UNIVERSIDAD AUSTRAL

Leer/navegar en Internet.
Un estudio comparativo entre jóvenes y adultos porteños sobre las formas de lectura en la computadora

Tesis de Doctorado en Comunicación Social

Autor:
Francisco Javier Albarello

Director:
Dr. Damián Fernández Pedemonte

Buenos Airess

2009

INDICE

Prólogo……..……..13

Introducción…….....…..17

PARTE I: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS

Capítulo 1: ***Aspectos metodológicos***

1.1. Objetivos e hipótesis de la investigación……27
1.1.1. Objetivos de la estigación…….……....27
1.1.2. Definición del problema a investigar……..…….....28
1.1.3. Hipótesis de investigación……...28

1.2. Diseño de investigación……...29
1.2.1. Investigación documental…….……...32
1.2.2. Investigación cualitativa: entrevistas en profundidad sobre la lectura en Internet y sesiones de Internet……33
1.2.2.1. Definiciones y características de las entrevistas en Profundidad……33
1.2.2.2. Diseño de las entrevistas……...35
1.2.2.3. Diseño de la muestra cualitativa…….……..38
1.2.2.4. Análisis textual de las entrevistas y presentación de resultados…….……40
1.2.2.5. Registro y análisis de las sesiones de Internet……..…43
1.2.3. Investigación cuantitativa: encuesta sobre la lectura en Internet…….44
1.2.3.1. Descripción de la muestra……..…44
1.2.3.2. Diseño del cuestionario y administración de la encuesta……52
1.2.3.3. Procesamiento de la encuesta, análisis y presentación de resultados…….....53

1.3. Alcances y limitaciones de la investigación……...53

Capítulo 2: ***Marco teórico***

2.1. La evolución de los medios hacia la cibercultura ……57
2.1.1. Una perspectiva de largo plazo: sociogénesis y psicogénesis…….58
2.1.2. De la cultura oral a la cultura escrita……..61
2.1.3. De la cultura escrita a la electrónica……..…65
2.1.4. Cambios, continuidades y *déjà vu*…….…….67
2.1.5. Tecnofóbicos, tecnofílicos y críticos……...…70
2.1.6. Hacia una postura relacional sobre la tecnología……...……76
2.1.7. Evolución, sustitución, mediamorfosis, remediación y convergencia……...…79
2.1.8. Medio, soporte, contenido y dispositivo……..……..89
2.1.9. La cibercultura y la Galaxia Internet……..…94
2.1.10. Virtualidad, realidad, simulación…….……99

2.1.11. Comunidades virtuales e inteligencia colectiva……...105
2.1.12. La brecha generacional…….…….…109

2.2. Enfoque teórico del hipertexto…….…114
2.2.1. Literatura e hipertexto……..…..114
2.2.2. Postestructuralismo: la crisis del texto……....117
2.2.3. El hipertexto más allá del postestructuralismo……..….120
2.2.4. Las promesas del hipertexto…….….121
*2.2.3.1. El hipertexto concreta la plurisignificación de la obra…….*121
*2.2.3.2. El hipertexto permite generar sistemas de relaciones como la mente humana……..…..*122
*2.2.3.3. El hipertexto permite "abrir" la obra……..…..*123
*2.2.3.4. El hipertexto reconfigura el sistema de producción y lectura de la cultura escrita……..*124
2.2.5. Las críticas al hipertexto……...……127
*2.2.5.1. El hipertexto es un modo más de textualidad…….…*127
*2.2.5.2. El hipertexto no se traduce en una liberación……..…*128
*2.2.5.3. No existe una teoría general propia del discurso hipertextual……..…*129
*2.2.5.4. La computadora no simula el funcionamiento de la mente humana……..*130
*2.2.5.5. Mitos sobre el texto electrónico……..…*130
2.2.6. Los "riesgos/desafíos" del hipertexto…….……..131
*2.2.6.1. La espacialidad y la metáfora de los mapas……..…...*132
*2.2.6.2. La imprevisibilidad y la red de creencias……..…*133
*2.2.6.3. Filosofando con el hipertexto: el discurso fluido……..…*134
2.2.7. Lineal o no lineal, esa es la cuestión……...…135
2.2.8. Definiciones: hipertexto, hipermedia, multimedia e interactividad……142
2.2.9. Estructuras y tipologías hipertextuales…….……...…147
*2.2.9.1. Características de los enlaces……..…..*147
*2.2.9.2. Estructuras hipertextuales……..……*149
2.2.10. Géneros hipertextuales…….……..151
*2.2.10.1. Hipertexto literario……..…...*156
*2.2.10.2. Hipertexto documental……..…...*156
*2.2.10.3. Internet: el hipertexto global……..….*162

2.3. Panorama histórico de las computadoras, el hipertexto e Internet……165
2.3.1. Evolución de las computadoras…….…..165
*2.3.1.1. Innovaciones tecnológicas durante el siglo XIX: el polo estadounidense…….……..…...*165
*2.3.1.2. El contexto de la Segunda Guerra Mundial……..…....*165
*2.3.1.3. La era de las supercomputadoras…….……....*167
*2.3.1.4. La miniaturización de las computadoras: el microchip…..*168
*2.3.1.5. La computadora personal……*169
*2.3.1.6. Inteligencia Artificial y Realidad virtual……..……...*170
2.3.2. Evolución del hipertexto…….…173
*2.3.2.1. Vannevar Bush y el Memex……....*173
*2.3.2.2. Douglas Engelbart: Augment y NSL……..…*174

2.3.2.3. Ted Nelson y Xanadu……..…175
2.3.2.4. La primera generación de hipertextos en los años sesenta: HES y FRESS……176
2.3.2.5. Los setenta: Aspen Movie Map, el nacimiento del hipermedia y multimedia……..…177
2.3.2.4. Los sistemas de hipertexto en los ochenta: KMS, Hyperties, HyperCard, Notecards, Guide, SDE……..…178
2.3.2.5. Sistemas de hipertexto aplicados a la novela interactiva: Storyspace……..……184
2.3.2.6. Sistemas de hipertexto aplicados a la educación: Intermedia y Project Jefferson……...…185
2.3.2.7. Los noventa: del hipertexto a la WWW……...…187
2.3.3. Internet y la World Wide Web……..…..188
2.3.3.1. El antecedente militar: ARPANET……..…188
2.3.3.2. El desarrollo de las redes……..……...…190
2.3.3.3. La aparición de la World Wide Web y los navegadores (browsers)……..…192

2.4. La lectura en el hipertexto……..…195
2.4.1. Historia de la lectura……...…195
2.4.1.1. Lectura en voz alta: descifrar el texto……..…..…196
2.4.1.2. Lectura silenciosa: la interiorización de la voz lectora……200
2.4.1.3. Del rollo al códice……..…....201
2.4.1.4. El efecto relativo de la imprenta de Gutenberg sobre la lectura……..……..…...204
2.4.1.5. La Escolástica: lectura "extensiva" frente a lectura "intensiva"……..…...208
2.4.1.6. La lectura del texto electrónico: confluencia del rollo y el códice……..…210
2.4.2. El texto en la pantalla……214
2.4.2.1. Comparaciones entre la pantalla y el impreso……214
2.4.2.2. La virtualidad de la pantalla redefine la textualidad…..…216
2.4.2.3. La interactividad de la pantalla redefine al texto…..……....219
2.4.3. La interfaz digital……..…220
2.4.3.1. ¿Qué es una interfaz?.....220
2.4.3.2. Evolución de las interfaces digitales……..……222
2.4.3.3. La potencia de la metáfora espacial……..…226
2.4.3.4. La metáfora de la piel……..…..227
2.4.3.5. La engañosa transparencia de la interfaz……228
2.4.3.6. Interfaz metamedium vs. interfaz especializada……..…232
2.4.3.7. Las formas de interacción en la interfaz digital……..…..237
2.4.3.7.1. Ventanas y marcos……..…237
2.4.3.7.2. Interfaces orientadas: acción-objeto y objeto-acción……..…...238
2.4.3.7.3. El modelo de la conversación textual……..…..239
2.4.3.7.4. El modelo cognitivo de Norman……..…...240
2.4.3.7.5. El modelo semio-cognitivo de Scolari……..242
2.4.4. Remediaciones de la lectura en la pantalla……...245
2.4.4.1. Lectura/navegación……...……...…..245
2.4.4.2. Internet: ¿Una nueva lectura extensiva?.....251

2.4.4.3. Hibridación de géneros y comunidades de interpretación……...…...253
2.4.4.4. Una nueva relación entre texto e imagen……...…...257
2.4.4.5. El cuerpo en la lectura……..……..…...261
2.4.4.6. Cómo se lee en la pantalla electrónica……..……...……264
2.4.4.6.1. Diferencias en la lectura en papel y en pantalla……..…...264
2.4.4.6.2. El problema de la desorientación……271
2.4.4.6.3. Cómo comprender la lectura en la pantalla desde el cognitivismo……..*273*
2.4.4.6.4. Estrategias de lectura en la pantalla……276
2.4.4.6.4.1. La búsqueda de la coherencia….…277
2.4.4.6.4.2. Sobrecarga cognitiva…….…..…..…279
2.4.4.6.4.3. Las metas del lector……...280
2.4.4.6.4.4. La navegación intencional y la serendipia…….……...…282
2.4.4.6.4.5. La información de fondo (background)…….……..…....283
2.4.4.6.4.6. La aplicación de marcos……..…....283
2.4.4.6.5. Modelos de lectores en la pantalla……..…285
2.4.5. Hacia una gramática de las interacciones digitales…….…288
2.4.5.1. Affordances de la interfaz digital…….…….…..289
2.4.5.2. De los marcos a la usabilidad……...290
2.4.5.3. Texto y paratexto……..…294

2.5. Principales nociones para esta investigación..……..…297

PARTE II: TRABAJO DE CAMPO

Capítulo 3: ***Análisis de las entrevistas en profundidad sobre la lectura en Internet***

3.1. Uso de la computadora personal…….……301
3.1.1. Historia personal con la PC……...……302
3.1.2. Ubicación de la PC en el hogar y organización del uso familiar.…303
3.1.3. Vínculo personal con la PC…….……..…306
3.1.4. Valoración del uso que hacen otros de la PC en el hogar……...…309
3.1.5. Aprendizaje del uso de la computadora personal……..…312
3.1.6. El aprendizaje y el uso de la interfaz……...…315
3.1.7. Valoración que hacen los "especialistas" sobre su uso de la PC……...319
3.1.8. Cuadro sinóptico…….…322

3.2. Internet……325
3.2.1. Qué es Internet……325
3.2.2. Valoración de Internet……330
3.2.3. Comparación con la TV……..332
3.2.4. Lo que no les gusta de Internet……337
3.2.5. Lo que más les gusta de Internet…….…341

3.2.6. Usos de Internet……..…344
3.2.7. Otros usos de Internet……349
3.2.8. Valoración del uso que otros hacen de Internet ……352
3.2.9. A qué le sacó tiempo el uso de Internet……..……356
3.2.10. Cuadro sinóptico……...…361

3.3. Navegar en Internet……..…367
3.3.1. Navegar en Internet……367
3.3.2. Planificación de la sesión de Internet……..……371
3.3.3. Descripción de la sesión de Internet……376
3.3.4. Sitios de Internet……..…385
3.3.5. Uso del Historial de búsqueda y de los Favoritos……..…390
3.3.6. Qué hace mientras navega en Internet……...……395
3.3.7. Multitarea……..…402
3.3.8. Perderse en Internet……..……407
3.3.9. Uso del mapa de navegación……..……411
3.3.10. Cuadro sinóptico……..…414

3.4. La lectura en Internet……..…423
3.4.1. Elección de la lectura según gustos u obligaciones……..…423
3.4.2. Predisposiciones hacia la lectura en papel y en pantalla……..……426
3.4.3. Tiempos de lectura en papel y en pantalla……..…437
3.4.4. Sensaciones que generan los diferentes dispositivos……..…439
3.4.5. Comodidad e incomodidad de los diferentes dispositivos……446
3.4.6. Cansancio por la lectura en la pantalla……451
3.4.7. Dificultades para orientarse durante la lectura en la pantalla…..…454
3.4.8. La extensión de los textos……..…462
3.4.9. Valoración de los diferentes elementos de la pantalla……..…465
3.4.10. *Scroll* vs. *clic*……..……470
3.4.11. Vistazo previo……475
3.4.12. Uso de las guías de lectura……..…481
3.4.13. Lectura lineal y no lineal……..…485
3.4.14. La influencia del tiempo de descarga……491
3.4.15. Uso de la computadora como archivo y borrador……495
3.4.16. Imprimir para leer o para entregar……..…501
3.4.17. Razones para dejar de leer en pantalla……505
3.4.18. Cuadro sinóptico……...……509

3.5. El uso del hipertexto……...…522
3.5.1. Razones para hacer clic……522
3.5.2. Razones para no hacer clic……..…527
3.5.3. La necesidad de tener una idea previa antes de hacer clic……529
3.5.4. Encontrar lo que no se quiere……..…533
3.5.5. Volver atrás……..……536
3.5.6. Criterios de asociación……..…538
3.5.7. Valoración del hipertexto……542
3.5.8. Cuadro sinóptico……..…546

Capítulo 4: ***Análisis de la encuesta sobre la lectura en Internet***

4.1. Estructura familiar……..……..…551

4.2. Consumo de medios…….…….…553

4.3. La computadora personal…….…….…564
4.3.1. Posesión de computadora personal…….…564
4.3.2. Aprendizaje sobre el uso de la computadora y dinámica familiar...569
4.3.3. Caracterización y valoraciones del uso de la PC……..577

4.4. Internet……589
4.4.1. Acceso a Internet y dinámica familiar……..…589
4.4.2. Usos de Internet……..……605
4.4.3. Valoraciones de Internet……621
4.4.4. Navegar en Internet……633
4.4.5. La lectura en Internet……..…661
*4.4.5.1. Valoración de elementos de una página de Internet.……*661
*4.4.5.2. Estrategias de lectura en la pantalla……..…*664
*4.4.5.3 Comparaciones entre la lectura en Internet y la lectura en libros…….……*684
4.4.6. El uso del hipertexto……...701

4.5. Comparaciones con el estudio cualitativo……711
4.5.1. Consumo de medios……..…711
4.5.2. La computadora personal……..…712
4.5.3. Aprendizaje sobre el uso de la computadora y dinámica familiar……..712
4.5.4. Caracterización y valoraciones sobre el uso de la PC……..…713
4.5.5. Acceso a Internet y dinámica familiar……..…714
4.5.6 Usos de Internet……...716
4.5.7. Valoraciones sobre Internet……..…717
4.5.8. Navegar en Internet……718
4.5.9. Valoraciones de los elementos de una página de Internet……..…721
4.5.10. Estrategias de lectura en la pantalla……..…722
4.5.11. Comparaciones entre la lectura en Internet y la lectura en libros……..725
4.5.12. El uso del hipertexto…….……727

Capítulo 5: ***Análisis de las sesiones de Internet***

5.1. Aspectos metodológicos……...…726

5.**2. Ficha de análisis de sesiones de Internet**…….……730
5.2.1. Uso del mouse……731
5.2.1.1. Navegador……..…731
5.2.1.2. Otros programas……...733
5.2.2. Uso del teclado……...734

5.3. Resultados del análisis de las sesiones de Internet……..…735
5.3.1. Tipos de sesiones desarrolladas por los usuarios……..……..…735
5.3.1.1. Jóvenes……..…735
a) Los que sólo navegan por Internet……..…..…735
b) Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico……736
c) Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas……736
d) Los que sólo usan el chat……...…736
5.3.1.2. Adultos……736
a) Los que sólo navegan por Internet……736
b) Los que navegan y usan el correo electrónico……736
c) Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas……..……..737
d) Los que sólo usan el e-mail……737
5.3.1.3. Comparaciones……..…737
5.3.2. Análisis de las interacciones digitales realizadas por los usuarios de acuerdo con el tipo de sesión desarrollada……...738
5.3.2.1. Ejemplo de análisis de una sesión de Internet……739
5.3.2.1.1. Datos generales……..…..…740
5.3.2.2.2. Descripción de la sesión……740
5.3.2.2.3. Observaciones……..…..…745
5.3.2.2. Jóvenes……...746
A. Los que sólo navegan por Internet……..…746
B. Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico……747
C. Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas…… 750
D. Los que sólo usan el chat……..……753
5.3.2.3. Adultos……753
A. Los que sólo navegan por Internet……..…754
B. Los que navegan y usan el correo electrónico……755
C. Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas……755
D. Los que sólo usan el e-mail……...…758
5.3.2.4. Las affordances que no se usan……759
5.3.2.4.1. Barra superior del navegador……759
5.3.2.4.2. Enlaces……..…761
5.3.2.5. Rutinas de navegación……..……762
5.3.2.5.1. Jóvenes……..…762
Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico……..…762
Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas……...762
5.3.2.5.2. Adultos……763
Los que navegan y usan el correo electrónico……..…763

Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas……..…763
5.3.2.6. Secuencias operativas……764
5.3.2.6.1. Jóvenes……764
Secuencias de navegación en páginas de Internet……764
Secuencias de conversación en el chat……767
Secuencias de uso multitarea……768
5.3.2.6.2. Adultos……770
Secuencias de navegación en páginas de Internet……770
Secuencias de búsqueda de información……772
Secuencias de uso multitarea……775
5.3.3. Sitios visitados……778
5.3.3.1. Jóvenes……779
Correo electrónico (webmail)……779
Motores de búsqueda……779
Música……780
Juegos……780
Resultados de búsqueda……781
Sitios informativos……782
Deportes……783
Páginas personales……783
Computación……784
Tarjetas virtuales……784
Otros sitios…… 784
5.3.3.2. Adultos……785
Correo electrónico (webmail)……785
Contenidos educativos……785
Motores de búsqueda……787
Resultados de búsqueda……787
Sitios informativos……788
Sitios Institucionales……789
Entidades educativas……789
Portales……789
Páginas comerciales……790
Deportes……790
Páginas personales……790
Tarjetas virtuales……791
Otros sitios……791
5.3.3.3. Comparaciones……791
5.3.3.3.1. Intereses en común……792
5.3.3.3.2. Intereses diferenciados……793

5.4. Comparaciones de las sesiones de Internet con las entrevistas en profundidad y la encuesta……794
5.4.1. Navegador……795
5.4.2. Rutinas de navegación……795

5.4.2.1. Jóvenes……795
5.4.2.2. Adultos……795
5.4.3. Sitios visitados……796
5.4.3.1. Jóvenes……796
5.4.3.2. Adultos……797
5.4.4. Uso del Historial de búsqueda y Favoritos……797
5.4.4.1. Jóvenes……797
5.4.4.2. Adultos……798
5.4.5. Multitarea……798
5.4.5.1. Jóvenes……798
5.4.5.2. Adultos……799
5.4.6. Cuadro comparativo entre de las sesiones de Internet con las entrevistas en profundidad y la encuesta……799

Capítulo 6: *Comparaciones con otros estudios*

6.1. Acceso a Internet en la Ciudad de Buenos Aires y en el país……803
6.2. Equipamiento informático de los hogares……806
6.3. Equipamiento y consumo de medios en el hogar……809
6.4. Lectura……811
6.5. Posesión de la PC y ubicación en el hogar……813
6.6. Acceso a Internet en el hogar……816
6.7. Acceso a Internet fuera del hogar……818
6.8. Frecuencia de uso de Internet……819
6.9. Aprendizaje y valoraciones del uso de la computadora e Internet……820
6.10. Usos de la PC e Internet……821
6.11. Sitios visitados……826
6.12. Multitarea……827
6.13. Internet frente a la TV……833
6.14. Diferencias en el uso de Internet en los distintos estratos sociales……836
6.14.1. Usos de Internet por parte de los jóvenes de clase alta……836
6.14.2. Usos de Internet por parte de los jóvenes de los sectores medios……839
6.14.3. Uso de Internet por parte de los jóvenes de los sectores bajos……842
6.15. Apropiación de la PC e Internet en los adultos y sus hábitos de lectura……844
6.16. Estrategias de lectura en la pantalla……849
6.17. Comparaciones entre la lectura en la pantalla y la lectura en papel……852
6.18. Navegar, leer y buscar……855

PARTE III: CONCLUSIONES

Capítulo 7: *Conclusiones*……863

APÉNDICE

Apéndice I……..3

1. Guión de las entrevistas en profundidad……...……3
2. Ejemplo de trascripción de una de las entrevistas que forman parte de la fase cualitativa de la investigación……...6
3. Convenciones de transcripción de las entrevistas en profundidad……....20
4. Códigos de las entrevistas en profundidad…….....21
5. Ficha de análisis de sesiones de Internet…….....24
6. Ejemplo de ficha de análisis de sesiones de Internet completada……..25
7. Ejemplo de encuesta completada…….....26
8. Listado de escuelas que participaron en la encuesta (CABA)……..…..48

Apéndice II (en DVD adjunto)……...51
Transcripción de las entrevistas en profundidad
Videos de las sesiones realizadas por los entrevistados
Descripciones de las sesiones realizadas por los entrevistados
Grillas de análisis de las sesiones de Internet

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general……..53
Bibliografía específica……70
Fuentes electrónicas……...76

Prólogo

Un largo y sinuoso camino

Las metáforas, en este caso el título de una canción de los Beatles, muchas veces ayudan a describir más cabalmente una idea. Y de esto se trató la investigación que hoy tengo el placer y la enorme alegría de presentar. Fue, sin dudas, un largo, larguísimo camino de ocho años. Y también fue sinuoso: hubo idas y venidas, dudas y replanteos, temporadas de lenta marcha y de alta velocidad, como la de estos dos últimos años. Todo ello en medio de las otras actividades profesionales que nunca se pueden detener y que a su vez iluminan, desde la práctica concreta, muchos aspectos que hacen reflexionar y repensar la teoría. Fue un largo y sinuoso camino en el que, si bien siempre tuve como norte la necesidad de finalizar este proyecto, se hizo imprescindible una gran dosis de perseverancia, sobre todo en los momentos en que más lejos se veía el destino final, o se presentaban escollos que parecían, a primera vista, insalvables.

Es por eso que, llegado a la meta, siento la imperiosa necesidad de agradecer. En primer lugar, a Dios, por haberme dado el don de la perseverancia y por esta posibilidad de dedicar gran parte de mi vida a algo que despertó mi interés y con lo cual siento que puedo hacer un aporte a la sociedad.

En segundo lugar, quiero agradecer a las personas que, de un modo u otro, colaboraron en esta empresa ardua y fatigosa.

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mi director de tesis, el Dr. Damián Fernández Pedemonte, decano de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Austral, quien me acompañó de principio a fin y con una disponibilidad incondicional, matizada siempre con una gran dosis de buen humor y con un estímulo constante. A mis profesores del doctorado de la Universidad Austral, gracias a quienes fui delineando desde distintas

perspectivas el enfoque y la temática de investigación: el Dr. Pedro Luis Barcia, el Dr. Luciano Elizalde, el Dr. Fernando Ruiz, el Dr. Gabriel Zanotti, el Dr. Alejandro Piscitelli, el Dr. Armando Fumagalli, la Dra. Gabriela Fabbro, el Dr. Carlos Alvarez Teijeiro, el Dr. Juan Luis Iramain y el Dr. Gustavo Orza. Agradezco a la Magter. Celina Cantú, de IAE Business School de la Universidad Austral, quien me asesoró en el diseño de la muestra de la encuesta y también a las asistentes Cecilia Franchino de Restelli y Luz Biedma por su gentileza y dedicación para resolver eficazmente todas las cuestiones horarias y organizativas.

También quiero agradecer por su orientación en el desarrollo de este trabajo al Dr. José Luis Orihuela, de la Universidad de Navarra (España), a quien tuve el gusto de entrevistar con motivo de su paso por la Universidad de Montevideo, en Uruguay. En ocasión de viajar a España a raíz de un premio otorgado por el portal EducaRed de Fundación Telefónica en reconocimiento de mi tarea como formador de docentes en nuevas tecnologías, tuve la posibilidad de entrevistar en la Universidad Complutense de Madrid al Dr. Isidro Moreno Muñoz, a quien le agradezco por transferirme una gran dosis de su entusiasmo en la investigación de sistemas hipermedia. En el mismo viaje, entrevisté al Dr. Francisco García García, Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, a quien debo en parte la perspectiva educativa que asumió esta investigación. Finalmente, tuve el inmenso placer de tener un encuentro prolongado con el Dr. Antonio Rodríguez de las Heras, de la Universidad Carlos III de Madrid, a quien se le reconoce una de las primeras investigaciones en la temática de la navegación por las redes de información. Además de mis agradecimientos al Dr. Rodríguez de las Heras, debo decir que en la Universidad Carlos III de Madrid hallé gran parte de bibliografía y documentación a la que de otra manera no hubiera sido posible acceder. Todos ellos incidieron significativamente en esta investigación, proporcionando una amplitud de miradas que espero haya quedado manifiesta en el trabajo.

Quiero dar las gracias a los colaboradores, que en distintos momentos realizaron parte del trabajo más arduo de la investigación: a Pablo Albarello, quien transcribió gran parte de las entrevistas en profundidad, a Alejandra

Aguirre, quien administró la mayor parte de las encuestas en las escuelas y a Natalia Orsi, quien cargó las respuestas de las encuestas en el programa con el que luego se procesaron los resultados.

Agradezco también a las autoridades de la Dirección de Investigación y de la Dirección de Planeamiento, ambas pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por autorizar la realización de la encuesta en las escuelas públicas y privadas de la ciudad. A los directivos de las escuelas que permitieron que ingresáramos y les robáramos algunos minutos de clase para la realización de las encuestas. A los alumnos y docentes –muchos de ellos, colegas y amigos- que participaron tanto en las encuestas como en las entrevistas en profundidad, brindándonos generosamente su tiempo y disponibilidad.

También quiero agradecer a mis compañeros de ruta, colegas en la investigación y en la docencia en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora: al Magíster Rubén Canella, quien me introdujo en el mundo de la investigación académica y me impulsó generosamente a realizar este doctorado, y a la Lic. Teresa Tsuji, con quien comparto, junto con Rubén, además de la amistad, las clases en la UNLZ y otros proyectos.

Como dice el Evangelio, “los últimos serán los primeros”. Por eso, el último lugar, aunque en realidad es a quién más debo agradecer, está reservado para la familia. Principalmente, a mi esposa, Jimena Valero, por haber soportado estoicamente todos estos años de matrimonio junto a la tesis, la cual nos ha robado momentos de descanso y de vacaciones, y siempre me ha tenido trabajando más de la cuenta y siendo redundante y monotemático en los temas de conversación. A Jimena también le debo las pacientes correcciones y aportes en los retoques finales de la redacción de la tesis. Finalmente, quiero dedicar la tesis a mis padres, Carlos Albarello y Beatriz Amutio, a mis hermanos, Pablo y Fernando, y muy especialmente a mi hijo, Ezequiel Albarello. Con él imagino el futuro, y es mi deseo que esta investigación sirva, en alguna medida y humildemente, para la construcción de una sociedad mejor.

Introducción

La investigación *"Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes y adultos porteños sobre las formas de lectura en la computadora"* busca caracterizar el modo en que los jóvenes –en su condición de *nativos digitales*- leen en Internet, a través de la pantalla. El problema que se aborda aquí es el de las diferencias que presenta el texto en la pantalla de la computadora y en el impreso y las diversas experiencias de lectura que eso conlleva. Esto habla de la necesidad de replantear algunas cuestiones fundamentales: en primer lugar, el concepto de lectura, que se transforma a partir del cambio de soporte de lectura y que a su vez lleva a rutinas o hábitos de lectura diferentes. Y en segundo lugar, el soporte de lectura, que requiere de una reconceptualización para admitir en su definición la naturaleza interactiva de la lectura en la pantalla.

El largo trayecto recorrido durante esta investigación se manifestó, en primer lugar, en cómo llegué al problema que me propuse indagar. El primer acceso al tema vino de la mano del concepto del hipertexto, y de la profusa bibliografía e investigaciones sobre la naturaleza del texto electrónico. Fue así que en el comienzo orienté la investigación hacia las características del hipertexto, su relación con el pensamiento humano y las diferencias con el texto impreso. En una segunda etapa, apareció el interés de realizar un trabajo de campo sobre cómo se lee en la pantalla, a través del hipertexto. Fue ahí entonces cuando la cuestión se abrió directamente hacia una investigación mucho más profunda que no se circunscribiera al hipertexto literario –que fue el paradigma dominante en los primeros años de las investigaciones sobre el tema- sino que se aplicara a *cómo se lee en Internet*, es decir, cómo se utiliza el hipertexto más importante y global de todos. Desde esta perspectiva de la lectura como apropiación es que se propone analizar la lectura en Internet, considerando a la red como medio de comunicación, más allá de las cuestiones meramente tecnológicas o instrumentales. Además, es importante destacar que la presente investigación se circunscribe en la denominada Web 1.0; es decir, comprende un concepto de Internet como espacio de lectura y de

vinculación con contenidos, y no tanto como espacio colaborativo o de construcción colectiva del conocimiento, como lo es la Web 2.0. Esto, sin dudas, ameritaría otro tipo de investigación mucho más compleja que correspondería a una segunda etapa de trabajo.

