial del aprendizaje”(2006:169) En este contexto no llama la atención que ningún joven usó las palabras: crítica, debate, oposición, discusión, desacuerdo cuando habló de cómo piensa los textos y cómo estudia.

Generalmente, se trata de leer fotocopias que venden los Centros de Estudiantes abrochadas en un cuadernillo, muchas veces, organizadas de acuerdo con el orden cronológico en que se dictan las clases. Estas duplicaciones son de muy baja calidad de impresión, muchas veces se venden borroneadas, sin las citas bibliográficas imprescindibles. Si bien las cátedras cada vez digitalizan más la bibliografía los alumnos rechazan la lectura en la pantalla para conservar el hábito de sentarse frente al papel. Consultados sobre los materiales digitalizados:

“Los imprimo. No me gusta estudiar en la PC” (Est. N° 18)

*“Prefiero leer en el papel porque marco mis ideas, lo que creo que es importante.”
(Est. N° 15)*

“Prefiero imprimirlo y leer en papel porque puedo marcar, subrayar...Me queda más en la memoria si hago algo manual.” (Est. N° 2)

En una clase teórica del profesor Piscitelli (2013) se resuelve el marco interpretativo de estas afirmaciones: 1) el papel permite ir y venir, buscar una frase, repasar una cita, la pantalla es más escurridiza y se nos escapa muchas veces en una cadena de links; 2) casi todos necesitamos reducir lo inesperado en el camino de lectura y relectura: se marca, raya, anota, señala sobre el papel; 3) el papel una vivencia háptica tiene olor, textura, color, etc. Los sentidos juegan un rol importante en el acceso al conocimiento. El gusto por la lectura en soporte papel creíamos que era privativo de los adultos, sin embargo, en estos comentarios aparece una coincidencia generacional.

4.2.4.1. Primera Lectura

Para satisfacer este modelo, la mayor parte de los alumnos refiere que lee dos veces el material bibliográfico.

“Marco con lápiz o con birome las oraciones o los párrafos que creo que son importantes. Por ahí hago pocos comentarios a los costados.” (Est. N° 14)

“Al principio, yo hacía los resúmenes, y ahora mis resúmenes son o anotaciones en el texto y bueno, digamos, el texto en sí mismo.” (Est. N° 20)

“Si tengo por ejemplo un texto y entiendo que esta parte es importante lo subrayo al párrafo que es importante y utilizo alguna palabra o alguna frase y además anoto que es idea fuerza o pongo “IMP” como importante y le pongo un círculo alrededor.” (Est. N° 12)

Durante la primera lectura se subraya y muchas veces se anota en el margen alguna indicación: la palabra “definición” abreviada, o alguna otra abreviatura que signifique “muy importante”. El texto se transforma en un territorio conquistado con rayas, colores, comentarios. La mayoría indica que logra comprender los textos en el primer abordaje y luego lee nada más que lo subrayado. Casi todos son alumnos avanzados, de modo que han adquirido hábitos de lectura benignos y pueden acercarse a los materiales confiados en su capacidad de comprensión.

4.2.4.2. Apuntes de clase

Hay quienes enriquecen sus lecturas con las anotaciones que se realizan durante las clases en el cuaderno. Estas anotaciones suelen ser definitorias en función de la relación asimétrica que se establece con los docentes: son ellos los que señalan cómo guiar el estudio, cómo entender el contexto teórico, a qué dar importancia, en muchos casos, no en función de la jerarquía que se le da al conocimiento sino en función de qué se va a tomar en la evaluación.

“Básicamente, tiempo de estudio, una lectura a los módulos y luego mucho voy a los apuntes de clases. [...] Hay tal vez materias con buenos profesores que no necesitas mucho.” (Est. Nº 12)

“Siempre voy al texto (se refiere al cuaderno) porque tengo miedo que el recorte que haga en ese block no sea lo que me sirve” (Est. Nº 19)

“Siempre trato de leer los textos más importantes primero o los textos que sé que son indudables para la materia van primero, a veces no se habla de un texto en una materia y no lo leo” (Est. Nº 17)

En una primera impresión los alumnos se encuentran cómodos frente a esta rutina. Ariño Villarroya, Antonio et al (2006:170-1) sugieren que hay dos consecuencias de este modelo: 1) una conducta pragmática del alumno que pretende solamente la acreditación, 2) una disminución de la voluntad de saber, o sea, el deseo de aprender, reflexionar, cuestionar, disfrutar de cada materia en particular.

“Siempre trato de darle más importancia a lo que considero que me van a tomar” (Est. Nº 14)

Las diversas culturas lectoras se aplanan en base al supuesto que parece transitar las aulas acerca de la lectura como una habilidad estandarizada, básica y transferible que nos permite la comprensión de cualquier texto que cae en nuestras manos.

4.2.4.3. Hacer resúmenes

Los resúmenes que acompañan la lectura son diferentes de acuerdo con el estilo de estudiante que se va forjando: algunos bajan resúmenes de una página de la Facultad donde hay materiales confiables, en general, son informantes que trabajan y al no tener mucho tiempo, leen como para contextualizar el tema, familiarizarse con la lectura indicada con más fluidez.

“ [...] yo trato de buscar primero un resumen ya sea que haya en internet de algún compañero como para abordar el texto en sí con un poco más de conocimiento previo digamos, releo lo que dieron en clase como para encontrarle un sentido al texto, porque al ser tan profundos, digamos, es difícil encontrar qué es lo clave, no es como otros textos.” (Est. N° 17)

“Lo que hago son resúmenes con lo importante de cada texto escritos a mano. Es algo loco, lo que pasa es escribo a mano más rápido que con la computadora y asiento más los conocimientos. Los resúmenes no son oraciones sueltas sino buenos resúmenes. [...] Yo cuando hago un resumen, yo redacto, no puedo no redactar cuando resumo. Entonces también demoro más, ¿no?” (Est. N° 14)

“[...] si capaz, voy a internet y busco un resumen de ese texto, entonces, me las voy rebuscando por ese lado...”

Los resúmenes son los que se comparten dentro de la Carrera (Facebook)

Son los alumnos que ya hicieron la materia, gente que ha cursado en años anteriores y eso a mi me orienta bastante, de vuelta, no es lo ideal, no me siento orgulloso, pero hay que caer en la realidad.” (Est. N° 7)

Otros rechazan esa práctica desde el punto de vista moral o por desconfianza.

“Usé muy poco. En lo que va de la Carrera, uso muy poco, porque como no los hice me da desconfianza, puede ser que no estén completos, me da esa desconfianza. Tengo que estar muy en una urgencia para usar un resumen de otro, tengo que conocerlo. Si sé quién lo hizo puede que me sienta más tranquila. Si no es así, el resumen es algo que no me tienta.” (Est. N°.2)

“No, no puedo porque no confío del todo en que estén bien hechos, no confío en el punto de vista del que leyó en relación con el mío. No se si va a destacar lo mismo que yo pienso que es importante y no sé si está bien. Además me parece algo medio ...éticamente no está del todo bien. Me parece algo deshonesto. Tengo

muchos amigos que lo hacen. En Comunicación III un amigo me decía todo el tiempo, no viste este resumen? Y me los pasaba, pero yo no los leía, no puedo.” (Est. Nº 20)

Sin embargo, la mayor parte de los alumnos considera su propio resumen lo que subrayó/resaltó salteando lo que quedó libre. Otros escriben cuadros sinópticos o listas de términos que luego no van a volver a usar, mientras que algunos hacen resúmenes a mano o tipeados. No hay una forma única de organizar la lectura, estas costumbres se fueron organizando a lo largo de la vida de los alumnos y van configurando un tipo de cultura lectora que sedimenta en tanto el alumno siente que le da resultado en su historia académica.

“Voy subrayando lo que creo que es importante, marco con birome de diferente color, resalto, anoto cosas a los costados. Me va quedando un resumen para leer después solamente por donde marqué.” (Est. Nº 15)

“Yo utilizo resúmenes, cuando leo, lo destaco, lo marco y me hago un resumen dentro del apunte y después leo ese destacado. No escribo en hojas.” (Est. Nº 14)

“Cuando algo era más técnico, sí hacía un resumen del texto para ver después cómo lo relaciono con algo más. Pero cuando yo veía algo más cercano a mí, que yo podía coincidir, lo iba escribiendo como propio. Ahí me ordené, me organicé mucho.” (Est. Nº 11)

4.2.4.4 Trabajos domiciliarios

Sin embargo, en algunas materias la propuesta intenta generar nuevas reflexiones. ¿Qué pasa con las materias que solicitan parciales domiciliarios? Los puntos de vista son diversos. Aparecen dos razones que articulan una negativa, 1) les significa muchos días de trabajo, búsqueda de materiales, organización de las respuestas, elaboración de sus propias ideas y 2) generalmente, manejan el tiempo de manera conflictiva y, a

pesar de haber empezado con suficiente anticipación terminan haciendo las tareas a las apuradas y en ciertos casos con problemas en la relación personal.

“[...]Historia II te da la oportunidad de promocionar con una monografía corta y en realidad no tenía ganas de sentarme a escribir y dije ya me fue bien, ya leí todo y fue el primer final que di, [...] cuando vine acá creo que había preparado peronismo y hablé media hora y no había llegado a Braden y Perón y me cortó ahí.” (Est. Nº 11)

(No le gustan los parciales domiciliarios) “Por una cuestión de comodidad, me siento bien hablando, relacionando ideas, por ahí me da más fiaca tener que escribir todo porque por momentos se me vienen, se me cruzan todas las ideas, a la hora de escribir uno tiene que pensar mejor lo que va a escribir, por un tema de extensión de lo que te piden” (Est. Nº 9)

Romper la inercia con el objetivo de que el alumno se apropie de su camino de producción de conocimiento, sea el protagonista de su acercamiento a la disciplina que ha elegido desplegando mayor actividad intelectual se logra con un plan de trabajo muy organizado y en algunos casos obligatorio en cuanto a la promoción de la materia. Según Ariño Villarroya et al. “El modelo de enseñanza basado en los apuntes desemboca en la estrategia definida por la ley del mínimo esfuerzo y la pasividad. (2006:169)” Por otra parte, los trabajos domiciliarios implican búsqueda de materiales, organización, reflexión, o sea una inversión de energía superior a la que se necesita para rendir un parcial presencial. Los alumnos notan que la “rentabilidad académica del trabajo” (Ariño Villarroya et al: 2006) es despareja pues no siempre las notas de los domiciliarios son mejores que las de los exámenes presenciales.