El interés por estudiar el fenómeno de la lectura en Internet tiene que ver con las otras actividades académicas que vengo desarrollando desde hace varios años, particularmente en el cruce entre la comunicación y la educación. Desde esa perspectiva, me desempeño en la investigación académica y en la docencia –en el nivel universitario, institutos de formación docente y secundario- en materias afines a la comunicación, la educación y la tecnología y el periodismo digital. Además, desarrollo desde el año 2003 -junto a un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y el portal EducaRed de Fundación Telefónica- el proyecto "Periodismo Escolar en Internet", que promueve la producción y publicación de periódicos escolares en la web, con la participación de docentes y alumnos de más de 200 escuelas de Iberoamérica. Una preocupación constante que atraviesa todas estas actividades es la manera en que desde la educación nos podemos apropiar, desde una perspectiva crítica, de las ventajas y posibilidades que nos ofrece la tecnología para ponerlas al servicio de un proyecto pedagógico. Para esto es necesario conocer el modo en que las nuevas generaciones de alumnos –los *nativos digitales*- se relacionan con estas tecnologías. En ese sentido, analizar el modo en que leen en la pantalla resulta de un interés fundamental para diseñar e implementar estrategias de enseñanza que comprendan a esos nuevos medios y nuevas maneras de acceso y comprensión de la información.

Durante la realización de esta investigación me he encontrado con dificultades de diferente naturaleza. La primera de ellas, creo que la más importante, es la ausencia de estudios similares. Si bien en los últimos años han habido investigaciones muy valiosas –la gran mayoría de ellas de tipo cuantitativo- sobre consumos culturales de los jóvenes y el uso de las pantallas; en general no existen investigaciones que expliquen cómo los chicos utilizan las pantallas y cómo leen en ellas. Este tipo de investigaciones, de tipo cualitativo, son las menos, y están circunscriptas a contextos ajenos al nuestro.

Es por eso que mi interés radica en investigar cómo los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires leen en Internet, las estrategias y ritos de lectura que despliegan y el efecto cruzado que se produce entre distintas pantallas y actividades a la hora de leer.

La segunda dificultad tuvo que ver con la bibliografía disponible. Existen abundantes textos teóricos que hablan de la influencia de la tecnología en la sociedad, de la conformación de un nuevo paradigma –el de las tecnologías de la información y la comunicación- que da lugar a nuevas formas de organización social y de formas de comunicarse. Lamentablemente, en la mayoría de los casos –al menos en el ámbito argentino- se trata de mera especulación teórica con poca ingerencia del trabajo de campo, de experiencias concretas. Esta ausencia se traduce muchas veces en visiones sesgadas de la tecnología –polarizadas entre los denominados "apocalípticos" y los "integrados" (Eco, 1968)- que poco tienen que ver con el uso real que hace la gente de ella. Luego, otra dificultad relacionada con la bibliografía disponible es que en relación al hipertexto, la casi totalidad de los textos publicados se refiere al fenómeno del hipertexto literario o al hipertexto documental. Es decir, la bibliografía está limitada a analizar al hipertexto desde la perspectiva de la posmodernidad literaria, con sus implicancias filosóficas y teóricas; o bien centrada en la evaluación de sistemas de recuperación de información, y en muchos casos se habla de sistemas de hipertexto cerrados, y en ningún caso se estudia la utilización de Internet como el "hipertexto global" (Bolter, 2001: 39). Afortunadamente, sí existen estudios –aunque limitados a contextos ajenos al nuestro, pero útiles al fin- que desde la perspectiva psicológica cognitivista indagan en el modo en que se lee en la pantalla. El esfuerzo consistió entonces en extender esos estudios a las interacciones con la pantalla en Internet, lo cual implica un desafío mayor.

Finalmente, otra dificultad asociada a esta investigación es la naturaleza pluridisciplinaria de la misma, complejidad con la que me fui encontrando a lo largo de la investigación, y para la cual hubo que desarrollar un marco teórico y metodológico adecuado a una investigación que nunca antes se había realizado. Fue así que resultó necesario abordar, desde el marco teórico de la investigación, la perspectiva histórico-antropológica para dar cuenta de las transformaciones en los hábitos de lectura a partir de la relación con los

dispositivos. Luego, desde el marco filosófico y literario, se analizaron las diferentes propuestas y aportes del hipertexto como nuevo modo de producción y comprensión de sentido, y se realizó un relevamiento bibliográfico exhaustivo para analizar la naturaleza de la "cibercultura" como contexto. A los fines de enmarcar el trabajo de campo, se echó mano de la psicología cognitiva para analizar el modo de lectura en la pantalla y sus comparaciones con el papel; y también se estableció un cruce entre la semiótica y el cognitivismo para analizar las interacciones digitales que tienen lugar en la pantalla de la computadora. Desde el plano metodológico, se optó por una triangulación de métodos y datos, que consistió en realizar, primero, una serie de 37 entrevistas en profundidad a jóvenes y adultos, a quienes también se los invitó a desarrollar una sesión de Internet estándar, que fue registrada en formato video para analizarlas posteriormente. Este análisis se realizó desde la perspectiva semio-cognitiva (Scolari, 2004), que representa un cruce disciplinario novedoso e interesante para comprender el modo en que se lee en la pantalla, centrado en el lector empírico del texto. Luego, se realizó una encuesta a una muestra representativa de 330 casos de adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires, y también a una muestra no representativa de 65 adultos –todo ellos docentes- sólo a los fines de establecer comparaciones con los jóvenes. Esta triangulación permitió extrapolar los datos recogidos en las entrevistas en profundidad, lo cual otorga mayor validez a las conclusiones extraídas. Además, en base a los resultados de las entrevistas en profundidad, fue elaborado el cuestionario de la encuesta que tuvo lugar posteriormente. De este modo podemos saber no solamente *qué* o *cuánto* hacen los jóvenes en la pantalla, sino también *cómo* y *por qué* lo hacen.

Esta investigación aporta nuevos elementos para entender el modo en que los jóvenes interactúan con la pantalla de la computadora y las estrategias de lectura que desarrollan en ella, todo ello en el marco de la multiplicidad de tareas que realizan en el mismo dispositivo (multitarea). Y como las cosas se definen por los opuestos, esta indagación en la interacción con las interfaces digitales permite establecer comparaciones interesantes con la interfaz del dispositivo impreso, con lo cual podemos comprender más acabadamente las

abismales diferencias con el modo de lectura de los adultos, los *migrantes digitales*.

Otro aporte de la presente investigación se da en el plano educativo, que es el norte que ha orientado en todo momento su desarrollo. Hablamos de chicos escolarizados y de adultos docentes, y las entrevistas y encuestas se han realizado en el ámbito de la escuela. Hablamos también de la lectura y del modo de entender un contenido, ya sea en la pantalla o en el papel. Todo esto significa un aporte sustancial para explicar –como decíamos- el modo en que los chicos comprenden los textos que leen en la computadora, y esta comprensión se puede traducir en estrategias de enseñanza más efectivas por parte de los docentes, quienes, como he podido comprobar por mi experiencia en distintos niveles del sistema educativo, o bien se mantienen pasivos o se resisten ante los cambios que introducen las tecnologías, y lamentablemente no pueden –o no quieren- adecuar sus estrategias de enseñanza ante semejante desafío.

En tercer lugar, un aporte más que, entiendo, propone esta investigación es justamente su planteo metodológico. No sólo se hace una triangulación metodológica y de datos de una encuesta y una serie de entrevistas en profundidad, todo ello debidamente contextualizado desde una sólida base bibliográfica y documental, sino que también se propone un modo de análisis de las interacciones digitales que realizan los usuarios en la pantalla. La perspectiva semio-cognitiva de Scolari (2004) me ha permitido, primero, comprender, luego, aplicar y finalmente, proponer una metodología de análisis –el de las *affordances* o instrucciones que aparecen replegadas en las interfaces digitales- para que aquél que tenga interés lo pueda aplicar en su contexto de trabajo o estudio. En el capítulo dedicado al análisis de las sesiones de Internet que realizaron los entrevistados en la fase cualitativa de la investigación, se propone una grilla de análisis de las interacciones digitales, que puede transformarse –según mi opinión- en un valioso aporte para estudiar el fenómeno de la recepción en Internet.

Finalmente, otro aporte de la presente investigación es que permite realizar otras investigaciones. Es decir, al disponer en los apéndices de todo el trabajo de campo (entrevistas completas, análisis de las sesiones y archivos en video de las sesiones analizadas), el investigador interesado en estas

temáticas puede encontrar más elementos que los que han sido presentados en esta investigación, dada la limitación de espacio y tiempo.

Para terminar, la investigación está organizada en siete capítulos.

El primero está dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación, donde se explican y fundamentan los métodos y las técnicas elegidos para la recolección y análisis de datos, tanto en la fase cualitativa como en la cuantitativa.

El segundo capítulo presenta el marco teórico de la investigación, el cual a su vez se divide en cuatro partes: la primera ofrece una panorama sobre la evolución de los medios de comunicación hasta dar lugar a la *cibercultura*; la segunda analiza la teoría del hipertexto como la base sobre la cual se presenta la información en la pantalla, dando lugar al concepto de "hipertexto global", que se relaciona con Internet; la tercera parte está orientada a ofrecer la perspectiva tecnológica de la evolución de las computadoras e Internet; y finalmente, la cuarta parte se dedica exclusivamente a la lectura en la pantalla, desde una perspectiva histórico-antropológica, cognitiva y semiótica.

El tercer capítulo, ya adentrándonos en el trabajo de campo, ofrece el análisis de las entrevistas en profundidad, organizado en varios apartados que hablan del vínculo de los usuarios con la PC e Internet, su modo de navegar, sus estrategias de lectura y el uso del hipertexto. Estos apartados están ilustrados con extractos significativos de las entrevistas de jóvenes y adultos y cada uno de ellos finaliza con un cuadro sinóptico comparando ambos perfiles.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la encuesta realizada a jóvenes y adultos, y del mismo modo que el capítulo anterior, está organizado temáticamente, con los gráficos que ilustran las respuestas de acuerdo con la edad, el sexo, el tipo de escuela al que asisten los jóvenes –de gestión estatal o privada- y el nivel socioeconómico que representan. Ese capítulo finaliza con una comparación con los resultados del estudio cualitativo.

El capítulo quinto completa el trabajo de campo con el análisis de las sesiones de Internet que realizaron los entrevistados en la fase cualitativa de la investigación. Allí se analizan las rutinas de navegación, las interacciones digitales, los sitios visitados, y se finaliza el capítulo comparando lo que dijeron los entrevistados y encuestados con lo que efectivamente realizaron durante sus sesiones de Internet.

El sexto capítulo de la investigación está dedicado a comparar los hallazgos con otros estudios o investigaciones similares, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.

Por último, naturalmente aparecen las conclusiones del trabajo, la bibliografía y los apéndices documentales. El Apéndice I contiene el guión de las entrevistas en profundidad y un ejemplo de ellas; las convenciones de trascripción que se utilizaron para presentar las entrevistas y un listado de los códigos (temas o tópicos) en lo que se dividieron los resultados de las entrevistas. También están allí la grilla de análisis de las interacciones digitales de las sesiones de Internet con un ejemplo de ellas. Luego aparecen, en el Apéndice I, el cuestionario de la encuesta y un ejemplo de ella. Finalmente, el Apéndice II, presenta en un DVD la totalidad de las entrevistas en profundidad transcriptas; las sesiones de Internet realizadas por los entrevistados en formato video; la trascripción de cada una de las sesiones en formato de texto con un relato pormenorizado de cada una; y por último el análisis de las sesiones –de acuerdo con las grillas mencionadas- que se tomaron en cuenta para el desarrollo del capítulo quinto.

PARTE I:

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS

Capítulo 1: *Aspectos metodológicos*

1.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

1.1.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

El objetivo de la presente investigación es caracterizar el modo en que los jóvenes leen en Internet y compararlo con el modo en que lo hacen los adultos. Nos vamos a dedicar a estudiar las formas de lectura que los jóvenes realizan en la pantalla de la computadora personal, y más específicamente cuando se conectan a Internet, considerada en este contexto como un "hipertexto global" en el cual los usuarios o navegantes deben hacer clic y tomar elecciones todo el tiempo. A los fines de marcar una diferencia generacional, se comparará con los adultos, y también se establecerán semejanzas y diferencias con la lectura en el dispositivo impreso, particularmente, el libro.

Objetivos particulares:

- Analizar el concepto de lectura en el entorno digital y establecer diferencias con la lectura en el soporte impreso

- Conocer y explicar las diferencias entre los modos de leer de los jóvenes (nativos digitales) y adultos
- Establecer una relación complementaria entre lectura y soporte de lectura (dispositivo)
- Comprender las características de la computadora de escritorio como interfaz de lectura digital
- Estudiar los hábitos de lectura de jóvenes y adultos en las interfaces digitales

1.1.2. Definición del problema a investigar

Preguntas de investigación:

¿En qué medida es diferente la forma de lectura que jóvenes y adultos desarrollan en la pantalla de la computadora?

¿Las formas en que jóvenes y adultos se apropian de los textos en las pantallas, implican un cambio en el concepto de lectura?

¿Ofrece la computadora a través del hipertexto una forma de lectura diferente a la que ofrece el libro?

¿Qué características tiene la lectura en Internet?

1.1.3. Hipótesis de investigación

Si bien las investigaciones de tipo cualitativo no necesitan partir de una hipótesis, en este caso se trata de una investigación mixta, con una prevalencia de la metodología cualitativa. En ese sentido, en la primera fase de la investigación, que fue de carácter cualitativo, se partió de una hipótesis inicial, según la cual existen diferencias sustanciales entre la lectura que se desarrolla en la pantalla de la computadora conectada a Internet y la lectura que se lleva

a cabo en libros impresos, y además, esas diferencias se manifiestan en los modos de lectura que realizan jóvenes y adultos en esos dispositivos. Luego, los hallazgos producidos por la fase cualitativa de la investigación se extrapolaron a través de la fase cuantitativa en una muestra representativa del universo de jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires entre los 14 y los 18 años de edad. Esto permitió enriquecer el trabajo con el aporte de las dos metodologías.

1.2. Diseño de investigación

Como indica Valles (1999: 198) y según sostiene la mayoría de los autores de métodos de investigación (Wimmer y Dominick, 1996: 146, entre otros), es conveniente el uso combinado de las entrevistas con otras técnicas (cualitativas o cuantitativas). Para Luis Enrique Alonso (1995: 225) en tanto, mientras que las metodologías cuantitativas se adaptan a la función referencial, de las funciones del lenguaje descritas por Roman Jakobson (1981) en la medida en que representan "una comunicación denotativa, descriptiva y cognoscitiva", las metodologías cualitativas encuentran su productividad en otros ámbitos comunicacionales. Concretamente, para Alonso, "el grupo de discusión se adapta a la función metalingüística del lenguaje y la entrevista abierta a la función expresiva". En otras palabras, mientras que la investigación cuantitativa responde al *¿qué?*, la cualitativa se refiere al *¿cómo?* y *¿por qué?*

Por otra parte, Wimmer y Dominck (1996: 145) sostienen que la investigación cualitativa difiere de la cuantitativa en tres aspectos:

1) las dos perspectivas implican una percepción diferente de la realidad: mientras que para el investigador cuantitativo la realidad es algo objetivo que está afuera y que puede ser observada en su totalidad a través del análisis de sus partes, para el cualitativo no existe una realidad única, sino que es subjetiva, cada observador crea la realidad formando parte del proceso de investigación y la analiza en forma global.

2) tienen una visión diferente de los individuos: el cuantitativo cree que todos los seres humanos son esencialmente similares y busca las características similares para sintetizar sus sentimientos y reacciones, mientras que el cualitativo cree que los seres humanos son esencialmente distintos y no pueden ser encasillados.
3) Mientras que los investigadores cuantitativos pretenden establecer leyes generales del comportamiento y explicar muchos aspectos constantes a lo largo de muchas situaciones o lugares, los científicos cualitativos intentan sentar una explicación específica sobre una situación dada particular.

Por todo lo expuesto, para la presente investigación se optó por una **triangulación metodológica mixta, tanto de técnicas como de datos**, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas. En ese marco, la investigación se realizó en tres etapas, las cuales se explican a continuación.

La primera etapa incluyó la utilización de la técnica de la *investigación documental*, que consistió en una revisión de la literatura –que supone estar al día de lo publicado sobre el tema (Valles, 1999: 109)- y de las estadísticas existentes (investigaciones similares y datos oficiales sobre uso de Internet, hábitos de lectura, etc.).

La segunda etapa de la investigación consistió –iniciando ya el trabajo de campo- en la realización de *entrevistas en profundidad*, de acuerdo con la metodología cualitativa, a una muestra de 37 sujetos, 14 de ellos mayores de 27 años y docentes en ejercicio y 23 de ellos, jóvenes escolarizados de 14 a 18 años, a quienes se les preguntó sobre sus hábitos de uso de la computadora y la lectura en Internet. Asimismo, las entrevistas en profundidad se complementaron con el registro de las sesiones de Internet que realizaron los mismos entrevistados en el contexto de la investigación.

En una tercera etapa, y a partir del trabajo cualitativo, se elaboraron categorías de análisis que luego se aplicaron en el diseño de una *encuesta de tipo cuantitativo* que se realizó, también a jóvenes y adultos de las mismas

edades, pero en este caso se seleccionó una muestra representativa de jóvenes que actualmente cursan el colegio Secundario Común en la Ciudad de Buenos Aires, y se la contrastó con una muestra no representativa de adultos. Para ello, se elaboró una muestra de 330 casos de jóvenes representativos de los distintos estratos socioeconómicos, y que asisten tanto a escuelas de gestión estatal como de gestión privada.

De este modo, el trabajo cualitativo orientó la realización de la investigación cuantitativa, a la vez que esta última cumplió la función de corroborar las hipótesis comprobadas por la primera. Así, las afirmaciones que se hicieron en la fase cualitativa pueden ser generalizadas o extrapoladas a todo el universo estudiado. En ese sentido, la triangulación metodológica del presente estudio hace que el mismo pueda considerarse de "validez externa" (Wimmer y Dominick, 1996: 39), ya que sus resultados pueden ser aplicados no solamente a la muestra analizada, sino a todos los jóvenes escolarizados de la ciudad de Buenos Aires que tengan entre 14 y 18 años.

Al comparar ambas metodologías, se comprueba que mientras que en la metodología cuantitativa las variables son unívocas, no sucede así con la metodología cualitativa, ya que las respuestas de los entrevistados tienden a ser más ricas y complejas, lo cual permite, además, comprobar la existencia de una teoría que los usuarios tienen sobre Internet y los modos de leer en pantalla, cuestión que no llega a aparecer en la encuesta. Un ejemplo de esto lo representa la significación que tiene el concepto "navegar" para los entrevistados", el cual se presenta como un término polisémico y lleno de matices que vale la pena estudiar con detenimiento.

En relación a la triangulación de datos, se estudiaron los resultados alcanzados por ambos estudios –tanto el cualitativo como el cuantitativo- a fin de establecer comparaciones y conocer las semejanzas y diferencias obtenidas. Asimismo, estos datos también se compararon con los datos proporcionados por la teoría al realizar la investigación documental, en la primera parte de la presente investigación. Todo esto permitió establecer generalizaciones –apoyadas en la teoría y en el trabajo de campo- con cierta seguridad sobre los hábitos de lectura de jóvenes y adultos en la pantalla.

1.2. 1. Investigación documental

A partir de la documentación –definida por Valles (1999: 119) como la "estrategia metodológica de obtención de información"- se elaboró primero el *estado de la cuestión* o *estado del arte*, para comprobar que no se hubiera hecho una investigación similar y también conocer qué se había dicho o investigado del tema hasta el presente. Asimismo, esta investigación documental, que tuvo lugar no sólo en la etapa inicial del trabajo sino lo largo del mismo, sirvió a los fines de elaborar el marco teórico de la investigación que –como también señala Valles (1999: 114) permite la contextualización del estudio, en este caso, histórica, tecnológica y culturalmente. Esta primera parte teórica fue dividida en cuatro capítulos: el primero, dedicado a la evolución de la cultura oral a la escrita y de ésta a la electrónica y la cibercultura, con particular énfasis en las posturas epistemológicas sobre la tecnología y el falso dilema soporte/contenido; el segundo se ocupa de los aspectos teóricos del hipertexto y su relación con la filosofía, la literatura y la teoría crítica; el tercero relata en forma cronológica los avances técnicos de las computadoras y los sistemas hipertextuales hasta desembocar en la World Wide Web; y el cuarto –y más importante- comienza con la historia de la lectura desde la Antigüedad y luego analiza pormenorizadamente las características que asume la lectura en la pantalla. La perspectiva histórica resulta esencial en esta fase de la investigación para situar a la lectura en la pantalla como un periodo de transformación cultural de la lectura. Además, este último capítulo presenta un enfoque de análisis de las interacciones digitales entre el hombre y la computadora, que se nutre de la semiótica y del cognitivismo. A partir de ese enfoque es que se analizarán luego las sesiones de Internet que realizaron los entrevistados en la fase cualitativa.

La investigación documental no sólo se centró en fuentes bibliográficas y revistas científico-académicas, sino que también incluyó distintos estudios oficiales y privados –tales como estudios sobre consumos culturales, similares o complementarios a la presente investigación- y en un capítulo aparte se establecieron comparaciones entre los resultados aquí obtenidos y los arrojados por dichos estudios.

1.2.2. Investigación cualitativa: entrevistas en profundidad sobre la lectura en Internet y sesiones de Internet

1.2.2.1. Definiciones y características de las entrevistas en profundidad

Según Miguel Valles (1999: 183), la expresión "entrevista en profundidad" tiene diversos significados que es preciso distinguir. El término designa tanto a la *entrevista focalizada* como a la *entrevista estandarizada no programada*, la *entrevista no estandarizada*, la *entrevista especializada y a elites* y la *entrevista biográfica*. A los fines de la presente investigación, nos ceñiremos al concepto de *entrevista focalizada*, la cual, según Valles (1999: 184) se suele atribuir a Robert Merton y Patricia Kendall (1946). La entrevista focalizada –según Valles, citando a Merton y Kendall- supone que:

a) los entrevistados han estado expuestos a una *situación concreta*
b) los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del *análisis de contenido* y de la teoría psicológica social hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la situación
c) el *guión de entrevista* se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas
d) la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados

En tanto, Luis Enrique Alonso (1995: 225) definió a las entrevistas en profundidad como "un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona", y dicha información "se halla contenida en la biografía de ese interlocutor". Por su parte, Alonso marca una diferencia entre las concepciones teóricas conductistas o utilitaristas -que ven en la entrevista la ocasión para la expresión de un yo "individualista", "racionalizado"- y las concepciones teóricas constructivistas -que ven en la entrevista "un yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia"- (Valles, 1999: 195). En ese sentido, Alonso (1995: 226) sostiene que la técnica de la entrevista abierta es útil para obtener información de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los sujetos actúan y

reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Asimismo, para el autor, la entrevista abierta "no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir- sino en un campo intermedio en el que se encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer" (Alonso, 1995: 227). En suma, la entrevista es "una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado" (Alonso, 1995: 228).

Teniendo en cuenta lo expuesto, para la presente investigación, las entrevistas en profundidad o "intensivas" (Wimmer y Dominick, 1996: 158) fueron realizadas -de acuerdo con la modalidad focalizada- a usuarios competentes de Internet que están usualmente expuestos a la situación de navegar y leer en la pantalla. En ese sentido, se han estudiado las formas que tiene esa situación de lectura en la pantalla, con el fin de comprender y contextualizar los significados que adquieren las diferentes modalidades de lectura y las prácticas que desarrollan los usuarios en la computadora. Para concretar las entrevistas se desarrolló un guión de entrevista (que se explica más adelante) para promover en los entrevistados -a partir de la conversación con el investigador- la verbalización de sus experiencias subjetivas en cuanto a la lectura en la pantalla. De este modo, los sujetos contaron lo que hacen usualmente cuando navegan en Internet –el *decir del hacer*- y a través de su relato (por ejemplo, una de las preguntas consiste en que describan detalladamente cómo son sus sesiones, por donde comienzan, como continúan, y cómo concluyen) reconstruyeron los aspectos pragmáticos de su relación con el medio digital.

En cuanto a las ventajas del uso de las entrevistas en profundidad, Valles (1999: 196) destaca que el estilo especialmente abierto de esta técnica –al igual que otras técnicas cualitativas- permite la obtención de una gran riqueza informativa, proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, y en la fase inicial de la investigación, permite generar puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles para el trabajo de investigación. Asimismo, entre las limitaciones de esta metodología, Valles señala el tiempo que demanda su realización, los

problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez de este tipo de encuentros, y también carece de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción (rememorada y transmitida, en diferido, por el entrevistado).

Como destacan los autores mencionados, el estilo abierto de las entrevistas en profundidad permitió elaborar hipótesis de efectos inesperados en los usuarios, y –como se detalló en el apartado dedicado a explicar la triangulación metodológica- este aspecto ha permitido orientar la realización de la fase cuantitativa de la investigación, enriqueciendo las variables a través de las cuales se realizaron las encuestas.

En cuanto a las limitaciones señaladas, la falta de observación directa fue compensada con el registro y el posterior análisis de las sesiones de Internet que realizaron los usuarios. De este modo se pudo comparar el *decir del hacer* con el *hacer* concreto (en otras palabras, la *forma de consumo* y el *contenido de consumo*), ya que se tomaron a los registros de las sesiones como material de análisis (la metodología que se aplicó para estudiarlas se explica más adelante).

1.2.2.2. Diseño de las entrevistas

Guión de entrevista

Un aspecto fundamental en la preparación de las entrevistas en profundidad tiene que ver con el diseño del *guión de entrevista*, el cual es definido por Alonso (1995: 233) como el marco en el cual tiene lugar la conversación. Según Valles (1999: 203), el *guión de entrevista* es a las entrevistas en profundidad lo que el cuestionario a las entrevistas de encuesta. A diferencia del formulario de la encuesta, el *guión de la entrevista* en profundidad contiene temas y subtemas que deben cubrirse (de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación) pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas.

Existe un marco que regula la situación de interacción conversacional. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca

información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado.

En la presente investigación, se elaboró el guión de entrevista (el cual está disponible en el *Apéndice I*) a modo de listado de temas principales sobre los cuales hacer hablar a los entrevistados, y en la realización de las entrevistas se aplicaron distintas estrategias –a veces más conducidas y a veces menos- para inducir a los informantes a hablar de sus prácticas (sobre todo en el caso de los jóvenes que se mostraban tímidos o introvertidos).

Selección del entrevistado y condiciones de realización de la entrevista

Según Valles, es recomendable la aproximación al universo de entrevistados potenciales a través de las fuentes disponibles. Dada la larga duración y el carácter íntimo de las entrevistas en profundidad, conviene asimismo emplear redes personales del investigador o canales sociales, ya que el hecho de ser el investigador un extraño para el entrevistado puede afectar negativamente el trabajo. Asimismo, el lugar, tiempo y registro de las entrevistas pueden afectar su producción, por lo tanto, conviene negociar con el entrevistado priorizando sus preferencias (Valles, 1999: 217).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la selección de casos para la muestra se hizo principalmente en un colegio secundario de la Ciudad de Buenos Aires, donde asisten alumnos de clase media, de ambos sexos. Los jóvenes que forman parte del estudio en calidad de informantes son alumnos de dicho colegio, muchos de ellos alumnos del mismo investigador, quien es docente en dicha institución. Luego, muchos de los adultos seleccionados son colegas, conocidos o amigos del investigador. A los fines de asegurar la “validez interna” (Wimmer y Dominick, 1996: 34) de los datos que permita excluir cualquier otra explicación posible de los resultados, se tuvo especial cuidado en las condiciones de realización de las entrevistas, y en ese sentido se negoció con los entrevistados el lugar donde se hacían. En muchos casos tuvo lugar en el hogar del entrevistado, cuando la confianza en el vínculo entre ambos lo habilitaba, y en muchos casos –sobre todo en el caso de las mujeres jóvenes- las entrevistas tuvieron lugar en un cibercafé cercano al colegio y

donde habitualmente asisten alumnos y docentes. De este modo, el entorno de realización de las entrevistas fue adecuado, ya que se trataba de un contexto de condiciones normales, y sirvió a los fines de generar la confianza y empatía necesarias para la realización de las entrevistas, si bien en el caso del ciber era un lugar ruidoso y con mucha afluencia de gente. En ese mismo sentido se juzgó como un elemento positivo que el entrevistado conociera previamente al entrevistador –en calidad de alumno, colega o conocido-, lo cual generó una predisposición favorable para responder a las preguntas y atender a las consignas del investigador. Es preciso aclarar que antes de la realización de las entrevistas se le explicó a cada entrevistado verbalmente en forma sintética en qué consistía la entrevista y el modo en que se iba a realizar. En el caso del registro de las sesiones, se estima que el hecho de que la mayoría de los jóvenes entrevistados fueran alumnos del investigador o bien lo conocieran como profesor del colegio donde asistían, podría provocar una distorsión en cuanto a los sitios que visitaron durante su sesión, o las conversaciones que mantuvieron en el chat, sabiendo que esas sesiones iban a ser analizadas por el investigador. En ese sentido, se puede observar lo que se define como "sesgo del investigador" (Wimmer y Dominick, 1996: 37), pero se estima que esto no provoca consecuencias significativas, ya que no es un aspecto central de la investigación el tipo de sitios que visitan los entrevistados o las conversaciones que establecen en el chat. De todos modos, durante el transcurso de las entrevistas se evitó la realización de evaluaciones sobre las respuestas obtenidas, a fin de evitar en lo posible el "temor a ser evaluados" (Wimmer y Dominick, 1996: 38) que generalmente experimentan los entrevistados, y más tratándose en este caso de alumnos del entrevistador.

El tiempo de las entrevistas osciló entre I hora y media y 2 horas, y luego de las entrevistas se realizaron los registros de las sesiones de Internet que realizaron los entrevistados. Las entrevistas fueron registradas en cinta de audio para luego ser transcriptas, y las sesiones de Internet fueron capturadas en formato de video a través de un software especial que fue instalado y utilizado para tal fin en las computadoras donde se hizo el estudio.

Hay que destacar que las primeras entrevistas realizadas fueron consideradas a modo de prueba piloto, sin embargo, ni el guión ni las estrategias de las entrevistas sufrieron luego modificaciones, por tanto, se

consideró a esas primeras entrevistas como parte constitutiva de la muestra seleccionada.

1.2.2.3. Diseño de la muestra cualitativa

De acuerdo con Thomas Lindlof (1995: 125) el investigador recluta personas para entrevistas cualitativas porque está advertido de que saben algo, o han tenido alguna experiencia que es importante para el proyecto. Asimismo, el investigador querrá muestrear personas que tengan algún atributo en común.

Por otra parte, Lindlof sostiene que la mayoría de las técnicas de muestreo en la investigación cualitativa depende no de los principios de probabilidad al azar -donde cada elemento de la población tiene una igual e independiente chance de ser seleccionado- sino de la selección con un propósito. Es decir, la selección de muestreo está inclinada hacia aquellos *casos ricos en información*, para probablemente revelar los procesos y estructuras productoras de sentido, que son de interés para el analista (Lindlof, 1995: 126). En esa línea, el autor describe diferentes estrategias de muestreo: *muestreo de variación máxima*, usada especialmente cuando el investigador quiere documentar una extensión de cualidades que atraviesan muchos casos; *muestreo de "bola de nieve"*, en el cual se utiliza un "informante" como fuente para ubicar otras personas de las cuales se puede generar un tipo de información; *muestreo de construcción teórica*, que examinaremos con detenimiento más adelante; *muestreo de caso típico*, el cual procede a identificar casos que parecen representar la "esencia" del fenómeno bajo estudio; *muestreo de caso crítico*, utilizado cuando el investigador quiere examinar un caso que ejemplifica un problema teórico o práctico; y finalmente, *muestreo conveniente*, el cual es el más informal de todos y –por tanto- menos deseable.

A los fines del presente estudio, hemos seleccionado el *muestreo de construcción teórica*, ya que se ajusta a la estrategia de muestreo elegida por el investigador.

Lindlof (1995: 128) sostiene que el muestreo de construcción teórica usa propiedades del constructo bajo estudio para orientar la selección de casos. De este modo, los términos en los cuales el argumento teórico define un fenómeno deben ser traducidos de alguna manera en criterios para identificar y seleccionar sus manifestaciones en el campo. Ésta es –para el autor- una técnica de muestreo más formal que la mayoría de las otras en la investigación cualitativa, ya que tiende a proceder deductivamente, porque la naturaleza de la unidad de muestreo es bien definida antes de que el investigador vaya al campo.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, para la presente investigación, se seleccionaron *a priori* los encuestados, que se dividen en dos grupos: jóvenes y adultos, de ambos sexos.

De acuerdo con la categoría de *muestreo de construcción teórica*, los criterios teóricos con los que se seleccionó la muestra, en cada perfil etario, fueron los siguientes:

a) jóvenes:

. de 14 a 18 años

. alumnos de la escuela Secundaria o Nivel Medio de la educación formal

. de ambos sexos

. con manejo competente de Internet

. lectores de textos (impresos o electrónicos)

b) adultos:

. de 27 años en adelante

. docentes del sistema educativo formal

. de ambos sexos

. con manejo competente de Internet

. lectores de textos (impresos o electrónicos)

La diferenciación en perfiles de edades obedece a varias razones:

- se busca demostrar las diferencias en los hábitos y procesos de lectura de acuerdo con el nivel de conocimiento y exposición a los medios electrónicos. Más específicamente, se busca comparar a los jóvenes,

"nativos digitales" o miembros de la "generación red", con los adultos, "migrantes digitales" (nacidos hasta principios de los 80´).

- se persigue el objetivo de buscar patrones comunes en los casos seleccionados (entra-etarios o inter.-etarios) de acuerdo con un muestreo mixto de variación máxima.

También es necesario destacar por qué se eligieron jóvenes escolarizados y adultos docentes del sistema educativo formal. Esto obedece a un interés particularmente educativo de la investigación, por tanto se busca indagar sobre los hábitos de lectura en la pantalla en jóvenes y adultos que ya tienen una experiencia probada en los textos impresos, y en un ámbito donde justamente se trabaja sobre la enseñanza de la lectura. Asimismo, otra razón aparece vinculada a la disponibilidad o el acceso a los entrevistados, ya que el lugar de referencia para el diseño de la muestra y la realización de las entrevistas es la escuela, y esto tanto en la fase cualitativa como la cuantitativa. Una muestra que incluya jóvenes no escolarizados estaría fuera del alcance para la presente investigación.

Por otra parte, la cantidad de entrevistas (como dijimos, 14 adultos y 23 jóvenes) tiene que ver con que durante el transcurso de su realización se produjo una saturación de la muestra, es decir, no se encontraban variables significativas o patrones nuevos en los entrevistados, por lo cual se decidió no avanzar más en la cantidad de entrevistas y dejar la muestra en esa cifra. Como se puede presuponer, esta diferencia sustancial entre la cantidad de entrevistados adultos y jóvenes habla de la mayor variedad y complejidad de los usos que estos últimos hacen de Internet y de la variedad de estrategias y apropiaciones que despliegan.

1.2.2.4. Análisis textual de las entrevistas y presentación de resultados

Valles (199: 222) diferencia dos estilos de análisis de resultados en las entrevistas cualitativas, uno centrado en los casos y otro centrado en los temas o subtemas. El primero de estos estilos de análisis se concentra en la "exposición e interpretación de los relatos" obtenidos en las entrevistas en

profundidad, pero haciéndolo caso a caso, entrevistado por entrevistado. En ese sentido, hay un esfuerzo interpretativo por construir tipos descriptivos e inferenciales. El otro estilo de análisis de entrevistas, centrado en los temas, como sostiene Valles, ya comienza con el diseño de la investigación, es decir, con la formulación del problema, la selección de casos, contextos y fechas y la selección de una estrategia metodológica. Este tipo de análisis se condice con el muestreo teórico definido por Lindlof, ya aparece esbozado en el *guión de entrevista* diseñado con anterioridad. De acuerdo con este estilo de análisis -elegido para la presente investigación- luego de leer las transcripciones de las entrevistas se seleccionan y destacan fragmentos de las mismas y se codifican –con ayuda de una computadora- para luego establecer comparaciones a partir de esas codificaciones, para lo cual se separan fragmentos de las entrevistas y se los agrupa con otros fragmentos de otras entrevistas que comparten uno o varios rasgos en común. Luego, ese material reunido se reclasifica y reinterpreta –operación que Valles denomina "integración local", pues el análisis e interpretación se centra en el material acumulado en una sección (bajo categorías descriptivas o conceptuales relacionadas con una cuestión). Finalmente, el análisis centrado en los temas concluye –siempre siguiendo a Valles- con la organización de todas las secciones de manera coherente, de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa, explicativa, lo que Valles, citando a Weiss (1994: 157) denomina "integración inclusiva".

Para realizar el procesamiento y el análisis de las entrevistas, en primer lugar se procedió a la trascripción de las entrevistas, que fueron registradas en cinta de audio. Para dar cuenta de la riqueza del discurso oral, se estableció una serie de convenciones de trascripción (Lindlof, 1995: 212 y Potter, 1998: 293) que están disponibles en el *Apéndice I*. Estas convenciones fueron tomadas en cuenta luego para ponderar la significación que los entrevistados le daban a determinados términos o conceptos.

Una vez realizada la trascripción de las entrevistas, se utilizó un software especial, *ATLAS/ti* (versión 5.0), que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales.

Las entrevistas fueron ingresadas en formato de texto plano al software mencionado (*documentos primarios*), y luego se comenzó a seleccionar

fragmentos de las entrevistas (*citas* o "*quotations*") significativos. Esas citas a su vez se organizaron en *códigos* ("*codes*") que a la vez fueron agrupados en códigos más generales para proceder al análisis comparativo de las entrevistas. Según Wimmer y Dominick (1996: 181), la "codificación" –término aplicado al análisis de contenido de los medios masivos- es la tarea de adscripción de una unidad de análisis dentro de una determinada categoría. En ese sentido, se definieron claramente esos códigos a fin de realizar un análisis lo más exhaustivo posible, y que diera lugar luego a las comparaciones. En total, fueron creadas 2490 citas, agrupadas en 98 códigos, los cuales a su vez fueron organizados en 10 códigos principales, dedicados a distintos aspectos tratados en las entrevistas (consultar los documentos primarios de las entrevistas en *Apéndice II* y el listado de códigos en *Apéndice I)*.

A partir del análisis comparativo de *citas* y *códigos*, tanto en el interior de las entrevistas como entre las entrevistas mismas (primero entre entrevistados del mismo perfil de edad y luego entre los entrevistados de los dos perfiles) se procedió a la redacción de los resultados, la cual fue organizado de forma coherente siguiendo los temas y subtemas propuestos en *el guión de entrevista* y comprendidos con mayor especificidad en los códigos de análisis. En la redacción se extrajeron citas a modo de ejemplo de las posiciones representativas o excepcionales de los temas tratados, y al final de cada apartado se realizó un cuadro comparativo entre jóvenes y adultos sintetizando las semejanzas y diferencias producidas. Al pie de cada cita se consignaron, además del nombre y la edad del entrevistado, el número de entrevista y la línea de inicio y finalización de la cita. De este modo se pudieron establecer distintas tipologías de formas de uso y de lectura en la pantalla, se pudieron conocer los tópicos recurrentes dentro de las mismas entrevistas y se pudieron realizar distintos tipos de comparaciones, ya sea entre las mismas entrevistas como así también con las teorías y categorías desarrolladas previamente por el investigador.

1.2.2.5. Registro y análisis de las sesiones de Internet

Como se explicó anteriormente, con el objeto de establecer comparaciones y comprobaciones entre el *decir del hacer* y el *hacer* concreto, se pidió a cada entrevistado que realizara una sesión de Internet estándar con el fin de ser registrada para la presente investigación. A los entrevistados simplemente se les explicó que tenían que hacer el uso que siempre hacían de Internet, con la salvedad de que esta vez iba a ser registrada esa sesión para la investigación. Es decir, no se les impuso un tipo de sesión o uso determinado, sino que se los invitó a recrear la sesión que desarrollan comúnmente. Se tomó como unidad de análisis la sesión de Internet, con una duración variable (de 8 minutos hasta casi 2 horas) de acuerdo con la disponibilidad, tiempo e interés del entrevistado en ese momento, buscando recrear la situación normal de desarrollo de la sesión. En algunos casos, se registraron en el hogar del entrevistado, y en otros, en el cibercafé donde tuvieron lugar las entrevistas. Cabe aclarar que las sesiones fueron realizadas luego de las entrevistas, produciéndose entonces cierto sesgo sobre los *contendidos de consumo*, que –dada la naturaleza de la investigación- no produjo efectos inesperados ni indeseables, ya que no era importante conocer los sitios o los temas de conversación que se desarrollaban, sino más bien la forma de interacción que se desarrollaba con la interfaz de la computadora. La unidad de análisis fue considerada desde que empezaba la sesión hasta que esta terminaba, en forma voluntaria, de acuerdo con la decisión del entrevistado.

Para registrar las sesiones se instaló en las computadoras de escritorio donde se realizaban un software especial de tipo *freeware* (gratuito) que se llama *HyperCam*. *HyperCam* permite grabar en formato video todo lo que sucede en la pantalla de la computadora. De este modo, se pudo registrar el comportamiento del puntero del mouse, que fue el elemento tenido en cuenta para hacer el seguimiento de la trayectoria del usuario durante la sesión (dónde hizo clic, dónde escribió, etc.), como así también el registro de la sesión permitió inferir el uso del teclado. Las sesiones fueron registradas en el formato de video AVI, y luego fueron reproducidas en la computadora del investigador para realizar el análisis, el cual consistió en, primero, realizar un

relato cronológico exhaustivo del comportamiento del puntero del mouse a lo largo de toda la sesión. Luego se desarrollaron tipologías de sesiones en Internet, de acuerdo con los usos que hicieron los entrevistados, y finalmente se realizó una análisis de las interacciones digitales a través del desarrollo de una grilla de análisis (disponible en el *Apéndice I*) que presenta una taxonomía de las interacciones digitales, siguiendo el modelo semiótico cognitivo de Carlos Scolari (2004), que se explica detalladamente en la parte teórica de la presente investigación. Básicamente este análisis consistió en contabilizar la cantidad de clics u otras interacciones que se realizaron durante la sesión, para poder determinar los tipos de usuarios/lectores de Internet y el modo en que estos leen/navegan en la pantalla. Asimismo, ese análisis se enmarcó en los tipos de sesiones antes categorizados, y se establecieron comparaciones entre estas clasificaciones dentro del mismo perfil (jóvenes y adultos), entre los distintos perfiles y también con el "decir del hacer" de los mismos entrevistados.

1.2.3. Investigación cuantitativa: encuesta sobre la lectura en Internet

La encuesta o sondeo es uno de los métodos más extendidos de investigación de los medios de comunicación, fundamentalmente debido a su flexibilidad (Wimmer y Dominick, 1996: 141). Es por ese motivo que para poder extrapolar los resultados de la fase cualitativa de la presente investigación, se optó por triangular con la realización de una encuesta sobre la lectura en Internet.

1.2.3.1. Descripción de la muestra

Tal como indican Wimmer y Dominick (1996: 67), "uno de los principales objetivos de toda investigación científica consiste en describir la naturaleza de una población, ya sea ésta un grupo o clase de sujetos, variables, conceptos o fenómenos", y para lograr ese objetivo –dado que en la mayoría de los casos, como es el de esta investigación, no se puede encuestar a toda la población- la herramienta habitual es la *muestra de la población*. Los autores diferencian en

ese sentido las muestras *no probabilísticas* de las *probabilísticas*. Las primeras no se rigen por reglas matemáticas, por lo tanto no es posible calcular el error muestral, y es adecuada en algunos casos. Para el presente estudio, se eligió una muestra probabilística, con el fin de que se puedan generalizar los resultados al conjunto de la población. Asimismo, dentro de las muestras probabilísticas existen diversos tipos. Uno de ellos es el *muestreo estratificado* (Wimmer y Dominick, 1996: 67), utilizado para garantizar que determinado subgrupo de la población quede adecuadamente representado (el muestreo estratificado puede a su vez ser *proporcional* a la población que se estudia o *no proporcional* cuando se incrementa la submuestra de un estrato en particular). Otro de los tipos de muestreo probabilístico es el *muestreo por conglomerados* (Pérez Lalanne, 2000: 225), el cual se utiliza cuando los casos a relevar se encuentran distribuidos en áreas geográficas muy extensas, y resulta una técnica muy útil cuando la unidad muestral no son individuos sino conjuntos de individuos.

Teniendo en cuenta lo antedicho, para el presente estudio se ha realizado un muestreo multietápico combinando un muestreo estratificado y por conglomerados. El universo de estudio en este caso es la población escolarizada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comprendida entre los 14 y los 18 años y que asiste a establecimientos educativos privados y estatales de Secundaria Común. Para alcanzar la representatividad suficiente de ese universo se ha seleccionado una muestra de 330 casos, con un nivel de confianza del 95% y un margen error de ± 2,45. La estratificación de la muestra se ha hecho en forma proporcional en función del nivel socioeconómico al que pertenecen los jóvenes y a la vez del tipo de establecimiento (de gestión estatal o privada) al que asisten. Teniendo en cuenta la estratificación por nivel socioeconómico, el muestreo por conglomerados se realizó seleccionando primero las Comunas de la Ciudad, luego el Distrito Escolar y finalmente las escuelas –privadas y estatales- donde tuvieron lugar las encuestas, las cuales a su vez fueron realizadas de acuerdo con la accesibilidad del investigador a los grupos de alumnos. Asimismo, y proporcionalmente, de acuerdo con el nivel de matrícula, se encuestó a alumnos de 12 escuelas estatales y 12 de gestión privada (24 en total),

ubicadas en 12 distritos escolares de la ciudad, que son representativos de los distintos niveles socioeconómicos.

Para determinar la cantidad de jóvenes por nivel socioeconómico se tomó como base el Índice de Nivel Socioeconómico Argentino, desarrollado por la Asociación Argentina de Marketing, que según datos de 2006, en la Ciudad de Buenos Aires, está compuesto de la siguiente manera: Clase Alta y Media Alta (ABC1) 12,8%; Clase Media Típica y Media Baja (C2, C3) 52,8% y Clase Baja y Marginal (D1, D2, E) 34,5%. De allí que se seleccionaron los porcentajes de casos como para aproximarse lo más posible a esa distribución (ver Gráfico 1.1). La muestra de la investigación, entonces, queda compuesta de la siguiente manera: ABC1 (42 casos), C2, C3 (174 casos) y D1, D2, E (114 casos).

Gráfico 1.1

Para que estén efectivamente representados en la muestra los diferentes niveles socioeconómicos, se seleccionaron ocho comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de acuerdo con el Promedio del ingreso *per cápita* familiar de los hogares según comuna (de acuerdo con datos de la Encuesta Anual de Hogares, año 2006) y también según el máximo grado de instrucción alcanzado (de acuerdo con datos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 2006), (ver Tablas 1.1, y 1.2). Hay que aclarar que la selección se realizó por comunas dado que los datos oficiales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aparecen organizados según ese criterio. Las comunas seleccionadas, de acuerdo con el nivel socioeconómico, fueron las siguientes:

Clase Alta y Media Alta (ABC1): Comunas 2, 13 y 14

Clase Media Típica y Media Baja (C2, C3): Comunas 7, 9 y 10

Clase Baja y Marginal (D1, D2, E): Comunas 4 y 8

Tabla 1.1.

Promedio del ingreso per cápita familiar de los hogares según Comuna.

Ciudad de Buenos Aires. Año 2006.

Comuna	**Promedio del IPCF**
1	1.379,80 *
2	1.850,85
3	1.007,54
4	675,61
5	1.060,78
6	1.200,33
7	942,07
8	511,38
9	754,41
10	881,42
11	850,49
12	993,41
13	1.551,73
14	1.541,76
15	957,23
Ciudad de Buenos Aires	**1.113,03**
CV	**1,8**

Nota: Se excluye a los hogares con declaración parcial de ingresos y a los hogares sin ingresos.

(*) Valor de la celda con carácter indicativo (coeficiente de variación = 10,7%).

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (GCBA). Encuesta Anual de Hogares. Onda 2006

Tabla 1.2.

Distribución porcentual de la población de 25 años o más (1), por máximo nivel de instrucción alcanzado según Comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2006.

Comu-na	Nivel Máximo Alcanzado							
	Hasta Primario Incompleto	Primario Completo	Secundario Incompleto	Secundario Completo	Superior/ Universitario Incompleto	Superior/ Universitario Completo	Sin dato	Total
1	5,8*	13,7	15,2	18,9	17,1	29,4		100
2	2,1**	6,8*	5,6*	14,8*	21,1	49,7		100
3	5,4*	15,1	15,7	22,2	18,8	22,9		100
4	11,6*	21,6	21,4	19,1	12,6	13,5*	0,1	100
5	5,3*	12,0*	12,7*	22,1	18,6	29,2		100
6	2,2**	14,1*	10,7*	22,2	19,0	31,8		100
7	5,4*	17,3	14,1	25,2	15,4*	22,6		100
8	12,4*	29,0	21,2	19,0	10,8*	7,5*		100
9	6,2*	21,2	17,7	26,0	15,2	13,8*		100
10	3,2**	16,7	14,4*	26,5	17,3	21,9		100
11	3,2*	16,8	12,5	20,3	21,7	25,4		100
12	4,6*	15,7*	14,2*	19,6	17,7	28,3		100
13	1,7**	8,3*	7,0*	19,6	20,0	43,3		100
14	2,6**	10,0*	8,8*	12,2	18,3	48,2		100
15	3,1**	20,6	12,9*	21,3	16,2*	26,0		100
Ciudad Bs. As CV	**4,8 4,4**	**15,4 2,6**	**13,3 2,7**	**20,4 2,1**	**17,5 2,4**	**28,6 1,9**	**0,0**	**100**

Nota: Realizado con la edad declarada
(1)Se excluye a los que asisten o asistieron como máximo a escuelas especiales no primarias
(*) Valor de la celda con carácter indicativo (en estos grupos los coeficientes de variación están entre el 10% y 20%)
(**)Valor de la celda con carácter indicativo (en estos grupos los coeficientes de variación superan el 20%)
Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (GCBA) Encuesta Anual de Hogares. Onda 2006

Luego de seleccionar las comunas según el nivel socioeconómico de la población, se eligieron doce distritos escolares, y dentro de ellos, dos escuelas: una estatal y otra privada. Allí se encuestó la cantidad de alumnos proporcional a la matricula de tipo de escuela –estatal o privado- que corresponde a cada distrito escolar (ver Tabla 1.4) y también se procuró que en la muestra haya chicos de 14 a 18 años de ambos sexos. Cabe aclarar que la selección de distritos escolares dentro de las comunas antes definidas se realizó en función del acceso del investigador a las escuelas donde se realizaron las encuestas. Asimismo, al seleccionar las escuelas se tuvo en cuenta que la población de la misma sea representativa del nivel socioeconómico correspondiente según el Distrito Escolar –y la Comuna- donde se encuentra.

Para realizar la selección mencionada, se tuvieron en cuenta datos oficiales. Según las cifras del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires correspondientes al año 2006, la cantidad de alumnos de Secundaria Común en la ciudad es de 187.930, los cuales se distribuyen en forma despareja en los 21 distritos escolares de la Ciudad (ver Tabla 1.3). Asimismo, de acuerdo con datos de 2008 de la misma fuente, hay un total de 478 unidades educativas, 143 de ellas de gestión estatal y 335 de gestión privada. Ahora, la matrícula, que en ese año es de 184.374 alumnos en la Secundaria Común, se distribuye del siguiente modo: 97.080 (52,7%) en escuelas estatales y 87.294 (47,3%) en escuelas privadas. Teniendo en cuenta entonces la matrícula de establecimientos de gestión estatal y de gestión privada de Buenos Aires, se encuestaron 173 alumnos de escuelas secundarias comunes de gestión estatal -47,6%- y 157 alumnos de escuelas secundarias comunes de gestión privada -52,4%- (ver Gráfico 1.2).

Tabla 1.3. Distribución de matrícula de alumnos de Secundaria Común por tipo de escuela y por Comuna (Datos de GCBA correspondientes al año 2006)

DE	Matrícula Sector Estatal	Matrícula Sector Privado
1º	8.164	7.420
2º	7.121	5.098
3º	2.842	4.029
4º	6.497	1.669
5º	5.568	1.926
6	7.531	4.859
7º	5.760	5.540
8º	4.289	4.574
9º	4.174	7.205
10º	7.778	11.335
11º	4.296	4.044
12º	2.745	2.438
13º	6.903	2.429
14º	2.364	1.874
15º	2.781	3.526
16º	815	2.870
17º	4.727	4.154
18º	6.073	5.235
19º	2.741	2.712
20º	1.276	4.814
21º	4.309	1.425
TOTAL	**98.754**	**89.176**

Gráfico 1.2

En cuanto al sexo de los adolescentes (Gráfico 1.3), para la muestra se consideraron 161 varones (48,8%) y 169 mujeres (51,2%).

Gráfico 1.3

Finalmente, presentamos el diseño de la muestra (ver Tabla 1.4).

Tabla 1.4. Distribución de la muestra según NSE, Comuna, Distrito Escolar, tipo de Establecimiento y sexo de los encuestados.

NSE	Casos	Comuna	Distrito Escolar	Casos Alumnos Estatal	Sexo		Casos Alumnos Privado	Sexo	
					F	M		F	M
D1, D2, E	114	4	5	12	8	4	13	6	7
			4	17	9	8	12	6	6
		8	21	16	9	7	10	5	5
			19	15	8	7	19	12	7
		TOTAL		**60**	**34**	**26**	**54**	**29**	**25**
C2, C3	174	7	11	18	12	6	16	8	8
			8	16	6	10	13	7	6
		9	20	12	7	5	21	10	11
			13	25	23	2	16	12	4
		10	18	20	13	7	17	8	9
		TOTAL		**91**	**61**	**30**	**83**	**45**	**38**
ABC1	42	2	1	8	4	4	6	3	3
		13	10	7	3	4	10	5	5
		14	2	7	3	4	4	2	2
		TOTAL		**22**	**10**	**12**	**20**	**10**	**10**
TOTAL	**330**			**173**	**105**	**68**	**157**	**78**	**79**

Por último, y para establecer una comparación entre jóvenes y adultos, se tomó una muestra de contraste de adultos de más de 27 años, todos ellos docentes de los establecimientos educativos donde asisten los chicos que contestaron la encuesta. Esta muestra de los adultos no tiene fines representativos del universo de los adultos o los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, sino que cumple con la función de comparar su uso de Internet con los adolescentes a fin de comprobar las diferencias generacionales. Con ese fin, se encuestaron 65 docentes de más de 27 años de edad.

En síntesis, en la construcción de la muestra se consideraron las siguientes variables:

- edad y sexo
- nivel socioeconómico (con este criterio se seleccionó primero la comuna y luego el distrito escolar donde está ubicada la escuela)
- tipo de escuela –de gestión estatal y de gestión privada- al que asisten

1.2.3.2. Diseño del cuestionario y administración de la encuesta

El cuestionario que forma parte de la presente investigación (disponible en el *Apéndice I*) tiene un total de 108 preguntas, todas ellas previamente fijadas y de tipo cerrado, con respuestas de opciones múltiples y también de opciones excluyentes (por ejemplo, *Sí*, *No*, *No sé*). Según Wimmer y Dominick (1996: 116) las preguntas cerradas son elegidas en este tipo de investigaciones dada la mayor uniformidad de respuestas que proporciona y su sencillez de cuantificación, pero su mayor inconveniente es que suele olvidarse la inclusión de algunas opciones de respuestas importantes, en la medida en que quienes responden podrían opinar de una forma que no coincide con ninguna de las alternativas presentadas. Esta limitación se ve compensada en el presente estudio dado que las opciones para las preguntas surgieron –como se dijo anteriormente- a partir de las categorías producidas por la instancia cualitativa.

Hay que aclarar que para la implementación de la encuesta se hizo una prueba piloto con una muestra pequeña y luego se fueron ajustando algunas respuestas del cuestionario.

En cuanto a las preguntas, el cuestionario comienza con los datos personales, continúa con preguntas sobre el consumo de medios en el hogar, el uso de la computadora personal e Internet, los hábitos de navegación en la red, el uso de información, la lectura en Internet, el uso del hipertexto, y finaliza con otros usos como el chat, el e-mail y los juegos. Por razones de extensión, se decidió omitir en el análisis de resultados para la presente investigación lo referido al uso de la información, el chat, el e-mail y los juegos.

En cuanto a la administración de la encuesta, la misma fue realizada de acuerdo con la modalidad de entrevista personal estructurada, a través de un cuestionario autoadministrable impreso que los encuestados completaban en su lugar de trabajo o estudio (escuela). Las encuestas fueron realizadas por aplicación simultánea en grupo durante las horas de clase en los colegios seleccionados para la muestra. Esto permitió trabajar con cuestionarios largos, y al haberse reunido a los encuestados para tal objetivo, la tasa de respuestas efectivas fue muy elevada, lo cual a su vez se vio beneficiado por la posibilidad

de resolver las dudas al estar los responsables presentes (en algunos casos una administradora de encuesta adiestrada para tal fin y en otros, el propio investigador). Asimismo, una vez completadas las encuestas, los responsables las controlaron *in situ* para indicar errores u omisiones a los encuestados a fin de que los completaran o corrigieran en ese momento.

1.2.3.3. Procesamiento de la encuesta, análisis y presentación de resultados

Para facilitar el procesamiento de la encuesta se utilizó un software creado para tal fin, *iMagic Survey Designer* (versión 1.27), el cual permite diseñar la encuesta, recolectar los datos –en forma manual y a través de formularios web- y también analizar los resultados. La recolección de datos se hizo en forma manual: una administradora adiestrada para tal fin ingresó al sistema una por una las encuestas completadas en formato impreso, lo cual permitió controlar la exactitud del proceso y permitió evitar errores involuntarios. Luego, utilizando dicho programa se hizo el análisis de resultados.