“Me lleva mucho tiempo. Tengo que estar sí o sí con la computadora delante, si bien primero arranco igual, primero lectura, subrayado, [...] después escribo y justamente cuando empieza el proceso de escritura es cuando empiezo a perder tiempo, abro todo junto, abro el procesador de texto junto con el explorador, y el

explorador te lleva a muchas cosas: a buscar información de los autores, a Wikipedia, a Facebook,.... “(Est. Nº 5)

(Este alumno ya está en proceso de escritura de su tesina de grado) “...ahora no puedo romper con la inercia de la comodidad de la lectura. Cuando me tengo que involucrar un poco más en un compromiso mental es ahí cuando me cuesta.” (Est. Nº 3)

4.2.4.5 Trabajar en grupo

El trabajo grupal es escaso en las clases de las carreras humanísticas: la primera razón es que hay muy pocos encuentros dentro del cuatrimestre (14 clases); los grupos casi siempre son muy numerosos; los temas a desarrollar no permiten incluir dinámicas que impliquen demasiado tiempo. Un grupo no es un conjunto, tampoco es una serie como aparece en la lista para tomar el presente. Para que haya trabajo grupal hay que hacer algo más que usar una técnica. Entre otras cosas, el docente se debe correr de su lugar central de quien detenta el conocimiento. “Hablamos de concebir al grupo de aprendizaje como lugar de construcción social del conocimiento, como lugar de metas y realizaciones compartidas, lugar en donde se libera el enorme reservorio de energías latentes de los integrantes alrededor de una tarea concreta, lugar en donde el docente o docente-coordinador, deja el espacio para que los otros liberen su decir propio, sus afectos, su pensamiento y su acción.” (Medina, 2007)

Los informantes consultados no acostumbran a trabajar en grupo, y si lo hacen se reparten y trabajan en sus casas de manera aislada, luego juntan la información y un/a curador/a compila y revisa las respuestas. ¿Podemos considerar que estas personas han trabajado en grupo?

“ Yo reviso los trabajos y los ordeno, los articulo. Mi trabajo lo hago a último momento para que nadie me lo pueda corregir. Trabajando en grupo, sí hago división de tareas pero no se redacta en común. Cada uno hace su parte, y luego, me ocupo de organizar la totalidad. Siempre busco una división de tareas.” (Est. Nº 8)

“Tal vez nos repartíamos más, bueno, tal pregunta vos, tal otra vos y otro hacía la revisión. “(Est. Nº 4)

“El otro día me pasó en informática (Kozak-Ringhelhelm) que teníamos que presentar un texto de Castoriadis. Las presentaciones eran de 15 minutos y nuestro grupo estuvo una hora y media. El profesor llegó un momento en que dijo bueno basta ya estás desgranando demasiado esa lectura y mi compañera dijo yo eso ni lo leí tampoco. Como que me gustan mucho los detalles, le presto mucha atención a..” (Est.Nº20)

Llama la atención que cada vez que se consultaba a los jóvenes acerca de pertenecer a un grupo, la respuesta siempre se orientó hacia los grupos de Facebook, Whatsapp, Yahoo, etc.

4.2.5.1 La comprensión de los contenidos

En general, los alumnos refieren facilidad de comprensión de los textos universitarios: logran familiarizarse con las ideas principales del autor/a, entienden los conceptos y desarrollan su habilidad lectora sin complejos. Es probable que siendo alumnos avanzados en las Carreras de Ciencias Sociales hayan logrado una alfabetización académica satisfactoria a partir de sus competencias lectoras personales.

“(…) todas las materias que son filosofía y demás, no te da para esquematizar, ¿qué vas a esquematizar? Si esquematizás Hegel, no entendiste Hegel, por más que haya algo de esquemático, pero no lo terminás entendiendo, lo que hacía en esas materias era lectura sin esquematizar y lo único que hacía era tener los conceptos clave como para después armar el esquema en la cabeza pero no te sirve la onda clasificatoria puntito/cuadro. Ahora para el 75 % de las materias de sociales, sí te sirve la lógica del cuadrito. (Est. Nº 1)

“Muchas veces me pasa que no entiendo nada, nada, nada es como que me frustró y digo cómo puede ser empiezo a googlear términos, como estudio inglés, mirando palabra por palabra como si estuviera en el nivel I. Lo mismo hago con los textos, palabra por palabra. Pero, la mayoría de los casos si no entiendo nada llamo a un compañero que lo entienda, o a veces el me dice, yo tampoco lo entiendo, y vamos con la pregunta a la clase.” (Est. Nº 7)

“Desde el CBC a ahora encontré que en los textos aparece la hipótesis, aparece el desarrollo de lo que aparece cómo hipótesis, a quien critica, a favor de quién está. (...) En el secundario tenés los apuntes a lo mejor que el profesor los deja o tenés 10 preguntas y te toman 5. Ya cuando entré a la Facultad uno empieza a estudiar a los autores mismos y que a veces es muy difícil entender a la primera vez lo que quieren decir y ahí es como que empecé a desgrabar un poco cada palabra y cada cosa que dicen porque no está tan claro y uno hace un análisis más complejo, después uno lo va aprendiendo a hacer.” (Est. Nº 3)

Los alumnos universitarios aprenden técnicas de estudio de manera autogestiva, muchas veces alentados por profesores o materias como Metodología de la Investigación o similares que aparece en todas las carreras y, al menos, en el caso de algunos relatos impulsó a reconocer hipótesis, marcos teóricos, supuestos subyacentes que luego siguen funcionando como guías de lectura en otras materias.

4.2.5.1. Las TIC entran en escena

Para colaborar con la comprensión de ciertos conceptos y, en aquellos que son más creativos en la posibilidad de buscar biografías, alguna conferencia, nuevos intérpretes de ideas antiguas. Este uso de la web reitera el uso de internet más elemental, se consulta la red conociendo las reglas del hipertexto pero nada más.

“[...] voy googleando cosas, o voy buscando, entonces, los contenidos...por ejemplo, yo ahora estoy rindiendo historia I que ahora la rindo, ahora en 15 días y ayer me ponía a ver videos de la revolución francesa.” (Est. Nº 7)

“Tengo biblioteca y no la uso, la base de datos es la compu. A veces busco los apuntes de la facu, si tuve tal cosa en una materia...y lo busco, pero mi biblioteca no es muyyy...”(Est. N° 1)

*“Cuando te encontrás en la bibliografía un concepto que no sabés.. Buscás en internet a ver qué dice, tipos que hacen análisis gramscianos de determinada cosa...no vuelvo a gramsci, googleo, busco y digo a ver tirame la idea del concepto, o a algún compañero..No suele pasarme.. Sí me pasa con textos en otro idioma..”
(Est. N° 1)*

El uso que muestran algunos de los informantes se corresponde con la Web 1.0: navegan y buscan información imprescindible para facilitar la tarea cotidiana.

4.2.6. Proceso de Memorización

El modo en que se memorizan los conocimientos de camino a rendir los exámenes parece ser indicador de la madurez cognitiva de cada uno. Muchos refieren releer, repetir, repasar mentalmente la forma y el color de los subrayados, ubicación de los párrafos, encerrarse y hablar en voz alta, hacerse preguntas y responderlas imaginando el examen, etc. En este tiempo, se encuentra el bagaje cultural del alumno con los nuevos temas, sentidos, significados a aprender.

Hay un grupo de los informantes que ejercita la relectura y el recuerdo de manera más topográfica: ¿dónde quedaba el párrafo que leyeron? Lo traen a la conciencia y lo repiten.

“Y es, cuando ya me van a tomar en parcial, es volver a los textos, hago como una lectura sobre lo que tengo marcado, y después tratar de memorizarlo yo, de repetirlo, de contarle como si... imaginando una situación de una clase o un examen en la que yo tengo que poner todo eso que leí, es un poco ir explicando, ir

hablando yo como para que las ideas me queden y me acuerde yo de lo que voy grabando, por ahí trabajando el texto de alguna manera” (Est. Nº 9)

“(...) yo estudio mucho de recordar, por ejemplo, las hojas, me recuerdo como las estructuras, entonces mentalmente tengo el cuaderno con mis anotaciones se que terminé en tal lugar y ahora viene tal título o tal contenido. Entonces a los títulos lo que hago es subrayarlo con un color o un dibujo en un costado (detalles que a lo mejor para alguien que lo ve de afuera no significa nada pero para mi sí) o numero las hojas o hago una letra diferente, trato de separar todo en ítems.” (Est. Nº 8)

En otros casos hay quienes señalan y enlazan palabras “clave”

“Lo que voy haciendo es ir pensando tema por tema cuáles son los conceptos clave, tema por tema qué hay que tener presente sobre determinado autor, no por una cuestión de memorizar, buah hay cosas que sí hay que memorizar: si dice tiene 5 características tenés que saber las cinco características textuales, hay materias en las que tenés que poner las 5 características, por ejemplo, poliarquía...” (Est. Nº 1)

“Y...vuelvo sobre el texto completo. Después sobre el texto completo me hago como 10 palabras clave, hago unas fichitas, o bien me lo escribo detrás del block en la hoja que queda en blanco. Ahí me escribo unas palabras clave. Me anoto cosas diferentes, signos donde tengo que volver a ver ciertas cuestiones importantes, donde hay conceptos importantes y ahí pego post-it de colores con las 10 palabras clave.” (Est. Nº 19)

La reiteración de la lectura es aliada del recuerdo:

“Hago una segundo lectura y esa lectura es un poco más a conciencia y ahí es donde puede aparecer, seguramente, algunos párrafos que pasé por alto pero lo que no marqué trato de no mirarlo, a pesar de que lo reviso superficialmente, por si se me pasa algo.” (Est. Nº 14)

“Estudio bastante de memoria, por el hecho de la ubicación de las ..viste que yo estudio todo con estructura, con color y después trato de... en los parciales voy acordándome de, a lo mejor, de ese renglón que había ahí y digo esto se puede relacionar con algo más y lo relaciono en el momento del parcial. Yo estudio todo muy de memoria pero entiendo lo que estudio, no es que estudio una definición así, no es que no sé, yo trato de relacionarlo y de tratar de cambiar un poco las palabras, no poner exactamente la misma definición”(Est. N° 3)

¿De qué manera los alumnos registran los indicadores de un aprendizaje efectivo? Según aparece en los relatos: se trata de transmitir con sus palabras el contenido de lo aprendido, poder dar ejemplos existentes u originales. Aparece como algo de nivel superior que los jóvenes valoran, pero no parece ser una exigencia obligatoria, hacer relaciones entre algunos de los temas del programa y/o con otras materias.

Muchos de ellos refieren también una búsqueda de tipo utilitaria con respecto a la memorización de los conocimientos:

“Yo estudio también al profesor, eso depende mucho del profesor, hay profesores que le llegás a poner algo creativo y te lo tiraban por la cabeza, por más que estuviera bien o tuviera algún tipo de razonamiento lógico. Yo me acuerdo frases, definiciones que me las acuerdo, pero con respecto a lo creativo trato de no irme tanto de la línea.” (Est. N° 16)

En cambio, hay un segundo grupo de estudiantes busca el sentido lógico del texto, razona lo que aprendió, analiza y reflexiona, en fin, hace una especie de síntesis mental. Se trata de organizar el conocimiento de acuerdo con ciertas estrategias de reconocimiento de nexos argumentales lo que implica visualizar relaciones de ideas, jerarquizaciones, la posibilidad de realizar inferencias novedosas, trazar analogías, recuperar conceptos vertidos en otras materias para enriquecer la comprensión.

Sobre los hilos argumentales:

“Cuando estoy en la etapa de caminar es lo que trato, de poder reconocer bien todo, identificar bien los temas.” (Est. Nº 2)

Reconocimiento de la estructura:

“ Sí, sé de qué trata el texto, (...) me refiero a la estructura. Sí lo logro, cuando me paro a caminar ya lo tengo que haber madurado. Cuando vas leyendo vas madurando esto o vas tratando de comprender lo que dice. Trato de hacer las dos cosas y dependiendo del autor o del texto me lleva más o menos tiempo.” (Est. Nº 2)

“Sí, porque si no me olvidaba... el texto este que te decía... en general los mismos textos o que son muy extensos, o que estoy leyendo al principio de un ensayo, ponele, que van desarrollando, bueno, los propósitos, la tesis, las argumentaciones básicas” (Est. Nº 4)

Relaciones de ideas:

“Sí dependiendo de la materia, sí. Como que todo lo voy asociando.” (Est. Nº 2)

“Sí todo el tiempo! Y muchas veces me pasa que articulo la explicación, que leo algo y digo esto se relaciona con (...) me interesa poder explicarlo bien, claro, sólido y entonces todo el tiempo cuando leo algo que me remite a otro texto, que me pasa muy mucho y muy seguido y no solamente otro texto sino que trato de relacionarlo con la realidad con lo que estoy viviendo, no? (...”) (Est. Nº 7)

Sí, relacionar con lecturas anteriores, medio que uno lo hace automáticamente, lees algo y te das cuenta de que el autor es marxista, bueno listo, agarro los conceptos de acá, sumo un poco con esto que uno tiene de anteriores lecturas, lo mismo que si es tipo es republicano, más o menos sabes, por donde va a estar y lo conectás. (Est. Nº 1)

“De hecho, me resulta más satisfactorio hacer parciales que tengan una producción propia. Estudio menos y al fin y al cabo, me parece que mi propio parcial termina siendo un ejercicio de meta-cognición, entonces, me sirve más que otra cosa, que andar repitiendo lo que dijo el autor tal y cual.” “(Est. N° 5)

Los alumnos de las carreras humanísticas, en general, tienen una disposición a reflexionar sobre sus prácticas con facilidad. Algunos hablaron acerca de las analogías con otros temas, la facilidad de la ejemplificación, en fin, un conjunto de prácticas que hablan del gusto por el estudio, por la comprensión de los temas más allá de la memorización.

“La verdad que no porque Alfonso (Se refiere a Prat Gay) trabaja más con conceptos de economía. En el único lugar donde hay contenidos de todo tipo es en los proyectos de derecho penal, derecho de familia, que sí los proyectos suelen tener un desarrollo pero en el resto de las cosas que es donde uno laburó no suelen tener, y lo que hago por ahí es marcar cosas que me llaman la atención, que no tiene que ver con lo que uno tiene que rendir pero sí por alguna razón quise dejarlas ahí marcadas, pero no, no traslado la idea.” “(Est. N° 1)

Este informante, no encuentra demasiadas posibilidades de aplicar sus conocimientos en su trabajo, pero reconoce el interés en el estudio por sí mismo.

4.2.7. Interrumpe, interrumpe que algo quedará

Los estudiantes necesitan concentrarse para estudiar los textos que cada cátedra solicitará en los parciales. Deben poner en práctica un proceso de atención sostenida para comprender el sentido de los textos académicos donde aparece la tesis del autor, sus hilos argumentales, muchos autores hacen referencia a antecesores y/o contemporáneos para sostener o rebatir nuevas ideas, conclusiones abiertas o sugeridas. En esa tarea de resolver preguntas de los objetivos de lectura y propias del alumno aparecen interrupciones ligadas a los dispositivos tecnológicos. La atención se divide y se debilita. En muchos casos se pierde motivación. Cathy Davidson (2012) nos

dice que como resultado de la modernidad hemos aprendido que completar una tarea antes de empezar otra, es el camino al éxito. La educación siguió ese camino para enseñar que reforzar nuestra atención haciendo tareas regulares y sistemáticas que nosotros llevamos a cabo en su totalidad. Para tener éxito, es determinante fijar objetivos claros y específicos. Pero, en el SXXI al tener objetivos claros y específicos nos podemos volver incapaces para prestar atención, y perder otras oportunidades que somos capaces de captar.

4.2.7.1. Tiempo de concentración

Los alumnos refieren diferencias sustanciales en el tiempo de concentración en estos avatares. Desde una alumna que dice no poder estar concentrada en silencio más de 10 minutos hasta alumnos que miden su tiempo de lectura concentrados en función de la cantidad de hojas o de los autores:

“10 minutos, cambio de canción, me suena el celular, me da frío, o busco la lapicera.” (Est. N° 6)

*“Qué difícil eso!!! Ehhhhh.....20 minutos. Hagámosla 20 minutos? El tope, no?”
“(Est. N° 8)*

“Podría llegar a 20 minutos de concentración” (Est. N° 13)

“Puedo estar leyendo 45 minutos dependiendo del texto, si es una nota de una revista académica serán unos 25 minutos, pero si es un capítulo de una libro será un poco más.” (Est. N° 14)

Algunos no miden con el tiempo cronológico sino por la cantidad de hojas o de autores:

“Si digo leo Derrida todo completo, lo hago completo. Cuando lo termino, enciendo el celular, cuando termino, me voy abajo y como algo. “(Est. N° 19)

“Ahh bueno! La concentración es acorde al volumen del texto que voy a leer. Si es un texto cortito, lo más probable es que me concentre más que en otros porque sé que empiezo y lo termino y listo.” (Est. Nº 14)

“Depende de la materia, si son autores cortitos o que sé que lo entiendo más, leo lo más difícil primero y me dejo para después (porque me conozco en mi cansancio y sé cómo llego a ese momento) entonces trato de empezar por lo más pesado primero que una vez que me lo saqué de encima ya sigo con lo otro.” (Est. Nº 2)

“Se calcula el “texto o autor cortito” para empezar a leer por allí dado que la atención es una capacidad que está constantemente asediada por la interrupción.

Los tiempos de concentración son disímiles, parece haber una conciencia difusa y a la vez conflictiva de estos tiempos: apenas piensan en cuánto tiempo pueden estar con su atención fija, enseguida lamentan no poder concentrarse en un tema.

“Nunca más de media hora seguida, nunca, y me cuesta esto de estar concentrado y lo digo con un poco de preocupación, hasta para ver una película me pasa, el otro día hablaba con un editor que se especializa en cine y yo le decía que muchas veces las películas que él me va recomendando yo las quiero ver pero a los 20 minutos, 15 minutos ya si no pasa algo que me atrape, me resulta aburrida y agarro y me pongo con Twitter, me pongo a Twittear la película, me pongo a ver los contenidos, críticas de la película, si es que tiene remakes, porque el acto de contemplar, de ser tan pasivo en el consumo del medio a mi me resulta aburrido, en contraste con lo entretenido o la interactividad que uno tiene con la computadora todo el tiempo. Hay películas que están buenas, pero arrancan lento la primera media hora y me cuesta mucho verlas.”(Est. Nº 7)

4.2.7.2. El fantasma de la interrupción

Una interrupción es una interacción asincrónica que no es iniciada por el destinatario, que no es planificada y que provoca una discontinuidad en la actividad que el destinatario está desarrollando. (Igarza, 2009:105). El sonido de una gota que cae anunciando comentarios a nuestras entradas en Facebook, el silbido de Whatsapp, los ringtones de diferentes llamadas o mensajes, la televisión que habla, música en el reproductor, para los jóvenes toda la orquesta sonando a volumen alto es parte de la vida cotidiana. A pesar de que en cines, teatros, conferencias en los que se solicita que se apaguen los celulares vemos que las personas están dispuestas a que las interrupciones entren en sus vidas sin mucho problema, los estudiantes entienden que ese insignificante ruidito puede malograr un tiempo productivo de estudio.