Como afirman Wimmer y Dominick (1996: 215), el objetivo de la estadística descriptiva consiste en la reducción de los grandes conjuntos de datos para permitir así una interpretación más sencilla. Es por eso que para la presentación de los resultados de la encuesta se realizaron gráficos de barras y de tortas utilizando el programa *Microsoft Excel*, del paquete *Office*, los cuales fueron acompañados por un texto explicativo en cada caso. Para la elaboración del escrito, se utilizó el procesador de textos Microsoft Word 2000.

Finalizada la presentación de los resultados, que siguieron un orden lógico y coherente de acuerdo con los tópicos en los cuales versó la misma, se realizó la comparación con los datos arrojados por las entrevistas en profundidad, a fin de comprobar la validez de las hipótesis de investigación.

1.3. Alcances y limitaciones de la investigación

Como se explicó anteriormente, la triangulación metodológica mixta de la presente investigación permite articular las posibilidades de las técnicas

cualitativas y cuantitativas, lo cual no es común de encontrar en las investigaciones acerca de consumos culturales o del uso de las denominadas *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. De la triangulación de datos con las fuentes bibliográficas citadas para la realización del marco teórico se desprende que este estudio puede ser ubicado en las coordenadas históricas y culturales, es decir, en un contexto más amplio, lo cual permite asegurar la actualidad de la investigación, centrada en este caso en los hábitos de lectura desplegados en la pantalla. Podemos decir que este enfoque transdisciplinario (que combina disciplinas como Historia, Antropología, Filosofía, Semiótica, Psicología Cognitiva, Literatura, Informática y Usabilidad, entre otras) permite una comprensión global y abarcadora de una temática tan compleja como la lectura, la cual nunca pierde actualidad, más allá de que cambien los soportes en los cuales ésta tenga lugar. Asimismo, esta investigación presenta un gran interés educativo, ya que estudia de manera comparativa las formas de lectura de alumnos de escuelas de gestión estatal y de gestión privada y de los docentes de esas escuelas, además de las variables socioeconómica y de género, todo lo cual permite extraer conclusiones sobre los hábitos de lectura de los jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires.

Como novedad metodológica, la presente investigación incluye la aplicación de un modelo de análisis de las interacciones digitales, concretamente, el *modelo semio-cognitivo* de Carlos Scolari (2004), el cual representa una evolución del análisis de la *conversación textual* de Gianfranco Bettetini (1986). Para tal fin se ha construido una *grilla de análisis taxonómica de* las *interacciones digitales* (*affordances*), lo cual permite incluir dentro del estudio de la lectura en la pantalla la variable de la interactividad, lo cual –según los teóricos aquí consultados- representa la principal diferencia con la lectura en el soporte impreso. Esta herramienta permitiría realizar investigaciones futuras interesadas en estudiar las formas de interacción con la pantalla.

En cuanto a las limitaciones, en primer lugar vamos a decir que la presente investigación se circunscribe a una etapa puntual en la evolución de Internet, que es la Web 1.0. Es decir, queda fuera de este análisis la

denominada Web 2.0, que encuentra en la colaboración y la interactividad de los usuarios unas formas particulares de lectura y apropiación de los textos –escritos, sonoros, audiovisuales- en la pantalla. Asimismo, la Web 2.0 permite más marcadamente salirse del rol del lector tradicional para ser también autor, en la medida en que los sistemas de participación han evolucionado significativamente en la dirección de permitir un mayor nivel de interactividad al usuario, lo que potencia aún más las características del hipertexto. En segundo lugar, otra limitación de la presente investigación tiene que ver con el soporte de lectura que se dedica a estudiar: esto es, la pantalla de las computadoras de escritorio. La proliferación de los últimos años de Notebooks, Netbooks, Laptops o dispositivos más pequeños como Blackberry, V-Phone, etc, además de los celulares ameritaría otro estudio centrado en las formas que adquiere la lectura y escritura en ese tipo de interfaces. De todos modos, salvando las distancias con las especificidades técnicas de estas pantallas en particular, creemos que el diseño de investigación, tanto en la fase cualitativa como cuantitativa- se puede aplicar a este tipo de indagaciones en el futuro. En tercer y último lugar, otra limitación tiene que ver con el momento de realización del estudio. La fase cualitativa del mismo tuvo lugar en 2003 y 2004, mientras que la encuesta se realizó en octubre de 2008. La diferencia temporal entre ambas fases aparece ponderada en las comparaciones entre los estudios, y fundamentalmente las diferencias tienen que ver con la influencia del tipo de conexión en las estrategias de lectura/navegación que despliegan los usuarios. Puntualmente, en la muestra cuantitativa -a diferencia de la cualitativa- es mucho más común –casi total- la presencia de la conexión de banda ancha. Más allá de esto, la diferencia puede jugar a favor en el marco de esta investigación, porque permite mostrar, en cierta medida y en un período corto, la evolución de las costumbres y hábitos de lectura en relación al soporte donde ésta tiene lugar.

Capítulo 2: *Marco teórico*

2.1. La evolución de los medios hacia la cibercultura

Entendiendo la evolución de los medios de comunicación en términos históricos, como dice Walter Ong, no fue hasta la irrupción de la era electrónica que el hombre se dio cuenta de las diferencias entre la etapa oral-aural y la etapa escrita. Recién ahora con la era electrónica es posible entender el rol de los medios de comunicación y su forma de estructurar la psiquis humana y la civilización (Ong, 1967: 17). Algo similar nos puede suceder si tratamos de entender los cambios que supone el paso de la etapa escrita a la electrónica. Es necesario entonces realizar un esfuerzo de contextualización teórica para tratar de entender algunos cambios que ya se están vislumbrando en las formas de apropiación de los medios, las formas de conservación de la información y los modos de lectura. Para comenzar a dilucidar este fenómeno, proponemos un recorrido histórico en el cual se describirán principalmente los cambios de una cultura a otra desde el plano de las apropiaciones de la palabra, es decir de los usos, y no tanto desde la evolución de los aparatos o de las tecnologías. A modo de orientación inicial, vamos a decir que señalaremos –a la luz de la diversidad de autores- el paso de la oralidad a la

escritura, y de ésta a la era electrónica, destacando continuidades y quiebres. Estos elementos nos ayudarán a entender luego hacia qué nuevas formas de lectura y de apropiación de la información nos encaminamos. Antes de emprender el recorrido, presentaremos la propuesta de la sociogénesis y psicogénesis para comprender la naturaleza de estos cambios a lo largo de la historia de la civilización

2.1.1. Una perspectiva de largo plazo: sociogénesis y psicogénesis

Frente a la tendencia general de la sociología actual de construir teorías generales a corto plazo sobre las estructuras emotivas y de control del hombre, tomando como fundamento investigaciones en una fase específica del desarrollo social, Norbert Elias (1993: 9) propone estudiar el proceso de la civilización desde investigaciones empíricas sociogenéticas y psicogenéticas, analizando esas transformaciones en el largo plazo. Tal como sostiene Elías, "la comprobación de que hay cambios en las estructuras emotivas y de control de los seres humanos que mantienen la misma orientación a lo largo de toda una serie de generaciones (…) plantea la posibilidad de relacionar este cambio de larga duración de las estructuras de personalidad con los cambios estructurales a largo plazo del conjunto de la sociedad" (Elías, 1993: 10). Elías sostiene que hay una fuerte "conexión entre las estructuras psicológicas individuales, esto es, de las llamadas estructuras de personalidad, y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes, esto es, las estructuras sociales". Ello es posible porque aquí el autor –a diferencia de otras líneas sociológicas tradicionales - no considera a estos dos tipos de estructuras como inmutables, sino más bien como estructuras cambiantes, como aspectos interdependientes del mismo desarrollo a largo plazo (Elías, 1993: 11). Los conceptos "individuo" y "sociedad", por lo tanto, no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos pero inseparables de los mismos seres humanos (Elías, 1993: 15). Este concepto fue abordado anteriormente por Pierre Bourdieu (1984). Según Bourdieu, "la oposición entre lo universal y lo único (…) es una falsa antinomia. El modo de pensamiento relacional y analógico favorecedor del concepto de campo otorga

la facultad de aprehender la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad al interior de la particularidad" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 48). También Edgar Morin, cuando habla del principio complejo de la recursividad organizacional, describe una relación del hombre que es -a la vez- productor y producto de su sociedad (Morin, 1994: 106). En la misma línea, y haciendo foco en la investigación en las ciencias sociales –y más específicamente en la comunicación- Raúl Fuentes Navarro sostiene que éstas deben avanzar "en la superación de dicotomías como las que oponen el objetivismo y el subjetivismo, lo macro estructural y lo micro social, lo económico–político y lo simbólico–cultural, o lo cuantitativo y lo cualitativo" (Fuentes Navarro, 2000: 86).

Siguiendo con Elias, a lo largo de los siglos, siempre que se han dado las mismas circunstancias, ha ido cambiando la pauta del comportamiento humano en una dirección determinada (como ejemplos, toma el comportamiento de los hombres en la mesa, en el dormitorio o en el combate entre enemigos). En éstas y en otras ocupaciones elementales se transforma poco a poco la forma en que el individuo se comporta y reacciona, cambio que se produce en el sentido de una "civilización" paulatina. Cambian las pautas de las exigencias y las prohibiciones sociales y, en correspondencia con ello, se alteran los límites del desagrado y el temor socialmente producidos (Elías, 1993: 457). "No es posible entender la psicogénesis de los hábitos de los adultos en la sociedad civilizada –dice el autor- si se considera independiente de la sociogénesis de nuestra civilización. Según una especie de «ley fundamental de la sociogénesis», durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya" (Elías, 1993: 49). Además, afirma que "la investigación sociogenética y psicogenética trata de descubrir el orden de los cambios históricos, su mecánica y sus mecanismos concretos y, con ello, parece que se pueden encontrar respuestas relativamente sencillas y precisas para toda una serie de problemas que hoy se presentan como muy complicados o como insolubles a la reflexión" (Elías, 1993: 50). Por ejemplo, encuentra respuesta el problema de los procesos históricos al plantear la cuestión de "cómo es posible que todos estos procesos que no consisten en otra cosa sino en acciones de los seres humanos aislados, den origen a instituciones y formaciones cuya configuración final nadie había

querido ni había planeado" (Elías, 1993: 51). Esta última afirmación es la que tomaremos para el presente trabajo: los cambios aislados -las acciones individuales- se convierten en transformaciones sociales por esta relación dinámica e interdependiente entre individuo y sociedad. ¿Qué pasa con la lectura? ¿Qué sucede con los usos de los distintos soportes: el rollo, el códice, el libro y ahora la pantalla? ¿De qué manera los hábitos de las personas aisladas van determinando unas formas de usos sociales de objetos culturales como los libros? Roger Chartier, quien ha prologado uno de los libros de Elías, se refiere al trabajo de este autor y sostiene que sus estudios se pueden aplicar al mundo de la lectura: "Elías mostró que el umbral de pudor y las normas de las conductas habían estado sometidas a exigencias que se reforzaron en los siglos XVI y XIX. La instauración obligada del silencio en las bibliotecas universitarias de la Edad Media central va en el mismo sentido. Allí, en las bibliotecas, se encuentra esta misma idea de una conducta que debe estar reglamentada y controlada" (Chartier, 2000: 53).

Desde una perspectiva muy afín a la de Elias, Walter Ong -en un libro editado en el mismo año- concibe a la evolución de la conciencia *ontogenéticamente* en referencia al interior -el mundo psíquico, o lo que Elías denomina *psicogénesis*- y *filogenéticamente* en atención a la raza humana –lo que Elías llama *sociogénesis*. Para Ong, el crecimiento ontogenético de la conciencia está entrelazado con el crecimiento filogenético. A través del desarrollo de la cultura -un gran almacén de experiencia y conocimiento que los seres humanos pueden acumular y transmitir a las generaciones sucedáneas- el género humano gana más y más acceso conciente y control sobre el cosmos y sobre él mismo.

Ahora, lo importante aquí es que los efectos exteriores de la evolución de la conciencia se retrotraen a la evolución interior, y esto se hace a través de los dispositivos exteriores tecnológicos que afectan a la palabra y las invenciones que habilitan al hombre para hacer cosas nuevas para darle forma, almacenar, recuperar y comunicar conocimiento de nuevas maneras (Ong, 1977: 42). Esas invenciones, concretamente, son la escritura, la imprenta y los dispositivos electrónicos. Los llamados "medios" hacen mucho más que mover información: hacen posibles procesos de pensamientos que antes resultarían inconcebibles. Los medios –de acuerdo con Ong- están más significativamente

"dentro" de la mente que fuera de ella. Con el uso de la escritura, la imprenta o la computadora, la mente no se convierte en una máquina, pero esos inventos habilitan a la mente a constituirse dentro de ella misma -no sólo en la superficie de escritura o en los programas de computadora- nuevas formas de pensamiento, preguntas previamente inconcebibles y nuevas formas de búsqueda de respuestas (Ong, 1977: 46).

La cuestión planteada por Elías -cómo es que sucede que una serie de decisiones individuales, por ejemplo, las formas de lectura o los hábitos en la mesa o durante el combate, se transforman en instituciones sociales que luego representan cambios a gran escala- parece hallar una respuesta satisfactoria en el desarrollo que hace Ong sobre la historia del latín aprendido, y cómo fue evolucionando -primero hablado sólo por los hombres, y luego por las mujeres, lo que provocó su declinación- hasta convertirse en el "lenguaje oficial" de la ciencia moderna. Los cambios, originados en la intimidad del hogar, en los usos vulgares de la lengua, provocan transformaciones a gran escala, que tienen que ver con hitos fundamentales en la evolución de la raza humana, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento racionalista (Ong, 1977: 35). Asimismo, una vez que se institucionalizan, esos cambios se transforman en pautas sociales y culturales que moldean las acciones de los individuos.

2.1.2. De la cultura oral a la cultura escrita

Walter Ong se ha dedicado a estudiar en forma profunda las características de la cultura oral y las discontinuidades que se produjeron con el cambio de ésta a la cultura tipográfica. Ong define a la primera etapa como “oral-aural”, dando cuenta del entorno tribal y la co-presencia del otro durante el acto de comunicación. Ong sostiene que el hombre se comunica a través de todos sus sentidos, pero que entre todas las formas de comunicación, la principal es el sonido. Según Ong, no entramos en verdadera comunicación con otro si no es a través del discurso oral. La verbalización, el discurso, es en origen un fenómeno oral y aural, una cuestión de voz y oído, un evento en el mundo del sonido. Las palabras escritas son sustitutas del sonido y son sólo marcas en una superficie hasta que son nuevamente convertidas en sonido, en

la imaginación o en el acto de vocalización (Ong, 1967: 2). Antes de que se instituyera la lectura silenciosa, era común que la lectura de los manuscritos se hiciera en voz alta, ya que por las características propias del texto (la *scriptio continua*) era necesario leerla en voz alta –o también en voz baja- porque se necesitaba del sonido para terminar de comprender el texto que se estaba leyendo. Según Guglielmo Cavallo y Roger Chartier la lectura en voz alta no era solamente un acto social, pensado para ser realizado en un entorno comunitario, sino también algo necesario para comprender el texto (Cavallo y Chartier, 2001: 20). La práctica de la lectura en alta voz –aún vigente en celebraciones litúrgicas y religiosas y en muchas prácticas de enseñanza de la lectura en las instituciones educativas- muestra que más allá de la evolución de los medios, hay costumbres y ritos que persisten en el tiempo. Incluso, Christian Vandedorpe llega a afirmar que "recientes estudios psicológicos parecen indicar que la oralidad estaría siempre presente en la lectura en el plano de los mecanismos cerebrales, y que los códigos fonológicos serían activados no bien existe una fijación ocular sobre los textos" (Vandedorpe, 2002: 22).

Según Ong, durante la época de la cultura oral, se recurría a sistemas de memorización para asegurar la accesibilidad del conocimiento, como las reglas mnemotécnicas (en la poesía homérica, por ejemplo) y también se desarrollaron símbolos visuales (imágenes de dioses, signos del zodíaco, etc.). Estos sistemas de memorización pueden ser considerados intermedios entre la etapa oral-aural y la tipográfica (Ong, 1967: 26). Asimismo, estas estrategias mnemotécnicas han influido sobre las estructuras de pensamiento, y tienen que ver con la simetría bilateral del cuerpo humano y la kinestesia: los versos -por ejemplo, los relatos del Antiguo Testamento- eran recitados mientras el narrador se balanceaba hacia adelante y atrás de acuerdo con el ritmo de los mismos. Ong sostiene que las características de las fórmulas desarrolladas por la cultura oral son responsables del desarrollo de la "doctrina de los lugares comunes", que son tipos de argumentos que pueden ser utilizados para diversos fines y en relación con distintos temas -por ejemplo, en un discurso sobre la lealtad o en una alegación de inocencia sobre alguien acusado de un crimen. Del mismo modo que la lectura en alta voz, la doctrina de los lugares comunes ha sobrevivido a lo largo del tiempo, y se la puede encontrar tanto en

la etapa escrita como en la actual electrónica (Ong, 1967: 31; Ong, 1968: 4; Ong, 1977: 19; Ong, 1994: 41).

La invención de la escritura, que tuvo detractores como Platón (1969: 11), supuso dos cambios fundamentales: en primer lugar, la palabra no está dentro de la memoria de quien las pronuncia, sino que queda inscripta en un soporte externo. Al respecto, Christian Vandedorpe sostiene que "cuando el texto está completamente separado de su enunciador puede ser, en efecto, examinado más fácilmente del exterior e investido por el lector (…) esta neutralidad del texto facilita su apropiación por el intelecto poniendo fuera del juego el campo de las impresiones y emociones" (Vandedorpe, 2002: 31). En segundo lugar, cambia la relación de la palabra con el tiempo, ya que en la etapa oral-aural había una coincidencia entre el acto de emisión y recepción (Ong, 1967: 8). Según este autor, mientras que el sonido está relacionado estrechamente con el tiempo -lo que diferencia a la escucha de otros sentidos, como el gusto, el tacto o el olfato- el alfabeto implica que las palabras pueden estar presentes todas al mismo tiempo, pueden ser diseccionadas en pequeñas partes espaciales denominadas letras del alfabeto, que son independientes del flujo unidireccional del tiempo, y que pueden ser tomadas y reensambladas independientemente de su flujo (Ong, 1967: 42). El alfabeto impone un sentido de orden y control gracias a su extensión en el espacio, el sonido se ha espacializado, y esto ha determinado el paso de una lógica dialéctica (propia de la etapa oral) a una lógica formal. Estos cambios fueron de tal magnitud que, según Ong, han llevado a que en la cúspide de la etapa escritural –el siglo XVIII-, Descartes haya desarrollado el pensamiento racionalista, basado en una relación abstracta y analítica de la palabra a través del alfabeto. La espacialización del sonido iniciada con el alfabeto e intensificada con la invención de la imprenta en Occidente en el siglo XV ayudó al hombre a cambiar de una visión tradicionalista, conducida por fuerzas que comparte con otros miembros de su sociedad y que acepta acríticamente, a una visión más interior, reflexiva, analítica e individual (Ong: 1967, 63). En la misma línea, Derick de Kerckhove (b1999: 49) sostiene que "el alfabeto influye en nuestra relación con el tiempo y el espacio desde el momento en que aprendemos a leer".

Por otra parte, y desde un punto de vista psicológico, Ong afirma que aprender el alfabeto significa imponerse a uno mismo un sentido de control que influye significativamente sobre la psiquis humana: la escritura -que reduce al inquieto, imprevisible y evanescente sonido al orden del espacio- debe controlar todo discurso, y más aún, el discurso debe tener la clase de regularidad del espacio alfabético (Ong, 1967: 45). McLuhan plantea que "solamente el alfabeto fonético produce la ruptura entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y así, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar al hombre desde un ámbito tribal a otro civilizado, de darle el ojo por el oído" (1998: 43). En ese sentido, y yendo aún más lejos, para McLuhan las letras y la imprenta han influido en el desarrollo de la modernidad y del individualismo (McLuhan, 1998: 335). Estas controvertidas afirmaciones de Ong y McLuhan manifiestan cierto sobredimensionamiento del poder transformador de la tecnología, en este caso la escritura y la imprenta, y sobre este tema volveremos a hablar más adelante.

Como para Ong, para Jack Goody, la escritura alfabética transformó las capacidades cognitivas del hombre, y permitió el progresivo ejercicio de actividades analíticas, lo cual no era posible en las culturas orales. De acuerdo con Goody, la escritura hizo posible la ciencia, es decir, no hay ciencia ni conocimiento estabilizado sin discurso escrito. Sin embargo, y marcando una diferencia con los planteos de los otros autores citados, para Goody, el paso de la cultura oral a la escrita no significó el paso de la irracionalidad a la racionalidad, dado que las sociedades sin escritura no vivían en un mundo mitológico, sino que lo que hizo posible la escritura fue una mayor complejización de la sociedad (citado en Verón, 1999: 144). En la misma línea de pensamiento, Peter Denny sostiene que pese a que hay una creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades que no tienen escritura, esa creencia es falsa, ya que "el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva que lo separa del pensamiento existente tanto o en las sociedades de agricultores como las de cazadores–recolectores: la descontextualización", es decir, la capacidad de "manejar la información de manera de desconectar otra

información o bien relegarla a un segundo plano" (Denny, 1995: 95). También David Olson cuestiona postulados según los cuales la cultura escrita ha sido responsable históricamente de la evolución de nuevas formas de discurso, de organización social, de la creación de estados en lugar de tribus y de públicos lectores en lugar del grupo de contacto oral. Estos supuestos, para el autor, implican tácitamente conceptuar la falta de escritura o la "oralidad" como algo inferior que hay que superar. Lejos de ello, Olson sostiene que hay algunos casos de culturas que sí contaban con escritura pero no tenían formas de hablar y de pensamiento asociadas con la modernidad, así como también otros estudios no hallaron diferencias sistemáticas entre las estructuras léxicas, sintácticas o de discurso de la producción oral y de la escrita. De ese modo sostiene que la fórmula "ojo por oído" de McLuhan, "es una metáfora y no una explicación de las implicaciones de la cultura escrita" (Olson, 1994: 339).

En tanto, Eric Havelock sostiene que es un error considerar la oralidad y la cultura escrita como mutuamente excluyentes, ya que "entre ellas hay una relación de tensión creativa recíproca", dado que hay sociedades con cultura escrita que han surgido de tradición oral a la vez que se puede comprender profundamente a la cultura escrita en tanto superpuesta a una oralidad "en la que nacimos y que aún gobierna gran parte de las interacciones normales de la vida cotidiana" (Havelock, 1995: 25). Para el autor –y en esto coincide con Ong - "el ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente", a la vez que "desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural" (Havelock, 1994: 37). Desde ese punto de vista, el autor plantea que "estos hábitos lingüísticos orales forman parte de nuestra herencia biológica, que puede ser complementada a través de la escritura pero nunca enteramente sustituida por ella" (Havelock, 1994: 42).

2.1.3. De la cultura escrita a la electrónica

La tendencia inaugurada por la escritura y acentuada con la creación de la imprenta –según McLuhan- sufre una crisis con la revolución electrónica,

iniciada por el telégrafo y actualizada por la televisión: el hombre vuelve a ser involucrado en todo su sistema sensorial en el proceso de comunicación que lo acerca a una “aldea global”, provocando la disolución de la Galaxia Gutenberg (McLuhan, 1998: 50). En la nueva era electrónica, la voz, transformada por la escritura y la imprenta, ha vuelto nuevamente a vivir, y las grabaciones, por ejemplo, han provisto al sonido de una nueva cualidad: la recuperabilidad. Ong concuerda con la tesis de McLuhan de la aldea global, pero señala que no se trata de una tribu global, porque el miembro de la tribu no había conocido la escritura ni la imprenta (Ong, 1967: 88). En esta aldea global, la cultura electrónica, aún con la nueva activación del sonido, se basa -para Ong- en la escritura y la imprenta. Este autor propone pensar a las culturas en términos de organización de su sistema sensorial, entendiendo por éste al aparato sensorial completo como un complejo operacional. Las percepciones sensoriales del hombre son abundantes y desbordantes, y por eso no podemos atender a todos los sentidos al mismo tiempo. Esto lleva al hombre a organizar su sistema sensorial atendiendo a algunos tipos de percepción más que otros, priorizando unos sentidos y descuidando otros. De esta manera, los cambios de una etapa a otra determinan transformaciones en el sistema sensorial del hombre: si la primera etapa oral-aural se correspondía con un mayor desarrollo del oído, la segunda etapa de la escritura y la imprenta se corresponde con una reducción de todos los sentidos a la vista. En tanto, la etapa electrónica vuelve a dar una primacía al oído- pero no deja de lado a la vista, aunque los procesos electrónicos, dada su opacidad, dejan de ser perceptibles para el ojo (Ong, 1967: 89). Asimismo, McLuhan afirma que “nuestra época se traduce a sí misma a los viejos modos oral y auditivo, a causa de la presión electrónica de simultaneidad” (McLuhan, 1998: 198) y también que “nuestra tecnología eléctrica tiene unas consecuencias, para nuestras percepciones más corrientes y para nuestros hábitos de conducta, que están volviendo a crear en nosotros rápidamente los procesos mentales del hombre primitivo” (1998: 49).

Aníbal Ford explica esto mismo diciendo que estamos ante una revolución cognitiva similar a la que se produjo en los comienzos de la modernidad, donde se impuso la escritura como paradigma de la transmisión de conocimiento, ejerciendo una represión sobre otras maneras de percibir. Actualmente, con los medios de comunicación audiovisuales y electrónicos, se

recuperan otras formas de comunicación como la oral, y los medios rompen la hegemonía de la escritura (Ford, 1994: 37). Más allá de esto, es interesante recoger las reflexiones de un continuador de las ideas de McLuhan, Robert Kogan, quien a la luz de los últimos avances tecnológicos –que no conoció McLuhan, ya que falleció en 1980- sostiene que *el contenido* de los "nuevos medios" interactivos de las computadoras personales, la Internet, el correo electrónico, el mensaje de texto y la Red Global Mundial *es el texto*, lo cual los convierte en un poderoso antibiótico que contrarresta los efectos nocivos de la TV sobre el alfabetismo, cuestión que había sido advertida por McLuhan hace cincuenta años (Kogan, 2009: 21).

Sin embargo, y frente a la tendencia general de comparar la revolución electrónica con la imprenta de Gutemberg, Roger Chartier sostiene que "la transformación del manuscrito al impreso no es tan absoluta como suele decirse: un libro manuscrito (…) y un libro posterior a Gutenberg se basan en las mismas estructuras fundamentales: las del *codex* (…) de modo que hay una importante continuidad entre la cultura de lo manuscrito y la cultura de lo impreso, aunque durante mucho tiempo se creyó que la aparición de la imprenta marcó una ruptura total entre uno y otro" (Chartier, 2000: 13). En ese mismo sentido, Elizabeth Eisenstein desarrolló un amplio estudio –el primero en la especialidad- sobre las repercusiones en el mundo Occidental del paso de la escritura manual a la imprenta en el siglo XV, aspecto que está relacionado con la transición de la Edad Media a la Moderna. Contra lo que muchos han sostenido –incluso el mismo McLuhan- el cambio que introdujo la imprenta fue muy gradual y –en principio- limitado geográficamente. Más allá de eso, la imprenta de Gutenberg "alteró los métodos de recopilación de datos, los sistemas de almacenamiento y recuperación y las redes de comunicaciones usadas por las comunidades letradas de toda Europa" (Eisenstein, 1994: 11).

2.1.4. Cambios, continuidades y *déjà vu*

Otros autores también dan cuenta de los diferentes cambios que han preparado el camino para la actual era electrónica. Por ejemplo, Régis Debray desde un punto de vista particular, propone una historia de la mirada a partir

del entrecruzamiento del arte, las técnicas y las religiones. Debray ataca al *logocentrismo*, afirmando que en el amplio espectro de los medios de transmisión, el lenguaje articulado ocupa una franja corta y tardía, y sostiene la superioridad de la imagen sobre las palabras (Debray: 1994, 43). Desde esa postura propone una historia de la mirada en tres etapas sucesivas:

la *logosfera*: correspondería a la época de los ídolos -en el sentido amplio, del griego *eidolon*, imagen- y se extiende desde la invención de la escritura hasta la imprenta

la *grafosfera*: la era del arte, se extiende desde la creación de la imprenta hasta la televisión en color

la *videosfera*: la era de lo visual, desde la televisión hasta la actualidad.

Cada una de estas *mediasferas* determina un medio de vida y pensamiento, un ecosistema de la visión y un horizonte de expectativa de la mirada. Ninguna mediasfera despide bruscamente a la otra sino que se superponen y se imbrican. Cuando cambiamos de una *mediasfera* a otra se produce una *visionmorfosis* (Debray: 1994, 43), concepto que se acerca al de mediamorfosis (Fidler, 1998: 57) y que desarrollaremos más adelante.