4.2.7.3. Fuentes de interrupción

En pocos años las fuentes de interrupción fueron cambiando de menos a más disruptivas. Un correo electrónico no implicaba impacto auditivo, había que ir a verlo voluntariamente. Los mensajes/notificaciones de las redes sociales sí tienen suaves sonidos, los smartphones tienen una galería de ringtones diferentes según el tipo de origen, puede ser un mail, un sms, un mensaje de whatsapp, algún aviso del calendario, un llamado telefónico. En el caso de silenciarlos, se los puede poner en vibración, lo cual implica una disposición más atenta para oírlos.

“La interrupción del celular diría que no es la más compleja, grave, la computadora sí.” (Est. Nº 13)

“Bueno, yo trato de no tener nada abierto, viste que podés abrir las diferentes ventanas? Trato de tener todo cerrado porque me distraigo muy fácilmente. Casi todas las páginas tienen soniditos, si te hablan en FB, si te entra un mensaje, si tenés la pestaña arriba vez que alguien te habló. Entonces, uno a lo mejor está ahí y de repente la atención se te va y yo ...” (Est. Nº 3)

“Lo que no puedo es hacer lo mismo con el celular. No puedo decirme: cuando termino el capítulo leo el mensaje que está ahí pendiente. Si tengo una interrupción por un llamado o un mensajito, contesto y luego sigo.” (Est. Nº 13)

“(…) Chateaba mucho. Yo abrí Facebook y empecé a tener Whatsapp el año pasado. Me di cuenta de eso, me consumía demasiado tiempo, no era la forma en que me gustaba conectarme emocionalmente con la gente. Lo sigo usando pero sobre todo con contactos de personas cercanas. La gente con la que hablo mucho son mis propios amigos y entonces, suelo chequear cuando me escriben y tengo muchos grupos en Facebook y en Whatsapp.” (Est. Nº 9)

“(…) lo que sí es verdad es que muchas veces me cuesta concentrarme por lo que es Twitter, te llega un twit y ves que está ahí, tenés un montón de ventanas abiertas y Windows todo el día y uno se queda un poquito con cada cosa....” (Est. Nº 7)

“(…) Llegó todo por Facebook. Es un amigo que me puso el tráiler de una película, Uhh que bueno, vamos a ver una película son 5 minutos, después otro amigo puso otra cosa, ehh los hipervínculos me matan! Terminó viendo una cosa, otra pasaron 45 minutos, son las 8 de la noche y qué leí dos cosas. Me pasó para la tesis, leí un libro entero, pero ese libro me costó horrores.” (Est. Nº 5)

En unos pocos relatos aparece toda la paleta de dispositivos que los alumnos comentan tener a su alrededor en las primeras respuestas. Los aparatos celulares están casi siempre encendidos, la pantalla de la computadora es una tentación con Facebook y sus mensajes. En general, los estudios cuantitativos que investigaron sobre las interrupciones de mensajería instantánea (Bowman, Levine, Waite y Gendron, 2010) muestran efectos adversos en relación con el tiempo de trabajo y la comprensión de los contenidos.

4.2.7.4. Pérdida de la concentración

Perder la concentración para un estudiante, cuando se realiza una actividad prolongada como el estudio es algo habitual. La pérdida a la que nos referimos, en este caso, no sucede por el cansancio natural de nuestra mente sino por la intervención de los dispositivos tecnológicos. Según Nicholas Carr la información que muestra Internet se presenta como “un rastrillo que fragmenta la concentración”(2011:162)

“La concentración la pierdo simplemente si tengo la computadora cerca. En el celular por ahí pierdo la concentración pero son dos segundos. Es problema cuando pierdo la concentración con la computadora al lado es que se me va una hora.” (Est. N° 5)

“Supongo que sigo concentrado (cambia el tono) eso lo supongo, las materias, al fin y al cabo, las voy aprobando. El problema mayor de estudio es la producción escrita.” (Est. N° 5)

“A veces pasa que utilizo la computadora para buscar algo que estoy leyendo, ya sea una palabra que es rara, si me pasa eso no voy al diccionario como hacían mis viejos, voy a la RAE. El problema es que abro la RAE y estoy a un clic de abrir el Facebook y revisar qué noticias tengo.” (Est. N° 13)

“A mi cualquier distracción no me permite volver a tomar el ritmo anterior de lectura”. (Est. N° 11)

¿Qué llama tanto la atención de los alumnos universitarios? El concepto de “economía de la atención” comenzó a circular alrededor de los años 70 gracias a Herbert Simon, pero se desarrolló en el campo del marketing a partir de la entrada de las TIC con gran profusión. La información tiene una cierta capacidad de captar el interés del consumidor, de modo que hay que investirla de significados atractivos, diversificar sus soportes, multiplicar los caminos de llegada. Será más exitoso el producto que logre

todos esos objetivos. Las distracciones suceden a partir de un interés diversificado del estudiante: por una parte intenta poner su atención en la lectura, pero dura poco tiempo atrapado por el imán de un mercado cautivante. Las nuevas aplicaciones como Facebook, Whatsapp, las pantallas táctiles, la HD o *High Definition* absorben la atención y el tiempo disponible. El proceso de pérdida de la concentración no es unidimensional, no son los jóvenes lo que dejan de prestar atención porque no están en condiciones de sostener la lectura, sino también un mercado tentador que colabora con el desarrollo de un modo adictivo de relación con él. A pesar de que los jóvenes lamentan no poder controlar sus aparatos del modo en que ellos quisieran, hay un cierto acuerdo con respecto a que esto no es tan negativo en la consecución de los resultados.

4.2.7.5. Recuperación de la concentración

¿Cómo se recupera la concentración perdida? Para poner en juego una voluntad férrea que retome el camino de estudio debe pesar sobre cada estudiante el grado de relevancia cultural que esa actividad social tiene en sus vidas. Estudiar en la Universidad y recibirse implica conseguir un trabajo socialmente valorado tanto por la familia de origen como por la idea de vida que se tiene para el futuro. Sin embargo, la posibilidad de recuperar la concentración está sujeta a decisiones más urgentes: aprobar la materia y que no se dilapide el tiempo invertido.

“(...) de repente los dos días antes del examen, cuando ya tenés la carga del miedo que no vas a aprobar, ahí sí ahí no hay “tu tía”. Ahí me siento, leo a full, estudio y muchas veces me apoyo y lo utilizo como una herramienta que ayuda, ahora cuando es algo atemporal, cuando es una materia que yo podría no rendir, la mayoría de las veces siento que no llego, justamente por todas las distracciones”
(Est. N° 7)

“Soy una persona muy dispersa, trato en momentos de estudio para parcial, mejorar la concentración en los días de fin de semana...” (Est. N° 15)

A veces puede ser que lograr la concentración implique conseguir un premio posterior:

“No sé si tanto como premio, sino que tal vez digo, termino de estudiar y le presto atención a algo que es más, como que, aparte a lo mejor es un chisme de alguien (...)”(Est. N° 3)

Algunas veces la concentración no se logra:

“Si veo que estoy muy dispersa, prefiero ponerme a hacer otra cosa, por ejemplo, una materia que tenía que hacer un trabajito práctico que es más liviano, entonces, prefiero hacer eso y dejarlo, porque de lo contrario si me fuerzo va a ser tiempo perdido. A veces si no me concentro, en vez de estudiar prefiero leerlo pero no forzarme porque sé que no me va a rendir.” (Est. N° 2)

El único informante que recupera la concentración con lo mismo que lo distrajo:

“(...) en lugar de estar leyendo un texto que ya me resulta aburrido y tedioso porque estamos en el mundo de lo audiovisual está buenísimo para mi hacer una búsqueda rápida en YouTube y que ese mismo documento uno lo tengo en formato audiovisual y lo pueda ver lo pueda imaginar y es importante cómo te queda, después lo recordás de otra forma.” (Est. N° 7)

Cuando se piensa en el concepto “concentración” en tanto prestar atención a una sola tarea sin distraerse y en que, si esa anhelada circunstancia no se logra, es posible que fracase el estudio, aparece una duda referida al modo en que la conceptualización de la realidad se va desgajando, desarmando cuando hay cambios sociales tan movilizantes como la aparición de las TIC en las vidas de los estudiantes.

Cuando pensamos en la atención del universitario ya no la podemos pensar como una capacidad que se conceptualiza desde un marco teórico fijo. Es probable que hoy prestar atención incluya la distracción. Se recorta una parte cambiante de lo real en función de conceptualizaciones, se fija la idea, pero en poco tiempo lo real se escurre de las teorías y exige una reconceptualización.

Un experimento ya clásico realizado por Daniel J. Simons y Christopher F. Chabris (2010), de la Universidad de Illinois remite a un video en el que unas personas juegan a pasarse la pelota vestidos con ropa blanca y negra. Se pide contar los pases entre las personas que tienen ropa blanca. Al final se pregunta si vieron el gorila que pasó entre las personas que estaban jugando. El 56 pct de las personas no vio el gorila.

Este experimento pudo ser útil para reflexionar sobre la atención de los estudiantes, pues, cuanto más concentrados estuvieran menos verían lo impredecible o sorprendente de modo que concentrarse para estudiar podría dar muy buenos resultados. Sin embargo, Cathy Davidson cuestionó las categorías analíticas en un libro que se llamó "Ahora lo ves". Davidson (2012) vio el gorila en el video porque estaba en ese momento haciendo unas cuantas tareas a la vez: recibía a alguien en la Universidad, tenía que organizar que estuviera todo en orden, la sala de la conferencia, el catering, los micrófonos, en fin, tareas que las personas hacemos en una mañana agitada de trabajo. En esa situación de multitenfoque a los temas que la requerían, vio al gorila. La pregunta que surge tomando distancia de la polémica y de las razones de la misma es ¿Cómo hay que reajustar las categorías de análisis a medida de la tecnología va moldeando el mundo psicosocial? Cualquier investigación establece un puente entre teoría y experiencia. Ese pasaje es flexible pues invita a entrar en una espiral de construcción conceptual a nivel teórico; y de construcción conceptual a nivel de los hechos. En el camino no hay separación entre teoría y experiencia como lo muestra el ejemplo. Un resultado de investigación experimental arrojó ciertas conclusiones que en contacto con la experiencia fueron insuficientes para abordar nuevos fenómenos referidos al mismo tema de la atención humana. Se produjo una tensión, un conflicto y las ideas fluyeron nuevamente necesitando la empiria para poder describir lo real. En nuestro caso, los alumnos incorporan la interrupción a su vida, no sin conflictos, pero superan las distracciones con diferentes técnicas que, si bien consumen su tiempo, no muestran más que ese conflicto en los tiempos de estudio. ¿Vamos camino a cambiar las definiciones de los conceptos de atención, concentración?

4.2.8. Emociones

Las emociones en el tiempo de estudio forman parte de dos etapas en la vida de los informantes: por un lado las sensaciones de frustración, de adversidad que implica el intento de entender solitariamente las teorías de alto grado de abstracción, las explicaciones complejas y por otro, la necesidad de lograr un equilibrio acerca del modo en que se afrontará el miedo al examen, el temor al fracaso.

Según Sartre (2005) , la emociones son una manera de aprehender el mundo. La emoción no es un estado accidental sino que es nuestra forma de “ser-en-el-mundo”.

“Soy un obsesivo, me pongo muy, me estresa, la situación de evaluación me estresa de una manera terrible, de somatizar...” (Est. N° 1)

Las emociones que viven los estudiantes en el tiempo de lectura y preparación de los exámenes originan cambios corporales: temblores, insomnio, desequilibrios alimenticios, etc. Muchas veces se toman decisiones apresuradas de dejar la materia o no rendir un final a partir de un torbellino de sentimientos encontrados. La emoción remite a la totalidad de las relaciones que el hombre entabla con el mundo.

Los jóvenes entrevistados relatan sensaciones y vivencias de nervios, stress antes de los exámenes conocidas para cualquier graduado, familiar de estudiantes, docente, etc. Sin embargo, aparece como una novedad la red de contención mediada por tecnología. La solidaridad fraterna que se expresa por mensajes de texto, grupo de Facebook, grupo de Whatsapp, reconforta o los desahuciados, alienta a no dejar la materia a futuros los desertores. En ese mundo colaborativo también circulan los aportes que completan conocimientos faltantes, ya sea porque estuvieron ausentes a la clase, porque no se conoce la definición de un concepto, porque el texto es difícil.

El uso de las TIC por una parte funciona como distractoras pero la adhesión de los jóvenes a ellas está anclada en la red de contención afectiva y una posibilidad de consulta continua y construcción del conocimiento conjunto.

“Tengo grupos en que estamos, y Che! Tengo que rendir un parcial y.. cómo vas? Y ahí! ¿Y vos? Y más o menos! Cuando hay una salida decimos: Y no! Después de tal día porque tengo que rendir! Compañeros mismos de la facultad que dicen: Ché! Te tengo que hacer una pregunta de tal texto o de un autor en especial y sí, si te vas sintiendo. En ese sentido hay compañerismo, tengo una compañera a la que siempre recurro porque ella es muy aplicada, y le digo perdóname yo siempre te pregunto a vos!! Bueno, es ese sentido es como que estás solo estudiando pero no estás solo.” (Est. Nº 15)

Se le pregunta si tiene grupos de Whatsapp: “Con los chicos tenemos un grupo y de materias siempre se hacen grupos también. Entrevistadora: ¿Puede ayudar en cuanto a una contención emotiva? Estudiante: Sí, o tenemos miedo o hay tema que yo no entiendo y capaz que las otras dos personas dicen que no lo entienden y uno no es que se sienta bien pero dice: bueno, no es un tema mío sino que es un tema de todos. Antes me pasaba que venís a rendir el parcial y a lo mejor ese día conversabas con la persona pero en realidad yo siento que es cada vez más difícil poder desvincularse de ...sobre todo del teléfono celular.. (Est. Nº 3)

“Sí, lo uso (se refiere a Facebook), no como algo sistemático pero trato de encontrar personas que tienen el mismo tipo de dificultades. Veo el costo que tiene esa materia para mis nervios, y se me ocurre decir pero será que yo estoy preparado para esta carrera?” (Est. Nº 8)

“Las arengas. Yo, además de ser muy cabulero en el futbol y en lo académico, por ejemplo, yo tengo un amigo que si yo rindo a las 8 se levanta a las 7:30 para mandarme un mensajito haciendo la arenga de Ramón Díaz, me manda por audio y escrito la arenga. Todavía no falló. Ramón Díaz a los jugadores primero les chiflaba y después del decía VAMO, VAMO, VAMO!!!!

Mi amigo me lo pone en una whatsapp y entonces yo voy temprano a rendir. He llegado temprano y luego me fui un rato del aula para chequear que me hubiera mandado la arenga.” (Est. Nº 16)

“Por ejemplo, yo mantengo el mismo grupo de compañeros de la facultad bah que ya son amigos algunos desde el CBC y otros del primer año de la carrera, entonces, confiamos mucho en lo que es la mirada de cada uno, entonces sí, si tengo alguna duda ahí recurro al celular, tenemos un grupo de whatsapp: chicos esto cómo lo entendieron, o qué les parece importante de este texto y ahí sí me responden lo vuelvo a guardar. Entrevistadora: ¿Pero si ellos te necesitan a vos van a tener que esperar? Estudiante: No, sí, sí cada tanto voy a ver qué pasó.” (Est. Nº 2)

“Sí en los grupos de la Facultad, estoy...en muchos. Y bueno después 4 compañeros teníamos un grupo en Whatsapp que nos consultábamos, nos escribíamos.” (Est. Nº 19)

“Si porque vas hablando de tus cosas, más cuando trabajás con grupos que son tus amigos/as. Hay gente con la que te llevas bien a lo largo de la carrera, te vas haciendo amigas, sabés que funcionás bien en el estudio y mientras tanto vas hablando de otras cosas. Ahora cuando tus compañeras no son amigas, no tenés una amistad es para cosas más concretas, como temas de hacer un trabajo y nada más.” (Est. Nº 11)

Las materias “cuco” o “filtro” han existido siempre en la historia de la Universidad. Es probable que la misma generosidad que circula en la Web entre jóvenes basada en la reciprocidad, el saber que si uno provee de un conocimiento difícil de conseguir a otros, también va a ser premiado en sus búsquedas por esta cadena de generosidades.

“Sí, sí ahora para el último final, siempre el último día medio que dejo de lado todo eso pero para el último final hicimos un grupo en Facebook que se llamó Comu III, el gran Karma y todos escribimos ahí. Ah, lo que me pasó es que el último final, fue..Me presenté en la segunda fecha y me obsesioné con las preguntas que se habían tomado y como estás en el grupo y todos escriben todo lo que te tomaron, desde el 2011, no sé cuánto, perdí un montón de tiempo revisando qué le habían tomado a cada uno obviamente que no me tomaron nada de eso que les habían

tomado a mis compañeros pero perdí un montón de tiempo Bueno está ese grupo y siempre hay...” (Est. Nº 19)

Existe una necesidad de colaborar para mantener juntos un objetivo superior de la vida de los jóvenes: estudiar una carrera en la Universidad. En esa tarea convergen estudiantes que nunca se vieron y que colaboran no solamente para lograr su propio beneficio, pareciera que, además, hay una presión que empuja a ofrecer ayudas para que otras personas puedan comprender un tema o no abandonar una materia, se percibe que existiría un consenso impuesto para devolver favores recibidos, o simplemente para poner a disponibilidad de todos las formas de superar dificultades, y el que quien pudo resolver un obstáculo lo entrega a la red para enseñar o contener afectivamente fuera del circuito académico presencial.

“Sí, eso sí a full, muchas veces les he dicho a compañeros “mirá esta materia la voy a dejar” y ellos me han dicho mirá el chabón es copado, dale, yo te hago los resúmenes y vos vas leyendo de a poco, no dejes...”

Lo que tiene de bueno para mi de estar dentro de un grupo de estudios es que te empuja a mi particularmente me pasó que después tuve que cambiar de horarios por trabajo y no pude compartir más con ese grupo las materias y eso hace que dependas más de tu ánimo o tu impulso. Eso yo veo que pasa bastante en el grupo de Facebook de la universidad en general, uno dice che no voy a rendir esto y ahí se empiezan a decir, no pero si lo hacés así, vas a poder pero yo en lo particular no soy tan ducho en usar de ese modo las redes sociales. Capaz que no sé, yo no me expongo a tal punto. Si no la voy a rendir y bueno tampoco lo ando ventilando por FB. No es algo de lo que me sienta orgulloso, sí me pasa al revés que cuando me pongo a leer le saco un foto a los apuntes, las galletitas, el mate y no sé lo publico y uno me dice pero esas galletitas no me duran ni un minuto y así..U otro que me dice che yo me clavé unas pepitas...” (Est. Nº 7)

Este alumno prefiere no exponerse cuando decide dejar una materia, sin embargo, mostrando una forma actual de considerar la exposición frente a los demás, sí fotografía su casa, su escritorio, sus bebidas y alimentos y las publica en la red. El límite

entre la vida privada y la pública cambia de lugar constantemente, no hay una frontera conceptualizable nítidamente, hay un remix de visiones que no implican contradicción.