Por su parte, Jorge Rivera afirma que desde la antigüedad el hombre ideó herramientas para perfeccionar sus capacidades perceptivas y manuales y paliar sus deficiencias. En ese sentido, propone una historia de las "máquinas de escritura", y plantea que la escritura fue una prótesis (término empleado por McLuhan) del acto lingüístico (Rivera, 1994: 161). Estas “máquinas de escritura” comienzan con los manuscritos –que muestran su evolución en los tipos de letra utilizados- y continúa con la imprenta de Gutenberg, aunque también incluyen a las plumas y las máquinas de escribir. Rivera señala ciertas continuidades en las prácticas de escritura a través de los distintos soportes, y compara, por ejemplo, la treintena de líneas que muestra la pantalla de una computadora con las 36 líneas de la Biblia de Gutenberg, impresa en 1450, como así también las prácticas de borrado y acondicionamiento de los pergaminos que realizaban los monjes medievales (palimpsestos) para volver a componer otro libro, con la escritura en los procesadores de texto de las computadoras que realizan los denominados “escribas electrónicos” (Rivera, 1994: 175).

Desde una perspectiva similar, James O`Donnell reinterpreta la actual revolución electrónica -que amenaza a la hegemonía de la palabra escrita como soporte fundamental de la cultura- a través de una serie de comparaciones con períodos anteriores también revolucionarios: la transición de la cultura oral a la escrita, del rollo de papiro al códice y de la copia manuscrita a la imprenta. Al observar cómo han afectado las tecnologías de la palabra a la evolución de la cultura en el pasado y cómo se han aprovechado las transformaciones tecnológicas, estamos recuperando modelos que nos pueden ayudar a desenvolvernos en la transformación electrónica que se está produciendo en el presente (O'Donnell, 2000: 27). Por su parte, Sven Birkerts señala una paradoja en la metamorfosis de la palabra: mientras que la anterior transición de la palabra hablada a la escrita varió totalmente las reglas del proceso intelectual, porque "los textos escritos podían transmitirse, estudiarse, ser anotados, y de este modo el conocimiento pudo elevarse sobre una base estable (…) ahora son los ordenadores (…) los que están desestabilizando la autoridad de la palabra impresa y nos están haciendo volver a la orientación de los procesos que caracterizó a las culturas orales" (Birkerts, 1999: 202).

En tanto, Raffaele Simone sostiene que hemos entrado en una Tercera Fase de la historia del conocimiento. Hubo una Primera, en la que imperó la escritura, que permitió fijar con signos escritos las informaciones en un soporte estable y liberó a la memoria individual y colectiva del peso de una enorme cantidad de datos. Luego hubo una Segunda Fase, caracterizada por la imprenta, que hizo del libro -hasta entonces carísimo e irreproducible- un bien de bajo precio y casi popular y que permitía a un público vastísimo el acercamiento a textos que hasta entonces sólo podían oír contar oralmente. Estas dos fases tienen algo en común: las transformaciones del leer y el escribir. En los últimos quince o veinte años del siglo XX se ha dado la Tercera Fase, motorizada por la televisión y la computadora, en la que estamos perdiendo formas de conocimiento centenarias que tienen que ver con nuestra identidad y tradición (Simone, 2001: 10).

Luego, Roger Fidler señala que la humanidad ha producido tres grandes cambios en las *funciones mediamórficas* del lenguaje –entiéndase las

metamorfosis que generan los medios cuando aparece uno nuevo- que han modificado el nivel y el grado del desarrollo. La primera fue el lenguaje oral y los grafismos rupestres; la segunda fue la escritura y el documento liviano y portátil; y la tercera fue el paso de las tecnologías analógicas a las digitales. El evento tecnológico clave en esta transformación social y cultural fue la aplicación de la electricidad a las comunicaciones. El descubrimiento de que la corriente eléctrica podía transmitir mensajes coherentes a través de circuitos diseñados especialmente llevó a la invención del telégrafo, que hizo posible la comunicación instantánea. La electricidad es el agente de cambio tecnológico que dio nacimiento al lenguaje digital, al cual Fidler denomina esta *tercera gran mediamorfosis* (Fidler, 1998: 100). Para Marshall McLuhan, en tanto, la historia de la humanidad puede ser dividida en tres edades. La primera de ellas corresponde a la de la comunicación natural, oral y gestual, que moviliza todos los sentidos. Es, además, la edad del pensamiento mágico y del tribalismo. La segunda edad es la de la cultura escrita, de la "tiranía de la visión", iniciada por la escritura alfabética y la imprenta. Finalmente, la tercera edad corresponde a la transmisión electrónica que consagra el retorno de todo el espectro sensorial. Es para McLuhan la edad de un nuevo tribalismo, en este caso, planetario, lo cual lo lleva a acuñar el término de "aldea global" (McLuhan, 1998: 42).

Finalmente, Alejandro Piscitelli sostiene –desde la propuesta de repensar la dialéctica tecnología/cultura- que se han dado una serie de metamorfosis tecnocognitivas de los modos de comunicación y de la estructuración de la percepción: desde la oralidad, pasando por la cultura tipográfica, la supremacía transitoria de la vista y la cultura audiovisual, la organización perceptual del espacio y tiempo asociados y su "superación" en manos de la electrónica (Piscitelli, 2002: 18).

2.1.5. Tecnofóbicos, tecnofílicos y críticos

Antes de seguir avanzando en este capítulo dedicado a las transformaciones en las formas de circulación y acceso a la palabra a lo largo

de la historia, es el momento de reflexionar acerca de las posiciones que se han asumido acerca de los avances tecnológicos, las cuales están muy presentes –en forma explícita o implícita- en mucha de la bibliografía sobre el tema. En ese sentido, vamos a decir que fue Umberto Eco (1958) quien comenzó a establecer este debate, con su ya clásico “Apocalípticos e integrados”. Eco afirma que la *industria cultural* - con la producción de bienes culturales a gran escala- se inició con la imprenta de caracteres móviles de Gutenberg, e incluso antes, y en ese sentido hace una critica de este fenómeno dividiendo a quienes se manifiestan a favor de la industria cultural -los *integrados*, entre quienes cuenta al mismo McLuhan- y los *apocalípticos* -como es el caso de los teóricos de la Escuela de Frankfurt: Adorno, Horkheimer y Benjamin- por su visión negativa y condenatoria de la industria cultural. Esta discusión le otorga a los medios tecnológicos un lugar central, y formará parte de un debate que sigue hoy vigente y que se actualiza con cada innovación tecnológica.

Como un exponente clásico de la visión optimista de la tecnología podemos citar a Nicholas Negroponte, ex director del Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), quien parte de la base de que con la tecnología digital se pasa del átomo al bit -definido como "el ADN de la información"-, y que eso permitirá un abaratamiento en la producción, transporte y circulación de bienes e información, lo que redundará en un beneficio para la sociedad. La "revolución digital" transformará el comportamiento de los hombres, y el acceso a esas tecnologías digitales no pasará por una cuestión económica sino generacional: cada generación será más digital que su antecesora, de acuerdo con una evolución inexorable y natural (Negroponte, 1999: 206). Años antes, Alvin Toffler (1990) había anticipado que el recurso económico crucial de la “tercera ola” de la evolución social sería la información. Desde una perspectiva similar, Josef Brauner y Roland Bickman plantean los beneficios de la implantación de la tecnología digital en la sociedad, en la cual la computadora será el medio por excelencia para una auténtica democratización de la cultura y la justa redistribución de sus productos y valores. Los autores analizan fenómenos tales como las redes digitales, el aprendizaje a distancia, el trabajo desde el hogar, las compras

online, el consumo de bienes culturales y hasta la participación política de los ciudadanos; todo ello tomando al hombre como medida de las cosas (Brauner y Bickman, 1996: 47). Con un enfoque puesto en la historia del arte, Arturo Colorado Castellary plantea la integración de lenguajes y la navegación interactiva del hipermedia como adelantos que cambiarán nuestra forma de entender la cultura y la obra de arte. La cultura literaria y textual –para este autor- se ha considerado durante siglos como la forma superior de expresar el pensamiento. Para él, la denominada revolución informática e hipermedia saldará la vieja polémica entre lo textual y lo visual, creando entre ambos una fructífera hibridación (Colorado Castellary, 1997: 2).

Una posición muy distinta es la adoptada por Jean Baudrillard, quien desde una perspectiva que podríamos denominar *apocalíptica*, afirma que con la interactividad que permiten los sistemas digitales se han abolido las distancias -entre los sexos, entre los polos opuestos, entre el escenario y la sala, entre los protagonistas y la acción, entre el sujeto y el objeto, entre lo real y su doble-, y esta abolición hace que no pueda existir ningún juicio de valor ni en el arte, ni en la moral ni en la política (Baudrillard, 2000: 203). Dentro de esta corriente de pensamiento, y desde una perspectiva logocéntrica, Giovanni Sartori, refiriéndose en este caso exclusivamente a la televisión, hace una crítica a la cultura de la imagen, y afirma que estamos pasando del *homo sapiens* al *homo videns*. El *homo sapiens* se desarrolla en la esfera de un *mundus intelligibilis* -de conceptos y de concepciones mentales- que no es en modo alguno el *mundus sensibilis*, el mundo percibido por nuestros sentidos. La televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible, y lo convierte en un regreso al puro y simple acto de ver. Para Sartori, el lenguaje esencial que de verdad caracteriza e instituye al hombre como animal simbólico -de acuerdo con la definición de Cassirer desde la perspectiva de la antropología filosófica (Cassirer, 1968)- es el "lenguaje-palabra", el lenguaje de nuestra habla. El hombre es un animal parlante. El *homo sapiens* luego multiplica su propio saber con la invención de la imprenta de Gutenberg. Pero en el siglo XX se produce un quiebre con la televisión: el hecho de ver prevalece sobre el hecho de hablar, en el sentido de que la voz del medio o de un hablante es secundaria, ya que está en función de la imagen. Como consecuencia, el

espectador es más un animal vidente que un animal simbólico, es decir, pierde su capacidad de abstracción y entendimiento. Sartori afirma que la televisión es un instrumento antropogenético –podemos ver ciertas similitudes conceptuales con Elías (1977)- que está produciendo una metamorfosis, un nuevo tipo de ser humano: el *homo videns*. Desde una postura claramente apocalíptica -reconocida por él mismo- Sartori afirma con pesimismo que el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, un ser reblandecido por la televisión, adicto a los videojuegos. Cuando ese niño se convierte en adulto, es sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita, está marcado por una atrofia cultural (Sartori, 1998: 38).

Estas presunciones catastróficas de los efectos de la tecnología también están presentes en el pensamiento de Neil Postman, quien acusa a la tecnología de las computadoras de deshumanizar y destruir las formas de cultura y comunicación naturales a favor de una burocracia mecanicista, y al igual que con la televisión, se entiende que las computadoras destruyen la racionalidad, la moral y la coherencia social, y dan origen a la confusión y el caos (Postman, 1983).

En los comienzos de la década de los ochenta, la Comunidad Europea financió una serie de proyectos para estudiar la influencia de la tecnología sobre la sociedad. En el marco de uno de esos programas (*FAST: Forecasting and Assessment in the Field of Science and Technology*), se publica en 1984 en Francia *La Sociedad Digital*, estudio elaborado por Pierre Mercier, François Plassard y Victor Scardigli. El libro –el primero dedicado a la temática- cuestiona la visión optimista (a la que denomina gráficamente *rosa*) que se tenía en ese momento sobre el desarrollo tecnológico de las sociedades. Para los autores el avance de la tecnología tiene innegables repercusiones sociales y culturales sobre la vida cotidiana de esas personas. La argumentación central sobre la que se fundamenta la investigación es que nunca en la historia de la humanidad el cambio tecnológico fue tan evidente y su impacto tan decisivo e inmediato. Pero los autores -quienes introducen el término *sociedad de la información*- sostienen que esos avances no se dan de la misma manera

en todas las culturas ni arrojan los mismos resultados (Mercier, Plassard y Scardigli, 1985: 123).

En la misma línea, Raúl Trejo Delarbre realizó en 1996 uno de los primeros ensayos dedicados a Internet, y ubica a la red de redes, como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación electrónica, en el marco de la globalización más reciente y desde un punto de vista latinoamericano. Trejo Delarbre plantea no quedarse en posturas apocalípticas ni integradas, sino que propone un distanciamiento crítico que permita aprovechar esta tecnología con realismo y alertar ante posibles usos que generan una dependencia patológica de la red (Trejo Delarbre, 1996: 10).

Una perspectiva similar podemos encontrar en Juan Luis Cebrián, quien intenta dilucidar la transformación de la economía, la política, la organización social y hasta los comportamientos familiares en las sociedades gracias a la utilización masiva de la tecnología digital en los sistemas de información, educación, salud y entretenimiento. Para el autor, esta utilización contribuye a acelerar los procesos de globalización y mundialización a los que nuestras sociedades se ven compelidos. Lejos de la concepción ingenua de Internet, plantea que Internet es abierta pero eso no implica que no tenga jerarquías, y cita el caso de Microsoft, que está presente en el 85 o 90% de las computadoras de todo el mundo (Cebrián, 1998: 121). En el mismo plano se ubica el pensamiento de Anibal Ford, quien sitúa su análisis en la zona de tensión generada por los imparables avances científicos y tecnológicos de todo el siglo XX. La explosión tecnológica ha ocasionado no sólo un mayor acceso a la información, sino que ha permitido el avance sobre la privacidad de las personas gracias a la sociedad de la vigilancia: las compras con tarjetas de crédito dejan nuestra marca en bases de datos invisibles. De este modo cada vez estamos más informados, y al mismo tiempo es mayor la cantidad de información que generamos sobre nosotros mismos -en ese sentido habla de la denominada “sociedad de la vigilancia”, término acuñado por Gary Marx (1985) y que tiene su antecedente en el concepto "sociedades disciplinarias", de Michel Foucault (1976). Ford también plantea cuestiones como el acceso desigual a la información: no sólo en términos de acceso a la información y entretenimiento, sino también en términos de las competencias requeridas para discernir sus nuevos códigos. Puntualmente, con respecto a la información que

circula por Internet, Ford afirma que existe una manipulación manifiesta de datos que tiende a desfavorecer a los países del tercer mundo y a favorecer, en cambio, a los países centrales, y también sostiene con preocupación que crece la brecha entre inforricos e infopobres mientras se acentúa la tendencia de los conglomerados massmediáticos a invertir en zonas rentables y cae, con la reestructuración del Estado, la comunicación como servicio público. Ford, por último, ataca la afirmación de Negroponte de que a Internet nadie la maneja, y sostiene -coincidiendo con la postura de Cebrián- que en la red hay zonas de concentración e irradiación de poder, y esto se evidencia en la cantidad de *hosts*, buscadores y usuarios de software que hay en Estados Unidos, además de la hegemonía de la ideología del técnico o ingeniero informático "medio" norteamericano y su cultura (Ford, 1999: 117). En esa línea, en un trabajo dirigido por Ford, Laura Siri se refiere a las limitaciones que tiene los directorios y motores de búsqueda en Internet, los cuales claramente muestran un sesgo en la devolución de la información, que tiende a manipular, empobrecer y tergiversar datos sobre países del tercer mundo y a priorizar la visión pronorteamericana sobre la información que vehiculizan (Siri, 2000: 59).

Para terminar este apartado, vamos a decir que Dominique Wolton es uno de los referentes críticos que se pronuncia contra el determinismo tecnológico. El autor francés plantea que la dimensión técnica de la comunicación ha sustituido a la dimensión humana y social, hasta el punto de que -para el autor- muchos ven en la sociedad del mañana una "sociedad de la comunicación" en la que se solucionarán la mayoría de los males de la humanidad. Wolton propone analizar los fenómenos de comunicación en sus dimensiones técnica, cultural y social y compararlas con una visión de conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva crítica, Wolton sostiene que “con Internet, hemos entrado en lo que yo llamo la era de las soledades interactivas. En una sociedad donde los individuos se han liberado de todas las reglas y obligaciones, la prueba de que hay soledad es real, del mismo modo que es dolorosa la evidencia de la inmensa dificultad que existe para entrar en contacto con los demás” (Wolton, 2000: 113).

2.1.6. Hacia una postura relacional sobre la tecnología

Para Nicolás Pedregal y Fabio Tarasow (2005: 22), “generalmente se define a la tecnología como la aplicación del conocimiento científico para la resolución de problemas y para la ampliación de las capacidades humanas”. Nos tomaremos de esta definición para proponer –junto a otros autores- una visión superadora del viejo dilema que gira en torno a cada innovación tecnológica. Etimológicamente hablando, el concepto “tecnología” deriva del griego *techné* que para los griegos –según Carina Lion- tenía un sentido amplio: no era un mero instrumento, sino que existía en un contexto social y ético en el cual se indicaba cómo y por qué se producía un valor de uso, es decir, incluía un juicio metafísico. La *techné* comprende entonces no sólo a las materias primas, herramientas y productos, sino también al productor. La autora sostiene que en la modernidad, puntualmente a partir de la revolución industrial, se vuelve más importante el producto que el productor o sus patrones éticos, y el eje pasa del sujeto al objeto, del productor al producto (Lion, 2000: 45). Esta reducción de lo tecnológico a lo instrumental tiene su correlato en lo que Jesús Martín Barbero (1987) define como una reducción de la comunicación a los medios, y en un sentido más amplio se puede enmarcar en el desarrollo del pensamiento racionalista de concebir a la tecnología como un mero instrumento de observación de la realidad como algo objetivo y separable del observador. Lion sintetiza así este fenómeno: “la modernidad separa el pensar del hacer, la explicación de la aplicación, lo racional de lo instrumental, y define la relación entre ambos aspectos como una relación unidireccional y lineal” (Lion, 2000: 45). Esto produce, entre otras cosas el surgimiento del determinismo tecnológico, el cual podemos caracterizar como un particular énfasis puesto en lo instrumental a la hora de evaluar la incorporación de determinada tecnología a un determinado contexto social, es decir, una visión tecnocrática. Otros autores, como Diego Levis (1999: 79), definen a este problema como “positivismo tecnológico”, lo cual nos abre a un planteamiento epistemológico del lugar de la tecnología en la sociedad.

Muchas de las visiones optimistas o “tecnofílicas” que acabamos de describir manifiestan su rasgo determinista al sostener –implícita o

explícitamente- que la incorporación de tecnología mejorará necesariamente la sociedad. Del mismo modo, los "tecnofóbicos" caen en el mismo error al adjudicarle a la tecnología poderes sobredimensionados y efectos previsibles –en ese caso negativos- cuando se las aplica a un determinado conjunto social, minimizando las posibilidades de acción de los operadores de esa tecnología o del contexto en el que tiene lugar. En una tercera posición podemos ubicar cierta falsa visión neutral de la tecnología –contagiada a su vez de la mirada objetiva de la ciencia positivista- según la cual la tecnología no es ni buena ni mala, sino que depende de cómo se use. Esta postura también está errada en su planteo, ya que vuelve a adjudicar a la tecnología un carácter ajeno al contexto social, con efectos previsibles, mensurables y trasladables a contextos diversos. Como dice George Landow: "una tecnología siempre confiere poder a alguien. Da poder a los que la poseen, a los que la utilizan y a los que tienen acceso a ella". (Landow, 1995: 211.)

También David Buckingham critica las posturas tecnofóbicas y tecnofílicas y sostiene que ambas se caracterizan, justamente, por una especie de determinismo tecnológico que ve a la tecnología como algo neutral y no desde una perspectiva de interacción con complejas fuerzas sociales, económicas y políticas que le dan forma (Buckingham, 2002: 58). Esta visión "externalista" de la tecnología es criticada agudamente por Nicholas Burbules y Thomas Callister, quienes –por el contrario- sostienen que la tecnología no puede ser evaluada en términos tan maniqueos y dialécticos como bueno/malo, positivo/negativo, y que no se pueden separar medios de fines, sino que se trata de un fenómeno mucho más complejo, ya que no podemos pensar a la tecnología por fuera de la realidad humana, como algo ajena a ella, y mucho menos, mantener con ella una relación unidireccional. Muy por el contrario, la tecnología –según estos autores- tiene efectos contradictorios e imprevisibles, es decir, la aplicación de una tecnología en un determinado contexto social, puede generar efectos inesperados que pueden ser catalogados como buenos y malos a la vez. Y para ejemplificarlo, ponen el caso de un antibiótico: si bien en un primer momento resuelve el problema de la infección, a largo plazo, volverá inmune al virus, es decir, lo fortalecerá para volver a atacar en el futuro (Burbules y Callister, 2001: 15). Roberto Igarza coincide con este planteo al decir que "el progreso técnico es ambivalente. No es ni bueno ni malo, ni

neutro, sino que, de manera compleja, está compuesto de elementos negativos y positivos, lo que implica incorporar el principio de indivisibilidad ofrecido por el modelo sistémico para analizar el concepto de progreso técnico" (Igarza, 2008: 19). Además, y llevando el concepto a una mayor profundidad, Burbules y Callister –desde una mirada "postecnocrática"- sostienen que no podemos pensar en la tecnología como algo ajeno a nosotros porque nosotros mismos, como seres humanos, somos tecnología, porque nos vamos reconfigurando con ellas a medida que las usamos (Burbules y Callister, 2001: 34). De este modo, coinciden con el planteo de McLuhan (1994, 78), cuando afirma que los medios son extensiones de las capacidades del hombre. Al ser los medios extensiones o "prótesis" humanas, estos no sólo cumplen un papel funcional, sino que su sola utilización provoca cambios en las conductas del hombre y la relación con su entorno. Y en la medida en que esta tecnología es apropiada por las personas, se *naturaliza* (Ong: 1994, 81), se hace *invisible* (Burbules y Callister, 2001: 13), o se la *interioriza* (McLuhan: 1998, 30), porque ya no se tiene conciencia de que se la está utilizando. Estos cambios fueron descritos por autores tales como Ong o el mismo McLuhan cuando hablábamos de las continuidades y rupturas que provocaron los distintos cambios tecnológicos en las distintas edades de la civilización.

Resta decir que esta visión "relacional" de la tecnología, según Burbules y Callister- no sólo habla de las modificaciones que la tecnología ejerce sobre quienes las usan, sino también de los cambios que los usuarios ejercen sobre la tecnología. De este modo, este concepto mucho más rico de tecnología da pie a pensar en las apropiaciones que la sociedad va haciendo de ella y los cambios inesperados que se van generando a medida que las incorpora en sus tareas (Burbules y Callister, 2001: 23). Desde el plano epistemológico, estas ideas se pueden entender a partir de dos rasgos del paradigma del pensamiento complejo caracterizado por Edgar Morin (2000, 105): el principio de la dialógica -que consiste en relacionar complementariamente a términos contrarios como *bueno* y *malo*- y la integración de sujeto y objeto de conocimiento, y mediando entre ambos, a la misma herramienta –la tecnología- que permite el contacto con la realidad, la cual a la vez es modificada por la

introducción de determinadas herramientas y por la mirada particular del observador.

Desde una lógica similar, Anibal Ford sostiene que “no hay que plantearse si una tecnología es buena o es mala para la sociedad, sino que hay que discutir las tendencias estructurales de la sociedad global” (Ford,1999: 219). Es decir, la tecnología no es neutral ni debe ser entendida en forma separada del entorno social, sino que debe ser entendida como una actividad con dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales, o, al decir de Manuel Castells (2001: 51), “la tecnología es producida por la sociedad y determinada por la cultura”. De allí la inutilidad de caer en posiciones tecnofóbicas o tecnofílicas. En síntesis, si entendemos entonces que “somos tecnología” en la medida que ésta amplía nuestras capacidades, podemos comprender más claramente que no podemos hablar de efectos de la tecnología sin admitir que nosotros mismos como seres humanos somos los responsables de esos efectos, porque en todo caso la tecnología va ampliar nuestras capacidades de hacer el bien o de hacer el mal. Es decir, una visión integradora de la tecnología debe incluir a la ética, la cual formaba parte del concepto original de le *techné* griega.

2.1.7. Evolución, sustitución, mediamorfosis, remediación y convergencia

Un debate clásico en torno a los cambios tecnológicos es la idea de la sustitución, es decir que un nuevo medio va a desplazar o a sustituir a otro. En la base de este debate reside un equívoco fundamental: el desconocimiento de que más allá del medio técnico en sí, existe otro aspecto muchas veces dejado de lado al hacer evaluaciones o especulaciones sobre la muerte de tal o cual medio. Y ese aspecto tiene que ver con los usos y apropiaciones que hace la gente de esos medios tecnológicos, lo que para Jesús Martín Barbero (1987) significa pasar “de los medios a las mediaciones”. Volvemos entonces al concepto antes mencionado de la tecnología reducida a los aparatos. Entonces, decir que un medio va a reemplazar a otro poniendo el acento únicamente en sus cualidades técnicas –que incluso pueden ser efectivamente

mejores que las del medio al cual se presume va a reemplazar- puede inducir al error. Javier Díaz Noci aporta elementos que sirven para aclarar esta situación, ya que sostiene que buena parte del debate sobre la sustitución de los actuales soportes de la información -especialmente el papel- suele inclinarse hacia lo técnico, y el deslumbramiento que produce la tecnología impide reflexionar sobre los hábitos culturales y los cambios sociales más o menos profundos que este desplazamiento de un tipo de soporte –físico- a otro –digital- van a introducir o están introduciendo ya (Díaz Noci, 2001: 41). Lluis Codina (2000: 67) habla de dos clases diferentes de transformaciones de los medios: en primer lugar, aquellas que consisten en la *creación ex novo* de nuevos medios de comunicación (pone como ejemplo el cine), y aquellas que consisten en la *renovación* de medios pre-existentes. Para Codina, en el primer caso, se producen transformaciones visibles a corto plazo, al añadirse un nuevo medio al ecosistema de medios existentes. En el segundo caso, los efectos pueden ser menos espectaculares en el corto plazo, pero a largo plazo pueden generar transformaciones más revolucionarias que los primeros, y para ejemplificar pone el caso de la imprenta. Para este autor, las renovaciones de medios existentes implican una expulsión, por sustitución, de las antiguas tecnologías que daban soporte hasta entonces al medio en cuestión. En ese sentido, el medio digital consistiría en una transformación del segundo tipo, "de alcance tan profundo y revolucionario que acabaría con todas las demás tecnologías para crear, almacenar y difundir información" (Codina, 2000: 69). El autor sostiene que si algún día los ordenadores han de sustituir, total o parcialmente, al papel como soportes de la letra impresa, no será antes de que su sistema de visualización proporcione, como mínimo, *la misma calidad de lectura que el papel*" (Codina, 2000: 36).

Por su parte, Walter Ong (1977: 82) sostiene que en la sucesión de distintos medios, unos no cancelan a otros, sino que se construyen sobre los anteriores, reconfigurándolos. Por ejemplo, sólo con la imprenta se hizo necesario que todos aprendieran a escribir, y hoy, en plena era electrónica, no dejamos de escribir e imprimir. Roger Chartier sostiene al respecto que "lo más probable es que durante las próximas décadas se dé la coexistencia, no necesariamente pacífica, entre las dos formas del libro (el impreso y el

electrónico) y los tres modos de inscripción y de comunicación de los textos: la escrita manuscrita, la publicación impresa, la textualidad electrónica" (Chartier, 2000: 105). En tanto, y a pesar de sus tesis que pueden ser interpretadas como deterministas, McLuhan señala que el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Marconi (la era electrónica iniciada con el telégrafo y la radio) es lenta, y que siempre, ante un nuevo adelanto tecnológico, persisten las categorías y las formas de concepción y de lectura de la tecnología anterior. Para ejemplificar, McLuhan señala que en las primeras décadas de la revolución de Gutenberg, las imprentas produjeron una avalancha de manuscritos en forma impresa (McLuhan, 1998: 181).

En el libro que tiene por título justamente el sugestivo *El futuro del libro* -compilación de trabajos realizada por Geoffrey Nunberg- éste autor se pronuncia contra la idea de la desaparición del libro impreso en virtud de las tecnologías digitales, si bien se mantiene entusiasta con las posibilidades de estas últimas. Lejos de una postura determinista, para el autor el futuro del libro tendrá que ver no sólo con la transformación de las instituciones culturales dedicadas al almacenamiento y conservación de los libros, sino con cambios en los procesos cognitivos de la lectura y la escritura (Nunberg, 1998: 15). En ese mismo libro, y ampliando la mirada al mundo de las apropiaciones sociales de esta tecnología, Carla Hesse (1998: 25) se opone a las posturas tecnocráticas, y afirma que las características diferenciadoras de la denominada cultura impresa -la estabilización de la cultura escrita en un canon de textos de autor, la noción de autor como creador, el libro como propiedad, y el lector como público electivo- no eran inevitables consecuencias históricas del invento de la imprenta durante el Renacimiento. Es más, Hesse sostiene que el término "cultura impresa" es erróneo, porque lleva implícito un determinismo tecnológico que combina la historia de un medio de producción cultural -la publicación escrita- con el desarrollo de un modo histórico de producción cultural que Roger Chartier ha denominado "el circuito del libro". Contradiciendo a algunos autores, Hesse dice que no hay pruebas de un vínculo claro entre la aparición de la imprenta y la noción de autor individual; esta idea parece ligada -según la autora- a las cambiantes exigencias políticas, institucionales y culturales de los estados del Renacimiento y sus sucesores

absolutistas (Hesse, 1998: 27). En ese sentido, la autora realiza una breve genealogía del moderno sistema literario, haciendo hincapié en la Francia revolucionaria, y demuestra cómo los hechos políticos, históricos y sociales fueron determinando la creación de ciertas prácticas de la cultura impresa. Hesse afirma que "existen paralelismos asombrosos entre las descripciones actuales del nuevo texto electrónico y los modos de textualidad inventados y explorados por la prensa del siglo XVIII" (Hesse, 1998: 29) y que estamos asistiendo no tanto a una revolución tecnológica como a la reinvención pública de la comunidad intelectual en su despertar.