“En Facebook hay un grupo muy grande de la Facultad que es donde nos sacamos todas las dudas y los terrores antes de los exámenes. Es un lugar donde uno va a consulta cómo es el examen de tal materia, qué suelen preguntar en tal final, qué no preguntan, o es muy traumático o como son los profes, es como el lugar al que vamos todos a sacarnos ese miedo previo a rendir y sí después donde encuentro yo un apoyo es en mis compañeros de cursada que son amigos míos hace bastante tiempo entonces pocas veces me pasó de cursar una materia en la que no estuve con alguno de ellos, entonces, cómo venís con el examen, hasta donde llegaste, esto no es muy difícil! Nos damos ánimo dependiendo de quién sea, dale que te falta poco, si necesitás ayuda empezá con este autor que es más llevadero, a la hora de preguntar, y ver que el otro no está tan adelantado y viene un poquito más atrás que uno, entonces ayudar a pensar “no estoy tan mal” hay alguien que está conmigo se hace muchos más fácil.” (Est. Nº 9)

Muchas interacciones están destinadas a sostener la autoestima y contener la ansiedad antes de los exámenes, se trata de encontrar el consejo adecuado, el ánimo antes de rendir necesario para sentirse en comunidad.

4.2.9. Un mundo ideal

Cuando se consultó a los jóvenes, como última pregunta, acerca de su ideal de alumno/a, las respuestas fueron coincidentes con sus relatos anteriores sobre los dos tiempos de estudio: por un lado, el tiempo más relajado de cursada y el tiempo urgente anterior al examen. La imagen soñada coincide con una persona que se organiza mejor.

“Mi imagen ideal es llegar una semana antes del parcial y ya tener todos los resúmenes hechos y lo único que tener que hacer es sentarme leerlo y ya.” (Est. Nº 5)

“El esfuerzo, la autodisciplina, la comprensión. Si uno pudiera lograr cierta autodisciplina sería muy bueno, no sé cómo se puede lograr eso.” (Est. Nº 11)

“Una persona responsable, una persona no tan dispersa, a mi esto es casi de terapia, pero me parece que las redes sociales, al estar tan conectados, hay que tener una capacidad de concentración mayor que antes, y también bueno nada, eso.” (Est. Nº 14)

Reproches a sí mismos por falta de dedicación, falta de información:

“Que no sea tan vago para estudiar. Soy vago como que me cuesta arrancar. Me distraigo muy fácil. A veces, trato de estudiar una hora y que esa hora valga la pena pero no lo hago.” (Est. Nº15)

“Lo que me pasa a mi es que soy poco disciplinado, me disperso mucho, yo no podría hacer la misma cantidad de materias que hace este otro chico, yo lo admiro pero no me cambiaría a mí, mi forma pero me encantaría que ser un mix, ese es el alumno ideal, tener la disciplina, poder aplicarlo y tener los recursos, el tiempo, la energía y que uno se genere la motivación para estudiar.” (Est. Nº 7)

“Podría haber acertado mucho la carrera, sobre todo cuando no trabajaba, podría haber aprovechado más las cursadas pero no me di cuenta de algunas cosas. Eso me pasó por no tener información. En ese momento no existía FaceBook o los grupos que tienen información compartida que venía bien.” (Est. Nº 5)

La mayor parte de los alumnos reflexionan acerca de sus ideas en base un modo instrumental de relación con sus carreras: “Algunos adolescentes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro. Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismos no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc. (Tenti Fanfani, 2000)”. Es poco lo que necesitan para

llegar al ideal, tal vez, por eso todos dicen que están conformes con su desempeño, con su trayectoria estudiantil.

5. SÍNTESIS FINAL

Las hipótesis iniciales hacían referencia a las prácticas de estudio de los universitarios habitado por dispositivos tecnológicos que median y configuran los hábitos de lectura. En esta investigación cualitativa y, por lo tanto, sin pretensiones de generalización, aparecen muestras de adaptación y superación de las situaciones conflictivas que implican demora en la lectura, falta de organización, tiempos de dispersión en función de acomodar la fase final de estudio cercana a las evaluaciones a un ritmo en la lectura que se logra con un fuerte autocontrol.

Dos etapas se diferencian en los plazos de estudio: una primera etapa más cómoda en la que se atiende a las distracciones, las interrupciones son cortos recreos que pueden extenderse a horas sin mucha culpa, se vive un proceso cargado de ambigüedades, se avanza lentamente en la lectura, se retrocede en el aprovechamiento del tiempo de manera eficaz. Los jóvenes van atravesando un complejo conjunto de capas, filtros (atender el celular, esconderlo, mirar qué hacer los amigos en Whatsapp, etc.) hasta concretar sus objetivos. Esta etapa parece estar signada por la comunicación y recreación.

Por otra parte, la universidad requiere de los jóvenes una actitud serena de reproducción de los saberes mientras se asiste a clase. La incorporación de la tecnología se basa en saber bajar un archivo del Campus (bibliografía escaneada o los ppt con los que se dan clases), o a lo sumo completar algo en un blog. Asistir, copiar y seguir las indicaciones para leer correctamente los materiales para el parcial.

En un segundo tiempo, la disciplina y el autocontrol gobiernan en un tiempo corto, lleno de ansiedad hasta el momento de rendir. En este tiempo parece que se ha logrado una mejor adaptación al uso de la tecnología: si los jóvenes tienen mucho entrenamiento en atender el celular o la pantalla, se pueden concentrar en el estudio, y en el caso de no tenerlo, esconden los dispositivos, se alejan, caminan como para profundizar sus conocimientos sin interrupciones.

Al solicitarles una reflexión sobre sus hábitos de estudio muchos reconocen que se distraen, que las interrupciones los desconcentran, que volver a leer después de un sonidito/llamado/notificación les cuesta una inversión grande de energía. Sin embargo, los dispositivos tecnológicos están en un *ecosistema comunicativo* de la sociedad (Barbero, 2009:23), son parte de trama densa de la sociedad contemporánea en tanto dimensión estructural de nuestras vidas. (Barbero, 2009:22)

Las prácticas típicas de alumno universitario parece que no han sido atravesadas por la tecnología: los alumnos usan blocks de papel para leer los textos que solicitan las cátedras, resaltan, subrayan, marcas, anotan en un papelito al lado, hacen un resumen con muchos colores en un cuaderno que va y viene. Las TIC protagonizan la búsqueda de palabras y autores desconocidos, algún video con una conferencia de un especialista o destacado pensador, pero no más que eso. Esta escasa muestra de estudiantes no produce conocimiento en la web.

Llama la atención la soledad en que estudian los jóvenes. Estos hallazgos son consistentes con resultados obtenidos en España (Gallardo Echenique, Marqués Molías, Bullen, 2014). En general, en sus casas, a veces en algún bar, pocas veces hablan de estudiar con otros. Ni dúos, ni grupos. Muchas horas de aislamiento para aprender las materias de su carrera. Estos hallazgos son consistentes con resultados obtenidos en España (Gallardo Echenique, Marqués Molías, Bullen, 2014).

Paradójicamente tienen muchos amigos en Facebook o varios contactos en el teléfono. Eso muestra que la interrelación “amistosa” es frecuente, intensa, está presente constantemente en forma remota. Están comunicados a partir de las emociones. Muestran una sociabilidad generosa que se expresa en consultas sobre temas, en preguntas sobre horarios, en aliento frente a la desazón. Ese “nosotros” es un poco inestable, apenas vence la razón por la que se unieron, el lazo se debilita y se diluye de a poco. De todos modos, ese nosotros fue incondicional: ayudó, acordó, proveyó y contuvo siempre. La reciprocidad, aun siendo temporaria aparece como forma de reconocimiento de las necesidades del otro y de redistribución sostenedora de sociabilidad, en tanto prestación cooperativa.

En cierto sentido es alentador que las hipótesis en tanto sospecha acerca de una realidad difícil de verificar en el tiempo de clase, muestre dos aspectos: el primero es que los jóvenes efectivamente están constantemente requeridos por sus artefactos

tecnológicos y sufren por esas interrupciones, y por otra parte, en segundo lugar que esos requerimientos no interfirieron en su capacidad de estudio hasta bloquear sus competencias como estudiantes a partir de diferentes estrategias puestas en marcha a fin de lograr sus objetivos. Aún interrumpiendo, distrayéndose, viviendo intervalos de diferente medida temporal, se puede desarrollar una carrera exitosa en la Universidad. Todas esas nuevas maneras de vinculación con el mundo van configurando un nuevo ser-en-el- mundo que habita en el actual plexo de significados. Quedan abiertas nuevas preguntas como por ejemplo, el costo psicológico de la multitarea a largo plazo, el peso de la ansiedad que genera la atención parcial continua, el sentido de la domesticación del cuerpo físico, etc.

Con respecto al futuro de las TIC y la educación hasta hoy este par parece no haberse encontrado de manera fructífera. Muchas son las experiencias episódicas, algunas son ricas, interesantes, potentes y verdaderamente innovadoras. Las políticas a gran escala no han tenido mucho éxito con su propuesta de que la incorporación de aparatos implique un cambio en la educación. Por otra parte, el reconocimiento económico y la capacitación docente, en Argentina, ha sido escasa. Las TIC han entrado a las aulas, en general, por presiones mercantiles (OLPC).

Con la intención de no sobrevalorar el potencial de las TIC como agentes de innovación, es posible que las mayores virtudes se ejerciten desarrollando: 1) el sentido de la autogestión en el alumno, esto es, la posibilidad de buscar, evaluar, procesar los conocimientos de manera multimedial; 2) propiciar un modo de trabajo anti-verticalista. El docente puede trabajar a la par de los alumnos en cada encuentro, puede mostrar caminos de aprovechamiento de la tecnología y aprender de cómo sus alumnos aprenden en el ciberespacio; y 3) en función de los resultados encontrados la emotividad puede ser una puerta para expresar la creatividad de los alumnos en el camino de apropiarse de una profesión (y no solamente buscar el título de grado). En ese sentido, las instituciones educativas se convierten en mediadoras entre cognición y cultura.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitación es que se basa en un grupo de alumnos pertenecientes a una sola Facultad y siendo un estudio cualitativo, no se puede generalizar a otros estudiantes universitarios. Este tipo de investigación puede ser insumo de otras que tomen los resultados obtenidos y los profundicen o desarrollen. Por ejemplo, desde el punto de vista teórico podríamos preguntarnos en un estudio de tipo cuantitativo ¿Se pierde calidad de concentración en la distracción desde un punto de vista medible?; en la neurociencia ¿Cómo es la dinámica cerebral del que estudia rodeado de TIC disponibles todo el tiempo? También, se puede sugerir la aplicación de los resultados obtenidos ¿Cómo diseñar un curso en el que las emociones jueguen un nuevo rol en la motivación para estudiar?

7. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Albarello, Francisco (2011) Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora. Buenos Aires: La Crujía.
- Ariño Villarroya, Antonio et al. (2006) El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. (Colección: Educación. Informes y Dossiers)
- Arras Vota, A. M. G., Torres Gastelú, C. A. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2011): "Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 130 a 152 recuperado el 8 de Marzo de 2012, de http://www.revistalatinacs.org/11/art/927_Mexico/06_Arras.html [Fecha de consulta: 30/5/2013]
- Bachelard Gastón (2000) La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Madrid, SigloXXI.
- Bacher, Silvia. (2009) Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital. Buenos Aires: Paidós.
- Balaguer Roberto (2004) Dos caras de una moneda: fluidez y materialidad en los cuerpos posmodernos, Revista Teknocultura 2004-5 http://teknokultura.uprrp.edu/volumenes_anteriores/Vol_5/teknosfera/Dos%20caras/dos%20caras%201.htm [Fecha de consulta: 2/10/2012]
- Balduzzi, María Matilde (2010) "Procesos de atribución y autopercepción en estudiantes universitarios". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, num. Enero-Junio, pp. 89-116. www.redalyc.org/pdf/802/80212393006.pdf [Fecha de consulta: 2/10/2012]
- Balduzzi, M., Barrón, M. Bertoldi, M., Goñi, M (2008) Pensando espacios para recuperar la capacidad reflexiva: el trabajo grupal, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. III Jornadas Nacionales de prácticas y residencias en la formación docente, Córdoba 13,14 y 15 de Noviembre. [Fecha de consulta: 16/10/2014]
- http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/%28D%29%20III_Jornadas/

- Barbero, Jesús Martín. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. En: Revista de Cultura Pensar Iberoamérica de la OEI, N° 0. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Fecha de consulta: 2/5/2012]
- Baricco, Alessandro (2008) Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona: Anagrama. Traducción de Xavier González Rovira.
- Baudrillard, Jean (2004) El sistema de los objetos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Becker, Howard (2011) Manual de escritura para científicos sociales, cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008, September). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. http://mooc.hyperlib.sjsu.edu/readings_media/9509 [Fecha de consulta: 1/10/2013]
- Benjamin, Walter (1989) "La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica". En: Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia. Buenos Aires: Taurus. Traducción de Jesús Aguirre.
- Berman, Marshall (1988) Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad. Siglo XXI Editores: Madrid.
- Berrío-Zapata, Cristian, Rojas-Hernández, Hernando, La brecha digital universitaria: la apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia), Revista Comunicar 43: Prosumidores mediáticos (Vol. 22 - 2014), [Fecha de consulta: 20/12/2014] <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-13>
- Bogen David & Gordon Eric (2009) Designing Choreographies for the "New Economy of Attention", Digital Humanities Quarterly, Volume 3 Number 2, <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/2/000049/000049.html> [Fecha de consulta: 2/10/2014]
- Bowman, L. L., Levine L. E., Waite B. M., & Gendron M. (2010). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*. 54, 927–931. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/downloadSuppFile/8258/1206> [Fecha de consulta: 24/9/2013]
-

- Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (h) (2006) Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España: Granica.
- Brunner Jerome (La educación puerta de la cultura, Vizor, Buenos Aires.
- Calabrese, Omar (1999) La era neobarroca. Madrid: Cátedra.
- Carbone, Graciela (2004) Educación, Medios de comunicación social y transposiciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.
- Carr Nicholas (2011) ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales, Buenos Aires: Taurus.
- Calise Santiago Gabriel, Tiempo y nuevas tecnologías desde la teoría desde la perspectiva de la teoría de sistemas, CTS, Nro 23, Vol.8, Mayo 2013, página 89-111.
- Chabris Christopher and Simons Daniel (2010) The Invisible Gorilla: How Our Intuitions Deceive Us, Random House Inc. New York.
- Igarza R.,(2009) Burbujas de ocio, nuevas formas de consumo cultural, Buenos Aires: La Crujía.
- Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Davidson Cathy (2012) Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century, Penguin Group, Penguin Group USA Inc New York.
- Dussel, Inés (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital, Documento básico, VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- De Pablos Pons, Juan (1996) Tecnología y Educación. Barcelona: Cedes.
- Flavell, John H.(1993) Desarrollo cognitivo, Buenos Aires: Visor.
- Fondevila, Joan Francesc; Carreras, Marta; Mir, Pedro; Del Olmo, Josep Lluís; Pesqueira, María Jesús (2014). El impacto de la mensajería instantánea en los estudiantes en forma de estrés y ansiedad para el aprendizaje: análisis empírico. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 30 [Fecha de consulta: 10/8/2014] <http://www.pangea.org/dim/revista30.htm>

- Fox Annie Beth, B.A., Rosen Jonathan, and Crawford Mary, Ph.D (2009) Distractions, Distractions: Does Instant Messaging Affect College Students' Performance on a Concurrent Reading Comprehension Task? *Cyberpsychology & behavior*, Volume 12, Number 1, New Rochelle, NY 10801-5215 [Fecha de consulta: 10/3/2014] DOI: 10.1089/cpb.2008.0107
- Furlán Alberto (2013) Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos, *Revista Colombiana de Psicología*, Vol 22, Nro1, enero-junio, pp.75-89, [Fecha de consulta: 1/12/2014] <http://www.redalyc.org/pdf/804/80428081006.pdf>
- Gallardo Echenique, E.E., Molías, L.M. & Bullen, M. (2014). Usos Académicos y Sociales de las Tecnologías Digitales del Estudiante Universitario de Primer Año. *Tendencias Pedagógicas*, 23,191-204. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_14.pdf [Fecha de consulta: 1/7/2014]
- García Hernández Caridad, Espinosa Meneses Margarita, Peñalosa Castro Eduardo (2011) Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación, *Reencuentro*, núm. 62, diciembre, pp. 46-54, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco México, [Fecha de consulta: 1/12/2013] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066006>
- Gibelli Tatiana y Chiecher Analía (2013) Autorregulación del aprendizaje en entornos mediados por TIC., Iº Jornadas: Divulgación de la innovación y mejora de la calidad docente, Universidad de Barcelona, 29-30 de Enero. http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_tatiana_ines_gibelli_analia_claudia_chiecher.pdf [Fecha de consulta: 10/7/2013]
- Gómez Marisol, Roses Sergio y Farias Málaga Pedro (2012) El uso académico de las redes sociales en universitarios, *Revista comunicar*, Alfabetización mediática en contextos múltiples Vol. XIX, nº 38, 1º semestre, España, [Fecha de consulta: 10/7/2013] <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Guber, Roxana (1991) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Haroche, Claudine (2009) *El porvenir de la sensibilidad. Los sentidos y los sentimientos en cuestión*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Hatum, Andrés. (2011) La generación del milenio. Quiénes son y cómo atraerlos y reclutarlos. En: Harvard Business Review América Latina, 29/11/2011. http://www.gruporhuo.com/download/la_generacion_del_milenio_hatum.pdf
[Fecha de consulta: 10/3/2014]
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2003) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Henriquez, Patricio; Organista, Javier, (2009) « Definición y estimación de tipos y niveles de uso tecnológico: una aproximación a partir de estudiantes de recién ingreso a la universidad» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 30 / Noviembre [Fecha de consulta: 10/12/2013] <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>
- Iglesias García, M. y González Díaz, C. (2012) Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios. *Icono14* 10(3), 100-115, doi: 10.7195/ri14.v10i3.212 [Fecha de consulta:30/9/2013]
- Kojeve Alexander (2006) La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel, Buenos Aires: Leviatán
- Kelly Spencer D, Manning Sarah M, Rodak Sabrina (2008) Gesture Gives a Hand to Language and Learning: Perspectives from Cognitive Neuroscience, Developmental Psychology and Education, Department of Psychology, Colgate University. Language and Linguistics Compass 2 <http://faculty.washington.edu/losterho/Compass.pdf>
- Kirschner, P. A. y Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.024 [Fecha de consulta:3/10/2011]
- Landow, George (comp.) (1997) Teoría del hipertexto, Buenos Aires: Paidós.
- Levis, Diego (2009). La pantalla ubicua: televisores, computadoras y otras pantallas. 2da edición ampliada. Buenos Aires: La Crujía.
- Lion Carina (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento, Buenos Aires: La Crujía.
- Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar, condiciones y contextos, Buenos Aires:Paidós
- Litwin, Edith (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, Edith et al. (2005) Tecnologías en las aulas. Buenos Aires: Amorrortu.