Por su parte, Paul Duguid agrega un elemento más a esta discusión, porque dice que actualmente hay dos fuerzas que pugnan por la desaparición del libro impreso: la idea de sustitución y la idea de liberación. La primera se basa en el supuesto de que cada nueva tecnología elimina o acaba con sus antecesoras. La segunda supone que el objetivo de las nuevas tecnologías de la información consiste en una legítima búsqueda de la libertad. Estas dos ideas son –para Duguid- contradictorias entre sí: mientras las razones culturales de la sustitución se apoyan fuertemente en el posmodernismo, los argumentos de los liberacionistas sobre la emancipación están llenos de las ideas de la gran antipatía del posmodernismo. En segundo lugar, las ideas tecnológicas de sustitución esperan comprensiblemente que el progreso se produzca a través de la tecnología, mientras que la liberación busca salirse de ella. Pero lo más importante es que tanto la sustitución como la liberación presuponen que la información se mantiene independientemente de la tecnología que la transporta (Duguid, 1998: 71).

En la misma compilación, James O'Donnell coincide con Hesse en que lo tecnológico no es el motor principal del cambio. Para demostrarlo, O'Donnell se remonta a la experiencia latina en la Antigüedad tardía: "a la hora de crear y dar forma al poder y a la comunidad a través de la palabra escrita tuvo una base tecnológica en la adopción del códice, pero el verdadero cambio fue cultural y social. Asimismo, en otros momentos de transformación, el impulso, a menudo muy poderoso, puede ser tecnológico, pero lo que salva al proceso del determinismo es que miles de pequeñas decisiones individuales e

institucionales canalizan esa fuerza para conformar la sociedad y sus instituciones” (O´Donnell, 1996: 44). A la misma conclusión llega Manuel Castells (2001: 51) cuando afirma –como antes mencionamos- que los sistemas tecnológicos se producen socialmente y la producción social viene determinada por la cultura. Del mismo modo, Pierre Lévy considera a la tecnología no como un factor ajeno o autónomo con respecto a la sociedad -por eso cuestiona la expresión "impacto de la tecnología sobre la sociedad"-, sino que la concibe como un punto de vista que pone el énfasis en la parte material y artificial de los fenómenos humanos (Lévy, 2001: 25). Las tecnologías son productos de una sociedad y de una cultura, y la sociedad se encuentra condicionada por sus técnicas, pero nunca determinada por ellas. Para ejemplificar tales cuestiones es interesante traer aquí el ejemplo de lo “maquinal” de la modernidad. Al respecto Alejandro Piscitelli habla sobre la influencia del reloj y el concepto mecánico del tiempo (surgido en la rutina del monasterio). Esta máquina, creada para satisfacer necesidades humanas, comenzó a generar otras nuevas y a imponer imprevistas consecuencias en la vida social (Piscitelli, 2002: 95).

En otro libro, James O`Donnell se pregunta si la computadora dejará al libro fuera de circulación, y -en ese caso- qué será de nosotros como lectores. Según este autor, cada nueva generación de avances tecnológicos se añade a las antiguas posibilidades y hace más complejas las relaciones entre los diferentes medios -por ejemplo, la palabra escrita no ha suplantado a la palabra hablada, sino que la ha completado. Para ejemplificar su posición, O´Donnell critica el ataque logocentrista del Sócrates de Platón hacia la escritura. Afirma que si dependemos de la comunicación en vivo, se nos niega la comunicación más allá de las limitaciones de espacio y tiempo, lo cual representa el gran beneficio de la palabra escrita. O´Donnell sostiene que el propio lenguaje de Sócrates traiciona su pensamiento, ya que en el *Fedro* hace referencia dos veces a la propia lengua del diálogo mediante una metáfora como "escrito en el alma del que aprende" (O´Donnell, 1998: 34).

También Umberto Eco, en *El futuro del libro* se manifiesta en desacuerdo con la idea de que una nueva tecnología vaya a abolir el rol de la

anterior, y considera a esa teoría demasiado simplista. En ese sentido, critica la tesis de McLuhan -a la cual califica de *falacia*- según la cual la galaxia visual ha sustituido a la Galaxia de Gutemberg. Eco pone el ejemplo de la relación entre pintura y fotografía: si bien la fotografía ha liberado a los pintores del deber de la imitación, existe toda una tradición en la pintura moderna que no podría existir sin el modelo fotográfico -la realidad es vista por los ojos del pintor a través de la mirada fotográfica. Lo mismo sucede con el cine o las tiras cómicas, que si bien han liberado a la literatura de ciertas tareas narrativas, la literatura posmoderna ha sido influida por esos modos de comunicar (citado en: Nunberg, 1998: 313).

Estas ideas nos sugieren que no podemos hablar de sustitución o de reemplazo de unos medios por otros, sino de un proceso complejo de evolución, y en ese sentido vamos a tomar tres interesantes conceptos. El primero de ellos lo acerca Roger Fidler, quien acuñó el término *mediamorfosis*, que significa: "la transformación de los medios de comunicación, que generalmente es resultado de la interacción compleja entre las necesidades percibidas, las presiones políticas y de la competencia, y de las innovaciones sociales y tecnológicas" (Fidler, 1998: 57). Esta afirmación concuerda con la dimensión socio-cultural de la tecnología sostenida por Castells, y afirma la complejidad de relaciones que rodean y dan lugar a toda innovación tecnológica. Para Fidler, cuando emergen nuevas formas de medios de comunicación, las formas antiguas generalmente no mueren, sino que continúan evolucionando y adaptándose, aunque hay otras que pueden ser “subsumidas” –aunque no inmediatamente- por una tecnología nueva y mejor (en ese sentido, cita el caso del fonógrafo, que fue subsumido por el sistema de discos compactos –CD- a mediados de los noventa). En este sentido, Fidler señala seis principios fundamentales para el comportamiento de los medios:

1) *Coevolución y coexistencia*, en un sistema complejo adaptativo en expansión
2) *Metamorfosis*: los nuevos medios surgen gradualmente de los antiguos. Cuando los nuevos se diferencian, los antiguos se adaptan y evolucionan.

3) *Propagación*: Las formas emergentes propagan los rasgos dominantes de las formas anteriores a través de sus lenguajes (concepto ya presente en McLuhan).
4*) Supervivencia*: todas las formas de medios de comunicación están compelidas a adaptarse en un sistema cambiante, para no morir.
5) *Oportunidad y necesidad*: un nuevo medio no surge sólo por la existencia de la tecnología, debe haber razones de índole social, económica, política para su surgimiento.
6) *Adopción postergada*: las nuevas tecnologías de medios siempre tardan más de lo esperado en convertirse en éxitos comerciales -20 ó 30 años (Fidler, 1998: 58).

Roberto Igarza comparte el concepto de coevolución de los medios, y en cuanto a la supervivencia de los medios anteriores señala que, por ejemplo, la TV y la radio, deben "enriquecer" sus propuestas para adaptarse al reto que impone Internet (Igarza, 2008: 71). Kogan, en tanto, cree que además de la supervivencia del libro impreso en papel en formato códice y de la creciente popularidad del *e-book* -libro electrónico-, aparecerán nuevas formas híbridas de libros códice y digitales (Kogan, 2009: 18).

El segundo concepto, similar al anterior, pertenece a Jay David Bolter (2001: 2), quien analiza desde una perspectiva histórica los cambios que se fueron dando con la introducción de innovaciones tecnológicas en relación con sus usos sociales. Bolter sostiene que estamos viviendo la época tardía de la imprenta, en la cual conviven el libro con la computadora. El libro impreso tuvo rivales como el cine, la radio y la TV; y ahora son los medios digitales los que están dándole una nueva forma al libro impreso. Bolter utiliza el término *remediation* (remediación o reformulación) para indicar el cambio de un medio viejo a un medio nuevo (por ejemplo, del rollo de papiro al códice, y de éste al libro impreso). El nuevo medio asume el lugar del otro, tomando prestadas y reorganizando las características de la escritura en el medio anterior y reformando su espacio cultural. El nuevo medio imita aspectos del anterior pero también reclama una mejora de lo viejo. En ese sentido, Bolter (1998: 266) pone el ejemplo de los periódicos impresos norteamericanos, que han

modificado las formas de presentar las informaciones -con ventanas o cuadros y más imágenes que textos, lo cual sugiere un “estallido de lo visual”-, contagiados primero por la TV y luego por la computadora. Otro ejemplo lo representa el mismo libro. Al respecto, Bolter sostiene que muchos dispositivos electrónicos -computadoras *desktop*, *laptop* y *palmtop*, asistentes digitales, *pagers*, etc.- tienen respeto por el códice impreso y otros materiales basados en papel, al tiempo que tratan de superarlos, y esto se manifiesta en la persistencia del término libro, ya que las computadoras portátiles se presentan a ellas mismas como libros mejorados (de hecho, el nombre genérico de estos dispositivos es "*notebook*"). Régis Debray también acerca algunos ejemplos de estas reconfiguraciones de medios nuevos sobre medios anteriores, y señala que esta innovación “tiene un aire a *déjà vu*, en conformidad con la norma de la recurrencia espiral de lo más antiguo revestido de la forma de lo más nuevo. Y aquí plantea algunos paralelismos. ¿Acaso el fax no nos devuelve al volumen, de la misma forma que lo audiovisual reproduce una cierta oralidad secundaria anterior a la imprenta? ¿Acaso el procesador de textos no facilita la glosa escolástica y la erudición alejandrina? El bonito códice medieval, con sus aclaraciones y márgenes abiertos a las anotaciones del lector, también está regresando sin que nadie oponga alguna objeción” (Debray, 1998: 151). Esto demuestra, tomando ahora conceptos de Carlos Scolari, que la interfaz no es del todo dependiente del soporte que le da lugar -de esto hablaremos más detalladamente en otro capítulo-, y es por eso que “las interfaces nunca mueren: se transforman y aparecen en otros soportes” (Scolari, 2009: 44). De ahí que las interfaces digitales recuperen aspectos de las anteriores, aunque haya cambiado el soporte, por lo cual no podemos decir que los medios desaparezcan, sino que se transforman.

Un ejemplo interesante de la *remediación* de unos medios sobre otros es el que desarrolla Alejandro Piscitelli cuando habla de los *blogs*, o *weblogs*, que consisten en “una página web que se actualiza más que frecuentemente y está marcada por la personalidad de su autor, que le imprime su sello a través de la escritura”, *remediando* –agregamos nosotros- los tradicionales diarios personales. Piscitelli afirma que los *weblogs* –que comenzaron a proliferar en el año 2001 durante el ataque a las torres gemelas en Nueva York- constituyen “el formato narrativo propio de la red”, a diferencia de la página web –término

ideado por Tim Berbera-Lee para denominar a los sitios web- que es “una invitación a más de lo mismo” (Piscitelli, 2005: 56). Theodor Nelson, creador del término *hipertexto*, considera que actualmente, las computadoras imitan dos fenómenos: la jerarquía y el papel. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en los documentos PDF de Acrobat, con la jerarquía a la izquierda y el papel a la derecha; y también en las páginas de Internet creadas en *HTML* para la *World Wide Web*. Nelson sostiene que estas formas significan un aprisionamiento que constriñe y afecta al pensamiento y al trabajo (Nelson, 2001: 261).

El concepto *remediación* de Bolter se acerca mucho, entonces, al de *mediamorfosis* de Roger Fidler (1998, 57). Estos cambios introducidos por los medios modificaron los términos en los cuales nosotros como lectores nos aproximamos al texto y su modo de representar al mundo. Además, estos tres cambios fundamentales -el rollo de papiro o pergamino, el códice y el libro impreso- participaron en la reformulación de distintos espacios de escritura. Cuando el códice reemplazó al rollo, reformuló el espacio de escritura desde el todavía relativamente oral espacio de la cultura antigua hasta el progresivamente más visual y menos oral espacio de escritura medieval. Cuando el libro impreso suplantó y marginó al códice, el espacio de escritura tomó las cualidades de linealidad, replicabilidad y fijación que hemos asociado con el libro impreso. Ahora, la tecnología digital se está por convertir en una de las más dramáticas reformulaciones en la historia de la escritura occidental. Una de las razones es que la tecnología digital cambia la apariencia y la sensación de la escritura y la lectura. Un libro impreso, al principio, se parecía a un manuscrito, y su apariencia fue cambiando gradualmente a lo largo de las décadas. El cambio de lo impreso a lo digital -citando a Chartier- tiende a ser más importante que del manuscrito al impreso: se modifica no sólo la tecnología para reproducir los textos, sino la materialidad del objeto que comunica el texto a los lectores. La sustitución del códice por la pantalla cambia los métodos de organización, estructura, consulta y hasta la apariencia de la palabra escrita. Un cambio semejante -siguiendo a Chartier- tiene su antecedente en el cambio del rollo de papiro al códice (Chartier, 2000: 104).

Finalmente, tomaremos en cuenta un concepto más reciente, que es el de *cultura de la convergencia*. Henry Jenkins llama convergencia "al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento" (Jenkins, 2008: 14). Para el autor, entonces, la convergencia es un proceso tanto cultural como tecnológico, "donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles" (Jenkins, 2008: 14). La convergencia no consiste principalmente en la aglutinación de múltiples funciones mediáticas en los mismos aparatos, sino más bien en un cambio cultural, un paradigma emergente que asume que no habrá un desplazamiento de medios nuevos sobre medios viejos, sino "que los viejos y nuevos medios interaccionarán de formas cada vez más complejas" (Jenkins, 2008: 17).

El concepto de convergencia también es tomado por Roberto Igarza, quien se refiere a este proceso en el que subyacen tres lógicas diferentes: la primera, la lógica del consumo de contenidos audiovisuales que asocia video con el ocio y el entretenimiento, y a la vez, éstos con el televisor; la segunda, la lógica del flujo de datos y de las redes de telecomunicaciones; y la tercera, la lógica de la digitalización, compresión y distribución de contenidos (Igarza, 2008: 22). Para el autor, "la lógica convergente se funda en la digitalización de procesamiento, almacenamiento, difusión y recepción de la información y en el tendido de redes de comunicaciones, de manera similar a las redes eléctricas, para hacer llegar la información a todo lugar donde se la necesite" (Igarza, 2008: 145). Sin embargo, "la convergencia es también un proceso cultural y transmediático asociado a la dinamización reciente del proceso de globalización" (Igarza, 2008: 18). Este proceso de convergencia involucra aspectos normativos y técnicos, los resultados de la innovación tecnológica, la digitalización de la producción y distribución de contenidos, la alfabetización digital de los usuarios y el comportamiento de consumo. En ese sentido, Igarza destaca que "desde que la computadora alcanzó una divulgación masiva, se sabe que no son los gobiernos ni las empresas, sino los mismos usuarios los que terminan definiendo los usos de los dispositivos tecno–semióticos y que, a

veces, lo hacen de manera divergente de los usos predeterminados" (Igarza, 2008: 67). Asimismo, el autor establece algunas comparaciones entre la computadora, la TV e Internet, y sostiene que "no hay otro medio mejor dotado que Internet para ofrecer una solución técnica rápida a la convergencia" (Igarza, 2008: 68), y destaca el rol que juegan los jóvenes –*nativos digitales*– y el nomadismo en el desarrollo de la convergencia a partir del uso combinado de los medios y el desarrollo de "nuevos medios" centrados en la tecnología digital (Igarza, 2008: 144).

2.1.8. Medio, soporte, contenido y dispositivo

Antes de seguir avanzando, se hace necesario aclarar algunos conceptos. La historiadora Lisa Gitelman ofrece un modelo de medios que funciona en dos niveles: "en el primero, un medio es una tecnología que posibilita la comunicación; en el segundo, un medio es un conjunto de «protocolos» asociados o prácticas sociales y culturales que se han desarrollado en torno a dicha tecnología" (citado en Jenkins, 2008: 24). En la misma línea, Eliseo Verón dice que "un medio es más que un soporte tecnológico; es un soporte tecnológico inserto en una sociedad, asociado a prácticas determinadas de producción y apropiación" (Verón, 1999: 145). Vemos entonces la importancia que se le adjudica a la dimensión social y cultural en la definición de los medios. Como dijimos antes, bajo la idea de la sustitución de unos medios por otros reside un equívoco relacionado con la falta de consideración, justamente, de esta dimensión.

A todo esto se suma otro elemento que complejiza aún más el fenómeno de la evolución de las tecnologías de la comunicación. Estamos hablando de la transposición de los contenidos de unos medios a otros. Cuando por ejemplo se habla de la muerte del libro, el determinismo técnico se traduce en que se da por sentado que el contenido del libro es el mismo, tanto en el impreso como en la pantalla de una computadora. Es decir, el contenido de los medios pasa a un segundo plano, suponiendo que se adaptará sin mayores dificultades al nuevo formato impuesto. Esto tiene que ver por un lado con el contagio

inicial que se produce entre el medio naciente y sus predecesores, o en otras palabras, la *mediamorfosis*, definida por Fidler (1998, 57). También, este proceso de contagio o contaminación pone en evidencia la tesis macluhaniana de que vemos a los nuevos medios desde las categorías o las constricciones del medio anterior, y que el contenido de un nuevo medio es siempre un antiguo medio. Esta visión sesgada de los nuevos medios también se relaciona con otro concepto muy interesante y que veremos en profundidad más adelante. Nos referimos al concepto de marco o guión, que según Carlos Scolari (2004: 129):

> "puede ser descrito como una estructura de informaciones que sirven para representar una situación estereotipada (…) Estas estructuras influyen en todos nuestros pensamientos y acciones. Incluso frente a situaciones desconocidas no podemos sino recurrir a estas estructuras; en este caso, la mente recupera algunos marcos archivados en la memoria y los adapta a la nueva experiencia".

Esto explica por qué, por ejemplo, quienes utilizaban la computadora por primera vez, allá en la década de los noventa, lo hacían en forma semejante a la máquina de escribir, y el procesador de textos era usado básicamente para escribir del mismo modo que se hacía con el medio anterior, desconociendo las posibilidades diferentes que tenía el nuevo medio, que se fueron descubriendo a lo largo del tiempo. Este proceso de descubrimiento de las posibilidades del nuevo medio también se relaciona con el proceso de *invisibilización* de la tecnología (Burbules y Callister, 2001:13), la cual, con el uso intensivo se interioriza y *naturaliza* (Ong, 1994: 84) al punto que no percibimos su función mediadora -el efecto anestésico de la prótesis, según McLuhan (1998: 221)- y modifica de tal modo nuestras facultades que aprendemos a pensar y actuar a través de esa tecnología sin estar concientes de que la estamos utilizando.

Hechas estas disgresiones que hablan de cuán imbricado está el medio con el uso que se hace de éste, vamos a seguir profundizando en esta compleja relación entre los contenidos de los medios y sus vehículos de transmisión, es decir, sus soportes. Fidler sostiene que cada medio se beneficia del desarrollo de los otros –es decir, "*coevoluciona*"- y que al principio

asimila características comunes a ellos, pero al madurar, cada tecnología diverge y ocupa un nicho diferente en el sistema humano de comunicación, en permanente expansión (Fidler, 1998: 57). Jenkins, por su parte, lo pone en estas palabras: "una vez que un medio se establece satisfaciendo alguna exigencia humana fundamental, continúa funcionando dentro de un sistema más vasto de opciones comunicativas" (Jenkins, 2008: 25). En este proceso de divergencia o diferenciación respecto de los otros medios, la maduración de la nueva tecnología se traduce en una mayor consistencia o coherencia en la relación del soporte con el contenido. En otras palabras: si al comienzo, el nuevo medio utilizaba en gran medida los contenidos del medio anterior adaptándolos forzosamente a su nuevo soporte, un medio va a madurar en la medida en que genere nuevos contenidos para su nuevo soporte. Si asumimos una mirada histórica de las tecnologías, podemos decir que la innovación del soporte –que es principalmente técnica- siempre es más veloz que la de los contenidos, que muchas veces sufren este contagio con los medios anteriores y presentan inicialmente una mayor resistencia al cambio. Por ejemplo, en el caso del periodismo digital, los primeros diarios que publicaron sus noticias en Internet a mediados de la década del noventa, trasladaban los contenidos del diario papel sin modificaciones a la pantalla. Pasaron varios años hasta que el nuevo medio fue exigiendo otras adaptaciones y formatos de contenido, al punto que actualmente muchos diarios digitales se parecen más a una agencia de noticias por la posibilidad de actualizar las informaciones durante todo el día, cuando antes lo hacían una vez al día. Podemos decir entonces que el concepto "diario" en el periodismo digital va quedando obsoleto. Esta transformación que fue sufriendo la noticia periodística en el nuevo soporte digital es un ejemplo de un contenido nuevo para un soporte nuevo.

Walter Ong (1967: 4) sostiene que cuando toman lugar los cambios en los medios de comunicación, las implicaciones de lo que es comunicado también cambia, y frecuentemente la sustancia de lo que es comunicado es en sí misma alterada. Asimismo, para Eliseo Verón (1987, 186), "toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material (…) partimos siempre de configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material (texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etcétera) que

son fragmentos de semiosis". Este autor define a la lectura como una "práctica cognitiva en las que las propiedades del discurso escrito se actualizan una y otra vez" (Verón, 1999: 144), cuestión que profundizaremos más adelante. También Roger Chartier afirma que, "contra la representación, elaborada por la misma literatura, según la cual el texto existe en sí mismo, separado de toda materialidad, debemos recordar que no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector. De aquí la distinción indispensable entre dos conjuntos de dispositivos: aquellos que determinan estrategias de escritura y las intenciones del autor (lo que nosotros podríamos enmarcar en el contenido), y los que resultan de una decisión del editor o de una obligación del taller (lo que hace al soporte)" (Chartier, 1995: 54). También Sven Birkerts acuerda con estos autores al decir que "puede que la pantalla y el libro muestren las mismas secuencias de palabras, pero los supuestos que subyacen tras su significado son completamente distintos según que miremos un libro o un texto generado electrónicamente" (Birkerts, 1999: 168).

Abonando esta hipótesis y desde una perspectiva de la historia de los medios tecnológicos, Jay David Bolter afirma que los individuos y las culturas en general moldean las técnicas y los dispositivos de acuerdo con sus propios propósitos, aunque también las propiedades materiales de esas técnicas y dispositivos imponen limitaciones en sus posibles usos. Del mismo modo que venimos sosteniendo aquí, Bolter afirma que se ha creado una falsa dicotomía entre dispositivos -tecnología "dura"- y usos sociales. En ese sentido, y por poner un ejemplo, el carácter lineal de la imprenta es el resultado de una constante interacción entre las propiedades del libro impreso y las decisiones que los autores y lectores occidentales han tomado acerca de cómo explotar esas propiedades (Bolter, 2001: 20). Asimismo, desde el punto de vista del periodismo digital, Judy Gregory (2004) afirma –respecto de la lectura en Internet- que los lectores no separan contenido de diseño, sino que experimentan ambos simultáneamente. Es decir, contenido, formato y diseño trabajan en forma conjunta para crear un paquete completo para los lectores.

Ahora es el momento de proponer un concepto superador de esta dicotomía, que comprenda –de un modo articulado- ambos términos históricamente considerados por separado. Para explicarlo, tomaremos el planteo de Oscar Traversa: "el lenguaje humano –una técnica del cuerpo-, solo se hace posible por una asociación particular entre ciertas organizaciones biológicas (haciendo una extrapolación, éstas serían el *soporte*) que se conjugan con otras sociales (el *contenido* de la comunicación); las que, al articularse, producen restricciones recíprocas, tanto de uso como de acceso a esos usos". Este autor también dice que "establecemos diferentes vínculos, los que se derivan de configuraciones distintas de aplicación de la misma técnica, que potencialmente se abre sobre campos de producción de sentido diversos". Traversa propone el concepto *dispositivo*, el cual tiene su antecedente en los planteos de Christian Metz (2002) y Jaques Aumont (1992). Tomando el ejemplo de la técnica fotográfica aplicada a una postal turística, Traversa sostiene que ésta "instala un movimiento enunciativo inédito, pero tal movimiento, si se establece por mediación de una técnica incluida en la esfera mediática, se hace a partir de condiciones particulares de funcionamiento –distintas a las que operan, por ejemplo, en el retrato de familia-, tales condiciones que "gestionan el contacto", en ese caso, *soportan el desplazamiento del enunciado a la enunciación*, podría decirse, pueden designarse como el lugar de acción del dispositivo" (Traversa, 2001: 240). Acercándose a esta noción de dispositivo propuesta por Traversa, Eliseo Verón –en un libro de Mario Carlón- distingue "los *soportes tecnológicos* (que interesan a los ingenieros de telecomunicaciones) de los *medios* que la sociedad construye a partir de ellos, y de los *dispositivos* propiamente dichos, que sólo se pueden definir por su modo de inserción en la semiosis social generada por el medio" (Carlón, 2004: 14). En tanto, en la misma línea, Mario Carlón desarrolló el concepto de *dispositivo televisivo*, a partir del concepto de *dispositivo cinematográfico*, desarrollado previamente por Jacques Aumont (1992). Carlón sostiene que "la noción de dispositivo (…) se constituye básicamente en oposición a otras dos nociones: la de medio y la de técnica. Si la noción de técnica abarca más bien la base tecnológica y la de medio incluye la práctica social de carácter público que se articula con un dispositivo (un medio es un dispositivo mas una práctica social específica), la noción de

dispositivo, entre ambas, incluye los distintos modos de funcionamiento que se abren como diferentes modalidades de producción de sentido de la técnica en cuestión" (Carlón, 2004: 105). Para aclarar más la cuestión, Carlón cita a José Luis Fernández (1994), quien señala que "el lugar de todo dispositivo técnico mediático en el universo de lo discursivo, puede definirse como el campo de variaciones que posibilita en todas las dimensiones de la interacción comunicacional (variaciones de tiempo, de espacio, de presencias del cuerpo, de prácticas sociales conexas de emisión y recepción, etcétera), que 'modalizan' el intercambio discursivo cuando éste no se realiza 'cara a cara'" (Carlón, 2004: 106). En el caso que estamos tratando aquí, el dispositivo de la computadora personal establece con el usuario diferentes modalidades de producción del sentido, que variarán de acuerdo con el usuario y de acuerdo con el momento y el modo en que se establezca la interacción. El mensaje –en tanto *enunciado*- es inseparable del medio que lo transmite, y en esa encarnadura del mensaje en el vehículo que lo transporta se produce el acto de *enunciación*. El dispositivo, entonces, es un concepto superador que nos desinstala de la dicotomía *soporte/contenido* y explica más acabadamente el modo en que nos relacionamos con determinados contenidos en determinados medios, en las particulares circunstancias en las que lo hagamos.

2.1.9. La cibercultura y la Galaxia Internet

Vamos a avanzar en este capítulo caracterizando lo que se ha venido en llamar la *cibercultura*. Desde una perspectiva histórica –y *mediamórfica*, según Fidler (1998: 57)- en la evolución de los medios tecnológicos, vamos a decir, en primer lugar, que ésta constituye el actual estado de la cultura en aquellos contextos donde tuvo ingerencia la revolución tecnológica de los últimos treinta años. El prefijo *ciber* proviene de *cibernética*, que es el nombre de la ciencia de Norbert Wiener de «control y comunicación en el animal y la máquina», y que se aplica a infinidad de cuestiones que tienen cierto rasgo "maquinal", en palabras de Piscitelli (2002: 91).

El sociólogo español Manuel Castells, en su trilogía *La era de la información*, elabora una cronología de la revolución de la tecnología de la información, que si bien comenzó con adelantos tales como la invención del teléfono, la radio y el tubo de vacío, se puede decir que los avances más importantes comenzaron en los años de la Segunda Guerra Mundial, evento al cual el autor considera "la madre de todas las tecnologías" (Castells, 2000: 69). Todos estos avances están relacionados con la electrónica, desde la microelectrónica y las computadoras hasta las telecomunicaciones. Inventos tales como la computadora (1946), el transistor (1947), el circuito integrado (1957) y el microchip (1971) han originado un cambio tecnológico a tal escala que nos encontramos -según Castells- ante un cambio de paradigma tecnológico de tal importancia que lo compara con la revolución industrial del siglo XVIII, aunque con una diferencia fundamental que reside en el poco tiempo que llevó su desarrollo (sólo veinte años, de mediados de los setenta hasta mediados de los noventa). Adaptando el análisis clásico de las revoluciones científicas de Kuhn (1971), precisa cuáles son los rasgos de este nuevo paradigma, lo cual nos ayuda a organizar la esencia de la transformación tecnológica actual en su interacción con la economía y la sociedad. Estos rasgos son los siguientes:

- La información es la materia prima: se trata de tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso de las revoluciones tecnológicas previas.
- La capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías: puesto que la información es una parte integral de toda actividad humana, todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados por el nuevo modelo tecnológico.
- La lógica de interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías de la información, es decir, la figura de la red es la que mejor se adapta a este contexto.

Una cuestión clave para Castells es la sinergia que produce la convergencia de estas tecnologías, e Internet y las redes son justamente el medio privilegiado donde tiene lugar esta interconexión, lo que lo lleva a hablar

de una “sociedad red”, en el marco de un proceso de globalización que amenaza con excluir a países marginados de las redes de información. El autor acuña el término *glocal*, que consiste en la mezcla de los términos global y local. Por *pensamiento glocal*, Castells quiere decir que hay que pensar localmente para luego actuar globalmente, y para ejemplificarlo analiza las diversas expresiones de identidad colectiva que desafían al proceso de globalización en defensa de la singularidad cultural y el control sobre la propia vida (Castells, 2000: 28). Asimismo, en el libro *La Galaxia Internet* -parafraseando al libro de McLuhan *La Galaxia Gutenberg*-, Castells (2001: 16) parte de la base de que Internet es el medio de comunicación esencial de la era de la información, y que por primera vez en la historia permite la comunicación instantánea de muchos a muchos. Sobre la tesis mcluhaniana "*el medio es el mensaje*", Castells propone que "*la red es el mensaje*", y compara a Internet con la red eléctrica y su papel en la era industrial. Ahora, Internet constituye la base tecnológica de la forma organizativa que caracteriza a la era de la información: la red. Sin embargo, en otro tramo de su libro, Castells sostiene que la convergencia entre los medios de comunicación e Internet y la utilización de las tecnologías de la realidad virtual no se ha producido aún por razones principalmente económicas y por falta de infraestructura, y afirma que el mundo empresarial multimedia no se interesará por Internet a no ser que o hasta que se descubra un negocio viable que pueda construirse alrededor (Castells, 2001: 229).

Resulta interesante encontrar que la idea de red es algo muy anterior a la propia Internet. Para Armand Mattelart (2002: 26) este concepto tiene su origen en el tratado de la conquista y defensa de plazas fuertes de Vauban -consejero militar de Luis XIV-, quien al referirse al sistema de ramales introdujo la perspectiva reticular dentro de una visión del uso estratégico del territorio. Este parentesco original con lo militar se trasladará siglos más tarde a la creación de Internet, como veremos ampliamente en otro capítulo. Asimismo, Mattelart introduce la perspectiva económica acerca del tan manido concepto de “sociedad de la información”, el cual –según el autor- se impone en los organismos internacionales subrepticiamente en 1975 al ser utilizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organismo que

encargó una investigación sobre políticas de liberalización de los sistemas de información (Mattelart, 2002: 117).

También desde un análisis histórico, José Manuel Pérez Tornero (2000: 17) sostiene que "el umbral que separa al siglo XX del siglo XXI es el paso de una sociedad basada en las relaciones materiales a una sociedad que se apoya en las relaciones virtuales". El contacto físico ha dominado la mayor parte de la historia de la humanidad. En cambio, el siglo XXI se inaugura como una *hipertrofia* (siguiendo el planteo mcluhaniano) de la dimensión comunicativa basada en el intercambio virtual. Pérez Tornero (2000: 25) afirma que los medios que se correspondieron con la economía capitalista industrial fueron los medios masivos (por su capacidad de dirigirse al mismo tiempo a públicos amplios y geográficamente dispersos), y dentro de ellos, la televisión como el medio masivo por excelencia. De la mano de la digitalización y la difusión vía satélite o vía cable, el avance tecnológico está erosionando el efecto excluyente y hegemónico de los medios de masas, y nos estamos acercando a la sustitución de los *mass-media* por los *automedia*. Entonces, la nueva cultura que sucede a la de masas camina hacia la personalización y la interactividad. Esta nueva cultura está potenciada por el nuevo paradigma mediático impuesto por Internet en lo que Pérez Tornero (2000: 30) denomina el fenómeno de la *multimediatización* -la integración del sistema clásico de medios con el mundo de las telecomunicaciones de la informática y con los avances producidos por la digitalización de la información- relacionado con el concepto de sociedad-red elaborado por Castells. Desde el plano filosófico, en tanto, Gianni Vattimo sostiene que en el nacimiento de la sociedad posmoderna los *mass media* y lo que hoy se denomina telemática han desempeñado un papel determinante en la disolución de los puntos de vista centrales, lo que Lyotard (1989) ha llamado "los grandes relatos". En otras palabras, se han multiplicado las voces y los puntos de vista del mundo (Vattimo, 1996: 78).

En la misma línea que Castells y Pérez Tornero, Don Tapscott plantea que Internet se está convirtiendo en la base de creación de riqueza en las economías de todo el mundo, en la infraestructura de una nueva economía del conocimiento (Tapscott, 1998: 19). También Alejandro Piscitelli cree que la red

ofrece la convergencia de todos los formatos en el sistema digital, y tiene un poder infinito de almacenamiento y recuperación inteligente de información, concentra nuevas posibilidades de interacción, permite la construcción de comunidades virtuales y encuentros de todo tipo. Para el autor, "Internet es una nueva cultura (…) en la que se fusiona lo tecnoartístico, lo científico-humanista, lo cibercultural (…) es una clase híbrida de cultura en la que encarnan las formas de la resistencia cognitiva a la monopolarización y al punto de vista único, justo y privilegiado" (Piscitelli, 1998: 57). Asimismo, en otro de sus libros, Piscitelli plantea que "Internet fue el primer medio masivo de la historia que permitió una horizontalización de las comunicaciones, una simetría casi perfecta entre producción y recepción, alterando en forma indeleble la *ecología de los medios*" (Piscitelli, 2002: 207).

En línea con estos autores, afirmamos que Internet es un medio de medios, donde no sólo surgen nuevos medios sino que también convergen los medios tradicionales (el libro, el diario, la radio, la TV), y en esa convergencia estos medios son transformados al encarnarse en un nuevo dispositivo. Y no se trata de una mera suma de medios, sino que la disponibilidad de todos los medios en un mismo dispositivo produce un efecto cruzado entre esos medios, un contagio (una *remediación* o *mediamorfosis*) que requiere de nuevas formas de *producción* y *reconocimiento* (Verón, 1999: 145). Además, esta convergencia se da en un dispositivo complejo, un dispositivo *metamedium* como es el caso de la computadora personal, aunque no es el único dispositivo donde esta convergencia tiene lugar (pensemos en el teléfono celular, por ejemplo). Pero de esto hablaremos más adelante.

Llegado a este punto, nos toca tratar de definir qué es la cibercultura. En un informe presentado al Consejo Europeo en el marco del proyecto "Nuevas tecnologías: cooperación cultural y comunicación", Pierre Lévy (2001) brinda un panorama de la naciente *cibercultura*, a la luz de la extensión de Internet y la comunicación mediada por computadoras. El autor considera a la explosión informativa de la actualidad como un "segundo diluvio" que no tendrá fin y que no dejará fondo sólido debajo del mar de las informaciones. Para Lévy, la cibercultura expresa la emergencia de un nuevo orden universal que se está construyendo sobre la indeterminación de cualquier sentido global, lo

que lo hace distinto de las formas culturales que lo precedieron. En las sociedades orales, los mensajes discursivos se recibían siempre en el mismo contexto en que eran producidos. Pero, con la llegada de la escritura, los textos se separaron del contexto de vida de donde procedían. La cibercultura –para este autor- revalida la copresencia de los mensajes a su contexto tal como ocurría en las sociedades orales, pero a otra escala, en una órbita totalmente distinta. La nueva universalidad ya no depende de la autosuficiencia de los textos, de una fijeza y de una independencia de las significaciones. Se construye y se extiende mediante la interconexión de los mensajes entre sí y su empalme permanente con comunidades virtuales en gestación. Asimismo, a la variable del espacio hay que sumarle la del tiempo, el cual adquiere una nueva dimensión en la naciente cibercultura (Lévy, 2001: 18).

2.1.10. Virtualidad, realidad, simulación

Gianfranco Bettetini (1995: 29) traza una teoría general de los nuevos medios de comunicación en el marco de las sociedades industriales avanzadas desde tres aspectos o categorías: la representación, la comunicación y el conocimiento. Esta taxonomía parte del supuesto macluhaniano de que las tecnologías son prótesis del obrar humano, y propone -al analizar los medios desde estas categorías- salir de los condicionantes tecnológicos. Representar, comunicar y conocer son aspectos de la interacción entre el hombre y su mundo, y esta relación es desarrollada, amplificada y/o modificada por los instrumentos de la técnica. Desde una perspectiva afín a la de Castells en este supuesto, los autores señalan que la invención fundamental es el pasaje de lo analógico a lo numérico, factor que abrió el panorama -en la década de los ochenta- al desarrollo de la microelectrónica, que permite una mayor velocidad de cálculo por parte de dispositivos cada vez más pequeños y menos costosos, pero en condiciones de desarrollar operaciones cada vez más complejas. De esa forma la computadora, de instrumento de transformación y tratamiento de la información pasa a ser concebido como soporte de la comunicación, ya que habilita nuevas formas de interactividad y multimedialidad. Desde el punto de vista de la representación, tecnologías como la realidad virtual (con dispositivos

sofisticados como guantes y trajes dotados de sensores y visores especiales) permiten involucrar a otros sentidos además de la vista y el oído (Bettetini, 1995: 33). En línea con estos autores, Diego Levis (1999) establece que la multiplicación de las pantallas, la digitalización y la convergencia tecnológica y empresarial propias de los avances de las sociedades contemporáneas, significan importantes cambios sociales, culturales, políticos y económicos. La computadora ha pasado de ser una máquina de calcular a procesador de información, luego a máquina de procesamiento de datos, posteriormente ha mutado en instrumento de representación y simulación, hasta convertirse hoy en una máquina de comunicar a raíz de su encuentro con las redes de telecomunicaciones. En este contexto, las técnicas avanzadas de comunicación y simulación digital conocidas como realidad virtual apuntan a involucrar a todos los sentidos del ser humano, buscando producir una sensación auténtica de presencia física (Levis, 1999: 169).

Como dice Nicholas Negroponte en Ser digital (1999: 19), el salto cualitativo de un tipo de sociedad al otro tiene que ver con el paso *del átomo al bit*. La virtualidad es una de las cuestiones más interesantes –podemos decir que se ha convertido en un rasgo constitutivo de la cibercultura- y que ha merecido la atención de numerosos investigadores, de los cuales daremos cuenta en las próximas líneas. En primer lugar vamos a mencionar el trabajo temprano *El Segundo Yo* (1984), de Sherry Turkle, quien se propuso estudiar a las computadoras no desde el plano instrumental, sino desde el punto de vista de la computadora subjetiva. La incorporación de la máquina al desarrollo psicológico -especialmente de los niños- afecta nuestra manera de pensar y nuestra manera de pensarnos a nosotros mismos. Distanciándose del determinismo tecnológico, al que califica de falso, la autora -psicóloga del Instituto Tecnológico de Massachussets, y que ha sumado más de 400 entrevistas, la mitad de ellas con adultos y la otra mitad con niños- analiza la cultura computacional desde una perspectiva humanista y examina el poder de atracción de las computadoras: desde las computadoras escolares, los juegos electrónicos, las computadoras domésticas, los programadores profesionales hasta las investigaciones en inteligencia artificial. Existe una intensa relación –dice Turkle- entre los hombres y las máquinas, incluso con aquellos que no se

hallan en contacto directo con ellas. La computadora se convierte en algo más que en un instrumento: se transforma en una máquina psicológica, no porque posea psicología sino porque nos impulsa a reflexionar sobre la nuestra. En definitiva, concluye Turkle, se convierte en un *Segundo Yo*. Dos importantes pruebas de la extensión de esta cultura computacional son el discurso psicológico que rodea a las computadoras -interactuamos con una computadora como lo haríamos con una mente- y el hecho de que se piense en las personas como máquinas -la tendencia a utilizar términos computacionales para describir conductas humanas. Debajo de estas tendencias –dice la autora- se manifiesta una preocupación ante la idea del yo como máquina (Turkle, 1984: 25). Al respecto, John Searle (1985), uno de los primeros que habla de la analogía entre el cerebro humano y la computadora digital, ataca la noción más extrema de Inteligencia Artificial -a la que denomina IA *fuerte*- y específicamente al creador del término, John McCarthy. Esta noción afirma que el cerebro es sólo una computadora digital, y la mente un programa de esa computadora, prescindiendo de todo elemento biológico en la mente humana. La mente -según esta concepción- es al cerebro lo que el programa (*software*) es al *hardware* de la computadora. Desde el punto de vista de la filosofía del lenguaje, Searle refuta estas teorías y afirma que las computadoras no pueden pensar en términos humanos porque necesitan de procesos formales y sintácticos, pero la mente humana -además de esos procesos- tiene contenidos, es decir, una semántica. Las mentes son semánticas, y las computadoras, no. En todo caso, necesitarán que alguien (humano) le diga qué significados corresponden con esos términos formales para que puedan realizar operaciones análogas al cerebro humano (Searle, 1985: 33). Muy distinta es la posición de Ray Kurzweil, quien en su libro sugestivamente titulado "*La era de las máquinas espirituales. Cuando las computadoras superen la mente humana*", sostiene que "la evolución ha encontrado una manera de sortear las limitaciones del cálculo neuronal", y que a través de las máquinas los cálculos serán mucho más veloces (Kurzweil, 1999: 146). Asimismo, pronostica, por ejemplo, que en el año 2019 "un aparato informático de mil dólares tiene una capacidad aproximadamente equiparable a la de un cerebro humano" (Kurzweil, 1999: 280).

Uno de los aspectos más interesantes y controversiales con respecto a la relación entre la tecnología y los seres humanos lo constituye la formación de la personalidad. Diez años después de *El Segundo Yo*, Sherry Turkle escribió *La vida en la pantalla* (1995), donde profundizó en la formación de las identidades en los juegos de rol por Internet, especialmente el caso de los *MUD*. Sobre la base de sus entrevistas con cientos de jugadores, afirma que esta "cultura de la simulación" -potenciada por el desarrollo de una interfaz que invita a quedarse en la superficie- promueve una identidad fragmentada, un yo descentrado que se reparte en múltiples papeles –pantallas- al mismo tiempo. Esta tendencia se corresponde con los últimos avances del diseño informático y la inteligencia artificial. La autora retoma los planteos del postestructuralismo francés de los sesenta -hay que decir que ella vivió en Francia en esos años- y los aplica en su estudio, desde el punto de vista del posmodernismo: el yo es múltiple, fluido y constituido en interacción con conexiones en una máquina; está hecho de y transformado por lenguaje (Turkle, 1995: 22).

Por su parte, Philippe Quéau (1993: 15) define a un *entorno virtual* como "una base de datos gráficos interactivos, explorable y visualizable en tiempo real en forma de imágenes tridimensionales de síntesis capaces de provocar una sensación de inmersión en la imagen". Es decir, un rasgo distintivo de lo virtual –a diferencia de los soportes previos de la comunicación- es la inmersión. Si la era tipográfica –volviendo a McLuhan (1998: 42)- significó el traspaso del oído al ojo, marcando necesariamente una relación de distancia con el texto, la cibercultura marca el retorno de la inmersión, no solamente sonora sino también visual, donde más sentidos son convocados. Justamente –y lo veremos en otro apartado dedicado a las interfaces- la idea que prevalece sobre los sistemas virtuales y específicamente Internet, es la del espacio (más precisamente, *ciberespacio*), la del lugar donde estar. En otras palabras, "se está en" y no "frente a" -el título del libro de Turkle es muy sugestivo en esta misma línea: "La vida *en* la pantalla". Alejandro Piscitelli sostiene que con las realidades virtuales, la invención de la realidad da todavía un paso más, porque cuando en lugar de enfrentar la pantalla, nos sumergimos en ella, nuevos mundos de acción vienen a la mano (Piscitelli, 2002: 80). Para Quéau, en tanto, los mundos virtuales establecen una mediación distinta a la real. Para diferenciarla de las representaciones clásicas, pone el ejemplo de una imagen

del fuego en un hogar, y dice que “la imagen del fuego no calienta”, porque sólo adopta la forma y no la sustancia de su modelo. Ahora, en el caso de lo virtual, Quéau sostiene que no se trata de meras representaciones, porque “en determinadas condiciones pueden sumergirnos en una ilusión funcional de lo real, con modalidades más o menos ricas” (Quéau, 1993: 23). Volviendo a la idea del espacio, Quéau se pregunta cuál es la diferencia filosófica entre un lugar real y uno virtual, y dice que un lugar real nos da una base, nos asegura una posición, que no es un atributo de la conciencia sino una condición previa a ella. El lugar real –según el autor- está íntimamente ligado al cuerpo, y esto no ocurre así con los lugares o espacios virtuales. Es más, al trasladarnos a lo virtual –dice Quéau - “no abandonamos realmente lo real. Hay que abandonarlo en forma imaginaria, hay que lanzarse al vacío. El contrario «virtual» de una posición «real» es la impresión de su abolición, es el vértigo del abismo” (Quéau, 1993: 26). En otras palabras, esta huida de lo real –que es lo que quienes habitan estos mundos virtuales encuentran tan estimulante y que se evidencia en el citado trabajo de Turkle- se compara con la idea de la “suspensión de la incredulidad” que se produce cuando vamos a ver una película al cine, por ejemplo. Por un rato nos olvidamos que se trata de una película, de una mediación, incluso de una ficción, y gracias al verosímil –el parecido a la realidad que el cine se esfuerza por perfeccionar día a día a través de adelantos tecnológicos cada vez más avanzados, como las imágenes en 3D y el sonido envolvente- abandonamos lo real y nos lanzamos al abismo de lo virtual.

Ahora, ¿lo virtual se opone a lo real? Quéau analiza etimológicamente el término “virtual”, el cual proviene del latín *virtus*, que significa “fuerza, energía, impulso inicial” (Quéau, 1993: 27). En ese sentido, sostiene que:

> “la *virtus* no es una ilusión ni una fantasía, ni siquiera una simple eventualidad, relegada a los limbos de lo posible. Más bien, es real y activa. Fundamentalmente, la *virtus* actúa. Es a la vez la causa inicial *en virtud* de la cual el efecto existe y, por ello mismo, aquello por lo cual la causa sigue estando presente *virtualmente* en el efecto. Lo virtual, pues, no es ni irreal ni potencial: lo virtual está en el orden de lo real” (Quéau, 1993: 27).

Como una conclusión posible del planteo de Quéau, podemos desterrar el mito de oponer lo virtual a lo real, mito que de algún modo ha ido en detrimento de lo virtual como otra posibilidad de “mediación” con el mundo.

Presentando algunas diferencias conceptuales con Quéau, Pierre Lévy (1999) define a la virtualización no como una desrealización, sino como una mutación de identidad. Virtualizar una entidad consiste en descubrir la cuestión general a la que se refiere. Lo virtual entonces no se opone a lo real sino a lo actual. Lo virtual es lo que existe en potencia, y no en acto. Frente a toda visión amenazante que se tenga sobre el fenómeno de la virtualidad, que ya ha sobrepasado los límites de la informática para avanzar sobre las organizaciones sociales, las formas de relacionarse y comunicarse; Lévy asegura que existe una continuidad de la hominización: la virtualización -según Lévy- es el movimiento por el cual se ha constituido y continúa creándose nuestra especie. Lejos de mantener una visión inhumana o deshumanizante de la virtualización, propone acompañarla y darle sentido (Lévy, 1999: 18).

Por su parte, Alejandro Piscitelli se resiste a la noción posmodernista del simulacro y la realidad virtual, y sostiene que la realidad es evanescente, se nos escapa de las manos, más allá de que existan soportes cada vez más sofisticados para registrarla. El autor propone el concepto de *postelevisión* siguiendo la idea de Umberto Eco (1999: 151), quien sostiene el paso de una *paleotelevisión* (aquella que prolijamente ocultaba la maquinaria televisiva) a una *neotelevisión* (la cual se muestra a sí misma). La *postelevisión* –para Piscitelli- le sucede a la *neotelevisión*, y se caracteriza por la transformación de la realidad en la virtualidad, la cual se ha convertido en una metáfora de la posmodernidad, señalando como punto de partida de este fenómeno la transmisión de la Guerra del Golfo como una forma de cambiar lo vivido por lo simulado (Piscitelli, 1998: 34).

En tanto, desde una perspectiva tecnológico-determinista, Derrick de Kerckhove (1999) sostiene que las tecnologías de la realidad virtual cambiarán nuestra forma de percepción exterior: tendremos que aprender a pensar y percibir de manera no lineal, el intercambio económico no se basará en el

concepto material del dinero sino en la circulación electrónica global de valores puramente simbólicos, la televisión convencional será desplazada por Internet y la política tendrá que ajustarse a formas de democracia nuevas y más reales (de Kerckhove, 1999: 41).

2.1.11. Comunidades virtuales e inteligencia colectiva

A esta altura, podemos decir que la manera en que la cibercultura se organiza –con base en la virtualidad- es con la formación de comunidades virtuales. Si nos atenemos a las afirmaciones de Quéau en lo referido a las mediaciones que se establecen a través de lo virtual, es natural pensar que las comunidades virtuales constituyen la organización propia de los entornos virtuales, que –como dijimos antes- no se oponen a los reales sino que son de otra naturaleza. Al decir de Quéau, las comunidades virtuales están relacionadas con que "se «conectan» entre sí numerosos entornos virtuales individuales que todos los miembros de la red pueden «compartir»" (Quéau,1993: 67)

Uno de los referentes en el estudio de las comunidades virtuales es Howard Rheingold, quien en 1996 publicó un libro titulado justamente *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Rheingold allí definía a las comunidades virtuales como "un ecosistema de subculturas y grupos espontáneamente constituidos que se podrían comparar con cultivos de microorganismos que crecen en un laboratorio y donde cada uno es como un experimento social que nadie planificó y que sin embargo se produce" (Rheingold, 1996). Esta idea de ecosistema creciendo en forma imprevisible a partir del trabajo organizado espontáneamente a través de la red, aparece también en autores como el mencionado Pierre Lévy, quien propone el concepto de *inteligencia colectiva* (1998: 13). El autor sostiene que "los hombres desarrollan su inteligencia en sociedad y en interacción con instrumentos, técnicas y lenguajes, todos aspectos muy diferentes de acuerdo con las distintas culturas y épocas" (Lévy, 1999: 20). En otro de sus libros afirma que lo propio de la cibercultura es desarrollar esta inteligencia colectiva a través del ciberespacio, al cual a su vez define como: "dispositivo de

comunicación interactivo y comunitario, definido como el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de computadoras y que designa no sólo la infraestructura material de comunicación digital, sino también el universo oceánico de informaciones que resguarda, así como los seres humanos que navegan en él y lo alimentan", y también define a la cibercultura como "el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensar y de los valores que se desarrollan conjuntamente al crecimiento del ciberespacio" (Lévy, 2001: 21).

En la misma línea, Derrick de Kerckhove -discípulo y continuador de la obra de McLuhan- plantea una idea similar a la *inteligencia colectiva* de Pierre Lévy: "¿qué ocurre cuando la tecnología ampliada y acelerada de los humanos equipada con decenas de millones de computadoras muy potentes se conectan a la red? ¿Qué podemos esperar de esta inteligencia en la Red?", se pregunta. Esta nueva condición cognitiva, denominada "webness" o "inteligencia en conexión", es la que surge cuando un usuario al conectarse a otro a través de la pantalla de su computadora, comparte información y se produce esa sinergia propia de la red. Para el autor, "Internet ofrece el acceso a un entorno real, casi orgánico, de millones de inteligencias humanas perpetuamente trabajando en algo" (de Kerckhove, 1999: 19). También Don Tapscott plantea el advenimiento de una nueva era de lo que denomina *Inteligencia Interconectada*: "no se trata sólo de la interconexión de tecnologías, sino de la interconexión de los seres humanos a través de la tecnología". Dice Tapscott que no es una era de máquinas inteligentes, sino de seres humanos que a través de las redes pueden combinar su inteligencia (Tapscott, 1998: 27). También George Landow y Paul Delany sostienen que con la palabra digital "existe ahora un espacio mental colectivo, con clases definidas de diálogo y memoria, sostenida por más de un millón de computadoras conectadas a redes globales" (Landow y Delany, 1993: 18). Jay David Bolter (2001: 203) y Michael Joyce (2001) asimismo, proponen un concepto similar, la "sociedad red" o "*network culture*". Edward Barret, por su parte, introduce el concepto "sociomedia" para dar cuenta de los propósitos sociales que tienen los individuos cuando se sientan frente a una computadora, así como también por la posibilidad de la misma de reunir a varios medios a la vez, todo lo cual lo

lleva a sostener que las computadoras en sí mismas son constructos sociales que conllevan a la construcción social del conocimiento (Barret, 1992: 1).

Profundizando en estos conceptos, a Henry Jenkins le interesa estudiar el modo en que las comunidades virtuales evalúan, debaten y critican acerca de los conocimientos que comparten. El autor concuerda con el concepto antes mencionado de Lévy acerca del conocimiento colectivo, y agrega que "la nueva cultura del conocimiento surge a medida que nuestros vínculos con formas previas de comunidad social se van rompiendo, nuestro arraigo en la geografía física disminuye, nuestros lazos con la familia extensa e incluso nuclear se desintegran y nuestras lealtades a los Estados-nación se redefinen". Sin embargo, "surgen nuevas formas de comunidad: estas nuevas comunidades se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, reafirmadas en virtud de empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes". Además, Jenkins describe algunas de las características de estas nuevas comunidades: "los miembros pueden cambiar de grupo cuando varían sus intereses y necesidades, y pueden pertenecer a más de una comunidad a la vez", y estas comunidades "se mantienen unidas mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos" (Jenkins, 2008: 37). De modo similar, Lévy sostiene que la comunidad virtual "puede organizarse sobre una base de afinidades a través de sistemas telemáticos de comunicación", a la vez que "sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas: la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obstáculo" (Lévy, 1999: 21).

En uno de los primeros estudios sobre los usos de Internet desde la perspectiva psicológica, Patricia Wallace decía en 1999 que Internet acoge a una amplísima variedad de personas y cada día es más heterogénea, por lo cual "es improbable que todos los usuarios de Internet se pongan unánimemente de acuerdo sobre *alguna* cuestión", aunque "de vez en cuando surge algo que les provoca indignación y hace que se unan formando unos grupos sorprendentemente grandes, sobre todo cuando el objetivo es enfrentarse a un extragrupo amenazador con el fin de alcanzar una meta de orden superior que tiene valor para la mayoría", y en ese sentido pone el

ejemplo de las protestas estudiantiles contra medidas anti-inmigración del estado de California de mediados de los noventa (Wallace, 2001: 140).

Al respecto, en *Meta-Cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*, Alejandro Piscitelli (2002) analiza la emergencia de los comportamientos colectivos y la aparición de nuevas tecno-culturas. Al encarar el análisis de Internet, Piscitelli se acerca a la posición de Derrick de Kerckhove, y asegura que la red es un ser viviente que ha facilitado la globalización de las ideas y los afectos. El autor plantea que las comunidades informáticas son la forma más reciente de comunidades virtuales, y esta comunicación electrónica, junto con los BBS -boletines electrónicos que comenzaron a circular en 1970-, son una nueva forma de redes sociales, que comparten con las redes físicas tradicionales todos sus aspectos básicos: comunidad de intereses, objetivos acotados, interacción periódica, intensidad afectiva, etc. (Piscitelli, 2002: 51). Pero al mismo tiempo se agregan otras propiedades específicas de la comunicación electrónica a distancia: relaciones intensas de cuerpo ausente, trascendencia de las barreras geográficas, prescindencia del parecer en el ser, etc. Las redes se han transformado –para Piscitelli- en un espacio social, y no son sólo herramientas a través de las cuales nos conectamos, sino que también nos encontramos en lo que el autor denomina *mundos-redes*. Estos *mundos-redes* se agrupan en tres categorías: sociales, laborales y educacionales (Piscitelli, 2002: 57).