- López González Rocío (2010) Uso de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios: una aproximación de indicadores para promover un mejor aprovechamiento en el ámbito académico, VIII Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología, Madrid. [Fecha de consulta: 10/12/2013] <http://www.ricyt.org/talleres-sp-1497805872/168-viii-congreso-de-indicadores-de-ciencia-y-tecnologia>
- López Gil, Martha (2000) La tecnociencia y mi PC. Buenos Aires: Biblos.
- López Vidales, Nereida; González Aldea, Patricia; Medina de la Viña, Elena (2011) Jóvenes y televisión en 2010: Un cambio de hábitos. En: *Revista electrónica Zer*, Vol. 16, Núm. 30, pp. 97-113. Disponible en: <http://www.ehu.es/zer/>
- Lowe, Donald M. (1999) Historia de la percepción burguesa. Buenos Aires: FCE.
- Magnani, Esteban y Magnani, Luis. La era de la interrupción. Buenos Aires, Diario Página 12, Suplemento Futuro, 10 de agosto de 2008.
- Margarit, Ana María (2000). La entrevista en la investigación cualitativa. Rosario: Colección Papeles de investigación, Escuela de Comunicación Social.
- Martín Barbero, Jesús, (2002), Jóvenes, comunicación e identidad, Revista digital de Cultura de la OEI, visitado 10.10.2013 <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Fecha de consulta: 2/2/2013]
- Martín Barbero, Jesús. (2003) La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.
Martín-Barbero, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta:11/11/2014]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Martín, María Victoria (2007). Jóvenes y teléfonos celulares: aproximación a las configuraciones de nuevos espacios sociales, temporales y territoriales. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores (sd) Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [Fecha de consulta: 1/2/2013] <http://www.aacademica.com/000-024/148.pdf>

- Martínez Martínez Román, Heredia Escorza Yolanda(2010) Académico de estudiantes universitarios del área de Informática Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL SALÓN DE CLASE. Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 45, abril-julio, 2010, pp. 371-390, [Fecha de consulta: 10/8/2013] <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012507003.pdf>
- Martínez Otero, Valentín y Torres Barberis, Liliana (2005) Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitario. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 35. <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>
- [Fecha de consulta: 10/8/2014]
- Mateu Gabriel (2008) “Las Tics en Argentina”. En: Piñón, Francisco (dir.) Anuario de indicadores culturales 2007. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero. pp.28-47.
- Mateu Gabriel (2008) “Las NTICs en Argentina”, en Francisco Piñón (dir.) Anuario de indicadores culturales 2007, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2008, p28-47. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores_culturales/2009/TICS%20-%20Gabriel%20Mateu.pdf [Fecha de consulta: 2/9/2014]
- Maxwell, Joseph A. (1996) Qualitative Research Design. An Interactive Approach. En: Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 63-85. (5. Methods: What will you actually do?) Traducción: María Luisa Graffigna. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf> [Fecha de consulta: 29/9/2012]
- Meyrovith, Joshua. (1992) No sense of place, University of New Hampshie, p.447. Citado por Barbero, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. En: *Revista de Cultura Pensar Iberoamérica* de la OEI, N° 0. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Fecha de consulta: 9/7/2014]
- Moraes de, Denis (comp.) (2010) Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital. Buenos Aires: Paidós.
- Neri, Carlos; Fernández Salazar, Diana. Tics, entre lo invisible y lo imposible. Disponible en: <http://www.delconocimiento.com.ar/?p=111> [Fecha de consulta: 23/11/2012]

- Henríquez, Patricio; Organista, Javier, (2009) «Definición y estimación de tipos y niveles de uso tecnológico: una aproximación a partir de estudiantes de recién ingreso a la universidad» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm.30/Noviembre 2009. [Fecha de consulta: 28/12/2014]. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>
- Martín Criado, Enrique (1997) Los decires y los haceres, Papers56, Universidad de Sevilla, Departamento de Sociología, España. www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25514/25348 [Fecha de consulta: 18/4/2012]
- Martín María Victoria, "Telefonos móviles y jóvenes: la personalización de la comunicación", Trama de la Comunicación, Volumen 13, UNR Editora
- MEDINA, Jorge (2007): "El grupo posibilita salir de sí y descentrar el pensamiento", en *Novedades Educativas*. Año 19. N° 202. Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires. <http://participaryaprender.blogspot.com.ar/2009/11/participar-se-puede.html> [Fecha de consulta: 11/9/2013]
- Ovelar Beltrán, Ramón; Gómez, Manuel Benito; Romo Uriarte, Jesús. (2009) Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. En: *Revista Icono14 [en línea] 1 de junio de 2009, N° 12*. pp. 31-53. Disponible en: <http://www.icono14.net> [Fecha de consulta: 11/11/2014]
- Pedrero Pérez, Eduardo J., Rodríguez Monje, María Teresa, Ruiz Sánchez De León, María José (2012), Adicción o abuso del teléfono móvil Revista Adicciones de la Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías, Volumen 24 - Número 2, Madrid <http://www.adicciones.es/files/pedrero%20139-152.pdf>
- Piscitelli, Alejandro. (2009) Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli A. (2013) ¿Por qué ya no leeremos (como antes)?, Clase teórica de la cátedra Procesamiento de Datos, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Teórico Nro6. <http://catedradatos.com.ar/2013/04/teorico-6-porque-ya-no-leeremos-como-antes-3042013/> [Fecha de consulta: 19/4/2014]
- Piscitelli Alejandro (2012) Filosofitis, Tomándonos en solfa a la filosofía y en serio a todo lo demás, Las "Digital Humanities" y como pensamos en la era de la analítica cultural. 2da Parte

- <http://www.filosofitis.com.ar/2012/12/29/las-%E2%80%9Cdigital-humanities%E2%80%9D-y-como-pensamos-en-la-era-de-la-analitica-cultural-2da-parte/> [Fecha de consulta: 1/9/2014]
- Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital immigrants. En: *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponible en: www.marcprensky.com [Fecha de consulta: 1/3/2012]
- Ravizza Susan M, Hambrick David, Fenn Kimberley (2014) Non Academic Use in the Classroom is negatively related to Classroom Learning Regardless of Intellectual Ability [Computers in education] [Fecha de consulta: 3/10/2014] , <http://en.calameo.com/read/000091789af53ca4e647f>
- Reig, Dolors (2011) Desmontando los mitos de la multitarea. Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2011/04/04/desmontando-los-mitos-de-la-multitarea>
- [Fecha de consulta: 30/11/2013]
- Reig Dolors (2014) Experiencias interactivas, tendencias actuales y el mito de la soledad, Blog El caparazón, [Fecha de consulta:30/8/2014]
- <http://www.dreig.eu/caparazon/2014/08/21/experiencias-interactivas-soledad/>
- Reig Dolors (2014), Dos formas de optimizar la forma en que nuestros cerebros se adaptan a la era internet, Blog El caparazón, [Fecha de consulta:11/11/2014] <http://www.dreig.eu/caparazon/2014/04/14/lectura-bimodal/>
- Robinson Cathy (2012) Now You See It: Attention and the Future of Learning http://chancellor.ucdavis.edu/local_resources/pdfs/colloquium-11-12/ccvol2_cathy_davidson.pdf [Fecha de consulta: 2/9/2014]
- Rorty, Richard (1990) El giro lingüístico. Barcelona: Paidós.
- Rosen Christine, "The Myth of Multitasking," *The New Atlantis*, Number 20, Spring 2008, pp. 105-110. <http://www.thenewatlantis.com/publications/the-myth-of-multitasking> [Fecha de consulta: 8/8/2014]
- Rubio Gil, Ángeles (2008) Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad. Madrid: Instituto de la Juventud.
- RUIZ, F.J. & BELMONTE, A.M. (2014). Los jóvenes como usuarios de aplicaciones de marca en dispositivos móviles. *Comunicar*, 43, 73-81. (DOI: 10.3916/C43-2014-07) [Fecha de consulta: 2/11/2014]

- Ruiz-Olivares, Rosario; Lucena, Valentina; Pino, M. José; Herruzo, Javier (2010) Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios, Revista: Adicciones. Revista de Socidrogalcohol, 2(4): 301-310. http://www.adicciones.es/ficha_art_new.php?art=694 [Fecha de consulta:21/11/2012]
- Sáez Rueda, Luis; Pérez Espigares Pablo y Hoyos Sánchez Inmaculada. (eds.) (2011) Occidente enfermo. Filosofía y patologías de la civilización. Ministerio de ciencia e innovación de España: Grin Verlag GmbH
- Sartre Jean Paul, (2005) Bosquejo de una teoría de las emociones, Madrid: Alianza
- Stone Linda (2010) The attention project, Continuous partial attention, <http://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/> [Fecha de consulta:21/8/2014]
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.
- Toffler Alvin (1980) La Tercera Ola, Barcelona, Plaza y Janes. [Texto en línea: <http://es.scribd.com/doc/2911053/Toffler-Alvin-La-tercera-ola>] [Fecha de consulta: 13/5/2012]
- Tenti Fanfani E. (2000) Culturas Juveniles y Cultura Escolar, IPE-BUENOS AIRES Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf [Fecha de consulta:5/8/2013]
- Uribe Mallarino, María del Rosario (2002) El camino de la lectura entre “topics” y marcas de cohesión. La comprensión lectora en lengua extranjera con atención al contraste español-italiano. Milano: LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Urresti, Marcelo (comp.) (2008). Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. Buenos Aires: La Crujía.
- Volnovich, Carlos. Los jóvenes y sus golosinas digitales. Buenos Aires, Diario Página 12, Suplemento de Psicología, 14 de julio de 2011.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). “The teaching of learning strategies”. En Wittrock, M.C. (ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan.
- Weinstein, C.E.; Schulte, A.C. y Palmer, D.R. (1987). “Learning and Study Strategies Inventory” (LASSI), Clearwater, FL: H & H Publishing.

- Watson Jason M and Strayer David L. (2010) Supertaskers: Profiles in extraordinary multitasking ability, Psychonomic Bulletin & Review, Volume 17, Issue 4, pp 479-485 <http://link.springer.com/article/10.3758%2FPBR.17.4.479> [Fecha de consulta: 2/9/2012]
- Wolton, Dominique (2007) Pensar la comunicación. Buenos Aires: Prometeo.