Finalmente, y haciendo una clasificación diferente de las comunidades virtuales en Internet, Manuel Castells (2001:51) distingue a los productores/usuarios de la red de los consumidores/usuarios, y centra su análisis en el primer grupo, para distinguir cuatro sustratos superpuestos y dispuestos jerárquicamente: la cultura tecnomeritocrática, la cultura hacker, la cultura comunitaria virtual y la cultura emprendedora. La cultura tecnomeritocrática se especifica como cultura hacker mediante la generación de normas y costumbres en las redes de cooperación en torno a proyectos tecnológicos. La cultura comunitaria virtual añade una dimensión social a la cooperación tecnológica al hacer de Internet un medio de interacción social. La cultura emprendedora funciona sobre la base de la cultura hacker y la cultura

comunitaria para difundir las prácticas de Internet en todos los ámbitos de la sociedad a cambio de dinero. Castells le da mucha importancia a la cultura hacker y el software de fuente abierta, al que considera como el rasgo tecnológico principal del desarrollo de Internet, y afirma que esta apertura está culturalmente determinada (Castells, 2001: 56). En la misma línea de la cultura hacker, Pekka Himanen (2002) -en un libro prologado por Linus Torvards, creador del sistema operativo de código abierto *Linux* y epilogado por el mismo Castells- plantea que la ética del hacker puede ser una nueva ética en la era de la información, en reemplazo de la extendida ética protestante del trabajo postulada por Max Webber a principios del 1900 y que se basa en la acumulación de dinero. El hacker -que se diferencia del *cracker*, ese personaje mítico que inventa toda clase de virus para infectar computadoras y destruir información- es en este sentido un apasionado de la programación que no busca rédito económico, sino el simple reconocimiento de sus semejantes. Un cultor del software libre y sin licencias, gracias al cual la era de la información ha crecido significativamente. El autor, más que una descripción de la ética del hacker -quien en su trabajo no deja de lado ni la pasión ni lo lúdico- hace una propuesta: todos podemos ser hackers, en la medida en que nos animemos a tener esa actitud ética hacia la vida, el valor social, el libre acceso, la transparencia y la franqueza (Himanen, 2002: 16).

2.1.12. La brecha generacional

La teoría del *knowledge-gap*, o de los desniveles de conocimiento, formulada por Tichenor-Donohue y Olien en 1970, plantea que “los media (medios masivos) reproducen y acentúan desigualdades sociales, son instrumentos del incremento de las diferencias, no de una atenuación de ellas, y hacen surgir nuevas formas de desigualdad y de desarrollo desigual” (Wolf, 1985: 78). Esta teoría sirve de base para lo que muchos denominan la “brecha digital”. Al respecto, en *La era de la información*, Castells (1998: 160) desarrolla el concepto de *apartheid tecnológico*, que afecta al continente africano como ejemplo de la marginación y la exclusión social que promueve el modelo. Del mismo modo, Armand Mattelart (2002: 150) también aborda la

problemática del acceso desigual a las tecnologías -haciendo foco en Internet-, lo que denomina, en forma similar a Castells, *tecnoapartheid*, y afirma que las formas sociales que han adoptado las redes no han dejado de ahondar las distancias entre las economías, las sociedades y las culturas. Sin embargo, como decíamos en otro libro (Canella, Albarello y Tsuji, 2008: 47), la *brecha digital* no se explica solamente por el acceso o no acceso a las computadoras e Internet, porque de este modo estaríamos suponiendo –desde una posición tecno-determinista- que todos los usuarios utilizan estos servicios de la misma manera, o que tienen un mismo conocimiento sobre ellas. Así, la división entre inforricos e infopobres no alcanza a explicar las diferencias en el uso de las tecnologías. De hecho, Burbules y Callister plantean que no sólo se trata del acceso sino de la "credibilidad", lo cual abarca desde quién es capaz de interpretar lo que encuentra en la red y discernir qué sirve y qué no hasta obtener confianza y notoriedad como proveedor de información (Burbules y Callister, 2000: 41). Para estos autores, entonces se accede completamente a Internet cuando se está en condiciones de publicar y darse a conocer a través de ella.

Sin embargo, para cerrar este capítulo nos detendremos en otra de las brechas que tiene especial ingerencia en la presente investigación. Nos referimos específicamente a la brecha generacional. Como decíamos antes, Nicholas Negroponte (1999: 206) plantea que las brechas no serán tanto económicas sino más bien generacionales, y a la misma posición suscribe Antonio Battro (1997: 39). Coincidiendo con esta idea, en un capítulo del libro "La Red", Don Tapscott (1998: 42) señala que la revolución de Internet está dirigida por gente joven -el denominado "*baby boom*"-, y ellos harán que esas transformaciones sean más provechosas. Este autor fue el primero que habló, en 1997, de la Generación Red -Net Generation, o N-Generation- en su libro *Creciendo en un entorno digital. La generación net*, incluyendo en ella a quienes nacieron a comienzos de los años ochenta. Tapscott muestra cómo los niños, con el poder que les confiere la nueva tecnología, incursionan en todas las áreas de la sociedad, incluidos nuestro sistema educativo, el gobierno y la economía, y sostiene que hemos pasado de una brecha generacional a un salto generacional: por primera vez en nuestra civilización los niños están educando a personas de más edad. Asimismo, cree que para la Generación

Net la tecnología es totalmente transparente: a los chicos no les interesa saber cómo funciona determinado programa, sino que sirva para comunicarse y/o jugar con los demás. Entonces, la tecnología no existe: es como el aire (Tapscott, 1998b: 19). En la misma línea de pensamiento, en un ensayo publicado en el año 2001, Marc Prensky estableció una diferencia sustancial entre los "nativos digitales" (*digital natives*) y los "inmigrantes digitales" (*digital inmigrants*). Los primeros son aquellos nacidos después de 1980 y que tienen un extraordinario y nunca antes visto conjunto de experiencias relacionadas con videojuegos, e-mails, mensajes instantáneos, teléfonos celulares, TV, comerciales -todo ellos después de salir del colegio- y en menor medida, lectura de libros. Los nativos digitales son, para Prensky, una generación que es mejor en acceder a la información y tomar decisiones rápidamente, que piensa gráfica más que textualmente, que asume la conectividad, que es mejor para la multitarea y el procesamiento paralelo y que está acostumbrada a ver el mundo a través de los lentes de los juegos y la diversión. En contraste, los inmigrantes digitales, dice Prensky, son aquellos más viejos, que arribaron a las costas digitales más tarde. Esta diferencia es importante, ya que los que no nacieron en medio de la tecnología –no importa qué tan fluida sea la relación que se establezca con ellas- son diferentes respecto de los nativos. Además, los inmigrantes van a retener siempre cierto "acento de inmigrante digital", que puede ir desde imprimir los e-mails hasta preferir escribir con sus propios dedos antes que con los pulgares, y nunca entenderán o usarán la tecnología precisamente de la misma manera que lo hacen los nativos (Prensky, 2001: 2). Este "acento de inmigrante" se deja ver, como decíamos antes, en las subutilizaciones de las nuevas tecnologías con criterios de las tecnologías anteriores (los marcos o guiones que mencionaba Scolari). En el mismo año, Lorenzo Vilches introduce el concepto de "migración digital" para dar cuenta de los cambios producidos por las nuevas tecnologías, que se traducen –en un contexto más amplio de internacionalización de los mercados y producción en los medios- en una serie de migraciones que afectan el imaginario tecnológico, el lenguaje y el mercado cultural, generando a su vez nuevas narrativas y nuevas conductas de los usuarios, quienes pueden ser divididos entre quienes están informados y aquellos que han quedado fuera de las redes del

conocimiento, y en ese marco destaca las diferencias sustanciales entre la TV e Internet (Vilches, 2001: 198).

Más recientemente, surgen dos conceptos similares a los de la *generación red* o *nativos digitales*. El primero de ellos es "la generación interactiva" (2008), término utilizado por un estudio de la Fundación Telefónica y la Universidad de Navarra (España) y que pone el énfasis en un rasgo configurador de niños y adolescentes frente a las diversas pantallas: la permanente necesidad y búsqueda de la interacción con diversos soportes y contenidos como medio para conseguir otros fines (Fundación Telefónica, 2008). Y en segundo término, "la generación multimedia", acuñado por Roxana Morduchowicks (2007), Directora del Programa de Escuela y Medios del Ministerio de Educación de Argentina, refiriéndose no solamente a la variedad de medios que tienen a disposición los jóvenes, sino también a las prácticas simultáneas que realizan respecto de éstos.

Asimismo, Roberto Igarza, como decíamos anteriormente, otorga un lugar destacado a los *nativos digitales* en el desarrollo cultural de la convergencia. Para Igarza, los jóvenes "hacen uso de nuevos lenguajes híbridos, impuestos por la inmediatez interactiva, el desplazamiento constante y la economía de esfuerzo. A partir de un lenguaje natural común, construyen nuevas expresiones adaptadas a cada medio. Para los nativos digitales, el mundo digital es uno. Es natural entonces que su comportamiento en cualquier entorno de esa construcción se vea condicionado por la misma matriz de criterios" (Igarza, 2008: 34).

Por último, vamos a destacar que en su libro más reciente, titulado justamente "*Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*", Alejandro Piscitelli pone en duda estas afirmaciones al decir que no todos los adultos son inmigrantes digitales y no todos los nacidos después de los ochenta son nativos digitales, ya que hay que tener en cuenta las diferencias de clase y la acumulación asimétrica de capital cultural y simbólico (Piscitelli, 2009: 46). Es decir, para tener una percepción más cercana a la realidad, es importante tener en cuenta la innegable relación natural que establecen los chicos con la tecnología –lo cual los diferencia significativamente de los adultos- porque para ellos se vuelve invisible. Pero todo esto debe ser considerado cuidadosamente en el marco de las

desigualdades sociales y económicas que atraviesan las sociedades donde se encuentran insertos.

2.2. Enfoque teórico del hipertexto

Nos proponemos en este capítulo un recorrido teórico sobre los distintos aspectos del hipertexto, en su relación con la literatura, la teoría post estructuralista y la filosofía. Además, abordaremos las acepciones del término hipertexto, sus características particulares y algunos de sus géneros.

2.2.1. Literatura e hipertexto

Resulta llamativo que desde el campo de la ficción literaria se ha producido lo que actualmente podemos considerar como uno de los principales antecedentes sobre el concepto de hipertexto. En una serie de siete cuentos publicados originalmente en 1941, Jorge Luis Borges dio a conocer *El jardín de los senderos que se bifurcan*, un policial en el que el protagonista -*Yu Tsun*- huye de la muerte segura para encontrarse con la obra de un antepasado suyo, *Ts`ui Pen*, quien dejó como legado un libro y un laberinto. La sorpresa del protagonista se produce al darse cuenta de que el libro y el laberinto son la misma cosa; un libro escrito como un laberinto. El creador del laberinto concibió todas las opciones para que cada una de ellas vaya tejiendo distintas historias alternativas, y el protagonista del cuento entiende que en esa serie de capítulos caóticos y contradictorios dejados por su antepasado se puede encontrar un tejido complejo: ese es el jardín de los senderos que se bifurcan, una bifurcación en el tiempo, no en el espacio (Borges, 1974: 100). Borges concibe en ese entonces la posibilidad de elegir varios caminos para el desenlace de una historia, lo cual de algún modo aparece reflejado en la teoría literaria a partir de los planteos del post estructuralismo francés. George Landow, en el libro *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, afirmaba en 1992 que se venía produciendo un fuerte acercamiento entre los planteos de la teoría crítica literaria postestructuralista enunciados por Foucault, Derrida y Barthes y el desarrollo de una herramienta informática que permitiría encarnar todo esos ideales: el hipertexto (Landow, 1995: 13). Para fundamentar esas afirmaciones, Landow

toma la definición de hipertexto acuñada por Ted Nelson: “un tipo de escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario”. Landow (1995: 14) afirma que “la teoría crítica promete teorizar el hipertexto mientras que éste promete encarnar y, así, demostrar varios aspectos de la teoría, sobre todo los relativos a textualidad, narrativa y a los papeles o funciones de lector y escritor”. En este sentido, Landow afirma que -siempre mirando desde la perspectiva de la teoría crítica- el hipertexto informático produce una muerte o reconfiguración del autor (que ya no es el único que decide sobre la obra), un replanteo de la obra (abierta, plural, incompleta) y una transformación del lector (quien deja su rol pasivo y pasa a formar parte de la obra al elegir sus propios caminos de lectura y al completar con sus propios textos la obra iniciada por el autor).

En la misma línea, Núria Vouillamoz se remonta a los principales referentes del postestructuralismo francés y a la obra de Jorge Luis Borges para explicar al hipertexto como nuevo paradigma literario, y llega a decir que “la incorporación de la hipermedia a la literatura debe ser entendida como la evolución necesaria de la posmodernidad literaria” (Vouillamoz, 2000: 32). La autora señala tres cambios fundamentales con el advenimiento del hipertexto: primero, se acentúa la apertura e intertextualidad de la obra; segundo, el lector asume una mayor responsabilidad *co-creativa* a través de su interacción con el sistema; tercero, los avances informáticos facilitan nuevas formas de producción -recursos para la composición- y de coproducción -especialmente, a través del desarrollo en comunicaciones- que apuntan hacia una concepción colaborativa del trabajo en el que es más difícil identificar una individualidad creadora (Vouillamoz, 2000: 97). Entonces, el hipertexto vendría a cumplir el sueño de la *intertextualidad* de Julia Kristeva y la polifonía de Mikhail Bakhtin, que es explicada del siguiente modo por Gutiérrez Carbajo: “todo texto es recreación o reelaboración de otros textos, toda obra se constituye como una red de citaciones, como una sinfonía de voces que dialoga polifónicamente con otras voces” (Gutiérrez Carbajo, 1997: 195).

Para mencionar algunos otros antecedentes literarios del hipertexto, Enric Bou (1997: 177) habla de una “nueva hora del lector” con obras tales

como *Rayuela* (1963) y *62, modelo para armar* (1987), de Julio Cortázar, a la vez que Francisco Gutiérrez Carbajo (1997: 195) y Helena Hidalgo Robleda (1997: 237) mencionan además a James Joyce, Virginia Wolf y obras como *Si una noche de invierno un viajero* de Italo Calvino (1980), *La vida, instrucciones de uso*, de George Perec (1980) y *El loro de Flaubert* de Julian Barnes (1984). Asimismo, Carlos Moreno Hernández sostiene que el nuevo medio electrónico es "otra extensión de la tecnología de la escritura, más allá de la imprenta, que no hará sino potenciar, aunque en forma notable, el funcionamiento ya hipermediático e hipertextual de la literatura y de la crítica desde sus comienzos en el mundo griego", y señala que siempre la literatura ha hecho uso de la hipertextualidad, pero en forma limitada a la tecnología de cada momento histórico. En ese sentido, afirma que una de las mayores novedades de la tecnología electrónica hipertextual reside precisamente en poder recuperar ese funcionamiento hipermediático de los textos reducido o anulado por la tecnología de la imprenta (Moreno Hernández, 1997: 281).

Por otra parte, Nicholas Burbules y Thomas Callister afirman que el hipertexto no es un formato del todo nuevo, sino que tiene sus precedentes en las notas al pie o en las citas a otras fuentes. Tienen en común el hecho de que desvían la atención del lector hacia otras fuentes o puntos de vista, entretejidos en una secuencia narrativa lineal pero que permiten apartarse de ella. Lo mismo sucede con las formas retóricas, entre las que se incluyen frases como "anteriormente", "más adelante", etc., que establecen puntos de contacto con textos previos o posteriores o que proponen adelantarse o dar marcha atrás para leer otro pasaje del texto. Sin embargo, estos dispositivos se consideran desvíos o complementos del texto principal. Por el contrario, según afirman Burbules y Callister, "el hipertexto describe una especie de entorno de información en el que el material textual y las ideas se entrelazan de maneras múltiples". Y la diferencia con otros modos -como los catálogos de tarjetas de las bibliotecas o los ficheros tradicionales- es que el hipertexto *influye* en la información que sistematiza (Burbules y Callister, 2001: 79).

Otro antecedente histórico del hipertexto, de diferente naturaleza, es aportado por Paul Duguid, quien afirma que existía una idea de hipertexto en los libros contables (iniciados con los viajes de los mercaderes en el siglo XIII) que dependían mutuamente entre sí. La contabilidad, un sistema de bloques

individuales o *lexias* interconectados por múltiples vínculos, creaba y mantenía redes de información, uniendo objetos de distinta naturaleza y diseminados por el espacio (Duguid, 1998: 96). Y yendo aún más lejos, si nos atenemos a la etimología de la palabra *texto –tejido, entramado* (Moreno Hernández, 1997: 281)- podemos comprobar que la idea de la red de significados estaba ya presente en su acepción original griega.

Decíamos al comienzo que resulta llamativo que este planteo proviniera de la ficción literaria. Sin embargo, Umberto Eco, en Obra abierta, plantea justamente que el mensaje de la obra de arte es fundamentalmente ambiguo, consiste en una pluralidad de significados que conviven en un solo significante, y esa condición es inherente a toda obra de arte y constituye una de las finalidades explícitas de la obra. Esta multiplicidad de interpretaciones de la obra -según Eco- tiene que ver con que los artistas han dado forma a metodologías científicas de su época, que tienen que ver con el azar, lo indeterminado, lo probable, lo ambiguo, lo plurivalente, en definitiva, el desorden. Y este desorden –que en la ficción de Borges asume la forma de un laberinto- es visto desde la perspectiva artística como una posibilidad creativa de salir de los cánones del orden tradicional que el hombre occidental creía inmutable y definitivo y que era identificado con la estructura objetiva del mundo (Eco, 1992: 80).

2.2.2. Postestructuralismo: la crisis del texto

La relación del hipertexto con el postestructuralismo francés de los años setenta no sólo es sostenida por Landow, sino también –entre otros- por Carlos Moreno Hernández (1998: 21) y Beatriz Paternain Miranda (1997: 298), para quienes Barthes y Foucault -antes de que la computadora invadiera el campo de la escritura- ya habían transformado la nociones lineales predominantes de texto y habían prefigurado la “muerte” del lector.

Michel Foucault –aunque él mismo haya rechazado la designación de estructuralista- propone una historia que se pregunta sobre cómo se incorporaron ciertos conceptos generales a los cuales nos hemos

acostumbrado: la distinción de los grandes tipos de discurso, los géneros, la ciencia, la literatura, la filosofía, la religión, la historia y la ficción. Foucault plantea estudiar sus discontinuidades, sus cortes, porque dice que hasta el momento se los ha estudiado en su estabilidad, y en ese marco no considera al libro y al autor como aislados, como una unidad enunciativa, sino que sostiene la existencia de un contexto histórico en el que la confluencia de distintos discursos pertenecientes a distintos ámbitos provoca la aparición -en algún momento- de una formación discursiva: esto es, un enunciado que apareció en determinado momento de la historia, en relación con otros enunciados de distintos autores y de diferentes disciplinas. Foucault sostiene que las márgenes de un libro jamás están neta ni rigurosamente cortadas, sino que el mismo está envuelto en un sistema de citas de otros libros, otras frases, otros autores, como un nudo en una red. Desde este punto de vista, Foucault plantea un estudio arqueológico de estos procesos, que no se pueden encarar en forma parcial, y para lograrlo propone construir otras regularidades discursivas (Foucault, 2001: 50).

Jay David Bolter retoma el planteo de Michel Foucault sobre la dificultad para definir cuándo el texto del autor termina y cuándo comienza la interpretación, y señala que el hipertexto parece responder a esa dificultad mostrando cómo los textos de un autor se disuelven en medio de una expansiva red de relaciones intertextuales (Bolter, 2001: 174). Desde la misma óptica postestructuralista, Jacques Derrida propone a la Gramatología como la ciencia teórica del entrelazamiento entre escritura e historicidad. Trata de hacer aparecer el horizonte histórico en el que la escritura tiene lugar, y en ese contexto, se pronuncia contra el *logocentrismo* –al cual define como metafísica de la escritura fonética-, que es el discurso racional. Cuestiona la actitud de privilegiar el lenguaje hablado sobre el lenguaje escrito, porque sostiene que todos forman parte de un tejido de discursos, que están a la par sin que haya primacía de unos sobre otros. Para explicarlo, Derrida sostiene que desde la tradición griega -y aquí cita a Platón- se impuso la *phoné* -lenguaje fonético-, que ha dominado la historia del mundo y ha confinado a la escritura a una función secundaria e instrumental, como traductora del habla plena y presente. Asimismo, para Derrida, desde el punto de vista deconstruccionista, el

significado de cualquier texto escrito es radicalmente inestable, y el texto es considerado como una red diferencial, una fábrica de rastros referidos eternamente a otra cosa ajena a ellos mismos (Derrida, 1971: 18). Volviendo a Bolter, esa definición de texto de Derrida se acerca mucho al espacio de escritura electrónico. Lo mismo sucede con la idea de Derrida de un texto extendido más allá de sus bordes: como veremos más adelante, en los manuscritos medievales escolásticos, los márgenes eran un espacio de diálogo entre el texto y el lector. Esos agregados fueron evolucionando luego hacia las glosas, que se agregaban al texto mismo, pero en la edad de la imprenta, se convirtieron en verdaderamente marginales, convirtiéndose en notas al pie o al final del texto, manteniendo así la jerarquía del autor y el control del texto por parte de éste. La imprenta reforzó esa jerarquía que los deconstruccionistas ilustraron como la dicotomía entre el centro y el margen. Ahora, para Bolter, un texto en el espacio electrónico parece no tener necesariamente límites, excepto por las limitaciones de la máquina. El espacio de escritura electrónica puede soportar una red en la cual todos los elementos tienen el mismo nivel y en la cual estar al margen es en sí mismo sólo provisional (Bolter, 2001: 181).

Roland Barthes, quien es considerado el crítico literario del estructuralismo pero que no se ha limitado a estudiar los textos literarios sino también a otros fenómenos considerados “textos” y susceptibles de una “lectura”, fundamentada en la semiología, publicó en 1970 en francés un estudio de una obra de Balzac llamada Sarrazine, de ahí el nombre del libro, *S/Z*. Barthes descompuso el texto en partes, a las que denominó *lexias*, y las articuló de distintas maneras tejiendo una red de significados plurales. En este sentido, sostiene que “interpretar un texto es apreciar el plural del que está hecho” (Barthes, 1980: 3). De ahí que habla de textos totalmente plurales o de textos cuyo plural es “más o menos parsimonioso” (a éstos los denomina *polisémicos*). En el primer caso, el de los textos totalmente plurales, dice que “en ese texto ideal las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás” (Barthes, 1980: 3). Concibe al texto, entonces, no como una estructura de significados, sino como una *galaxia de significantes* que no tiene comienzo, que es reversible y a la que se accede a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada como la

principal. En esta red, el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar, y el número de sistemas de sentido no se cierra nunca, porque tiene como medida el infinito del lenguaje. Para Barthes, hay un instrumento que sólo puede captar medianamente el plural de los textos, y ese instrumento es la connotación, y otro elemento importante es el papel del lector. Sostiene que “lo que está en juego en el trabajo literario es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor del texto”, y afirma que la institución literaria ha producido un divorcio entre el fabricante y el usuario del texto, su autor y su lector. Además, Barthes dice que esa pluralidad del texto alcanza al lector: “ese «yo» que se aproxima al texto es ya una pluralidad de otros textos, de códigos infinitos o más exactamente perdidos” (Barthes, 1980: 6). En ese mismo sentido, Barthes cuestiona los conceptos de subjetividad y objetividad, a los que califica de imaginarios. Entonces, leer es encontrar sentidos, es nombrar y designar, es una nominación en devenir. Esto implica encontrar algunos sentidos y olvidar otros, porque se echa sobre el texto una mirada singular. Por eso, Barthes dice que leer es olvidar (Barthes, 1980: 8).

2.2.3. El hipertexto más allá del postestructuralismo

Bolter afirma que el análisis del hipertexto se puede abordar no sólo desde la teoría crítica postestructuralista, sino también desde otros marcos teóricos, como la teoría de la respuesta del lector (*reader-response theory*) y la semiótica. Con respecto a la primera, Bolter afirma que el hipertexto parece cumplir la promesa de la teoría de la respuesta del lector, en la medida en que el lector participa en la confección del texto como una secuencia de palabras. El autor ha escrito todas las palabras y seleccionado todas las imágenes, pero el lector es el que deberá "llamarlas" y determinar el orden de presentación a través de las opciones hechas por los vínculos que siguió en el transcurso de su lectura. Desde el punto de vista de la semiótica, Bolter retoma la definición de Eco según la cual la noción de signo se disuelve en una red altamente compleja de relaciones cambiantes. El signo no es estático, sino una actividad, una función. Esa metáfora de red cambiante y dinámica se aplica -según Bolter- perfectamente a la World Wide Web y al hipertexto: un texto en una

computadora, un sitio en Internet o una hiperficción, es una dinámica red de relaciones, y cada camino a través de esa red define un orden, una interpretación, un significado para el texto de acuerdo con cierto código. La suma de todas las conexiones se convierte en todas las posibles interpretaciones del texto. Por último, Bolter sostiene que actualmente, algunos investigadores provenientes de los *cultural studies* están prestando su atención a la World Wide Web. Por su estrecha relación con la teoría de la comunicación, el campo de los estudios culturales tiene los recursos para examinar el fenómeno de las nuevas formas y géneros producidos en Internet (Bolter, 2001: 184).

2.2.4. Las promesas del hipertexto

Como hemos dicho anteriormente, cuando surge un nuevo medio, aparecen posiciones encontradas sobre sus posibilidades y limitaciones. El sobredimensionamiento de las virtudes de un nuevo medio -lo que Fidler (1998: 40) denomina "*tecnomiopía*"- se traduce en fuertes promesas o "mitos" (Rost, 2006) –que se cristalizan en adjudicarle al nuevo medio posibilidades que son vistas como la contracara del medio anterior. Entonces, desde cierta visión que podemos calificar como optimista, el hipertexto promete solucionar –o al menos compensar- algunos déficits de la cultura generada alrededor de la imprenta. Describiremos aquí algunos de esos planteos a través de distintas posturas asumidas por diversos autores que han estudiado la cuestión.

2.2.4.1. El hipertexto concreta la plurisignificación de la obra

Con un enfoque similar al de George Landow, Núria Vouillamoz sostiene que, como esquema conceptual, el hipertexto "es plurisignificativo en tanto que ofrece múltiples recorridos, múltiples accesos y lecturas, de manera que es posible reconocer una cierta analogía entre el modelo hipertextual desarrollado por la informática y el polisemantismo del texto reclamado desde el campo de la literatura" (Vouillamoz, 2000: 74). Sin embargo, hay que aclarar -como el

mismo Barthes lo señala en S/Z- que la descomposición del texto en redes y su interpretación se diferencian de la polisemia de los textos.

2.2.4.2. El hipertexto permite generar sistemas de relaciones como la mente humana

La acepción original de *hipertexto*, debida a Nelson, contenía ya una alusión directa al funcionamiento de la mente humana: "la estructura de pensamiento no es en sí misma secuencial. Es un sistema entretejido de ideas (…) ninguna de esas ideas viene primera; y romper esas ideas en una secuencia de presentación es un proceso complejo y arbitrario. Es frecuentemente un proceso destructivo, ya que apartando el sistema completo de conexión para presentarlo secuencialmente, podemos romper algunas de las conexiones que son parte del todo" (Nelson, 1992: 1/14). Como indica José León, este correlato del hipertexto con el funcionamiento de la mente humana tiene su origen en la psicología cognitiva del procesamiento de información: "ante cualquier proceso de toma de decisiones que se requiere para navegar por un sistema de hipertexto –dice León-, nuestra memoria no realiza una búsqueda secuencial de conceptos. En lugar de ello, el proceso seguido es identificable con un juego de asociación de ideas, y la activación de una asociación a partir de otra está determinada por el contexto" (León, 1998: 71). También Francisco Varela da cuenta de que la intuición central de la ciencia cognitiva es que "la inteligencia (incluida la inteligencia humana) se parece tanto a un ordenador o computador, en sus características esenciales, que la cognición se puede *definir* como la computación de representaciones simbólicas" (Varela, 1988: 37).

Desde la perspectiva literaria, Luca Toschi encuentra en el texto electrónico la solución a la organización jerárquica del texto principal y del texto secundario, porque hace posible, a través de un lenguaje hipertextual, "convertir en algo material lo que en la práctica hemos estado haciendo siempre, es decir, crear sistemas de relaciones en los que los vínculos que el papel sólo era capaz de sugerir en nuestra mente (…) pueden ser creados físicamente" (Toschi, 1998: 208). En la misma línea, Luis Alberto Hernando Cuadrado (1997: 252) y Derrick de Kerckhove utilizan la analogía del hipertexto

con el funcionamiento de la mente, y de Kerckhove afirma que el principio de hipertextualidad le permite a uno tratar la Red como la extensión de los contenidos de su propia mente, e incluso es más fiable que la memoria humana porque permite una exploración global de todas las conexiones posibles (de Kerckhove, 1999: 113). También para Paloma Díaz, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 3), el hipertexto es una tecnología de la información cuya principal característica -y en esto los autores coinciden con de Kerckhove- es su capacidad para emular la organización asociativa de la memoria humana. Hablando desde la creación literaria, Janet Murray sostiene que "la ficción lineal se ha esforzado en representar el sentido humano básico de elegir y limitar las posibilidades; sin embargo, la ficción informática tendrá la posibilidad de dirigirse a este problema con una concreción que no ha sido posible hasta el momento, al permitir a los lectores (o *interactores*, que son lectores y protagonistas a la vez) atravesar estas realidades, representar elecciones, sufrir sucesos casuales, experimentar la finitud de la vida y la infinitud de la imaginación de nuevo" (Murray,1997: 174).

Para Bolter, el alfabeto griego, que ha sido nuestro modelo por 2.700 años, define al texto como la transcripción fonética del discurso previo, y su objetivo es simplificar por exclusión. La escritura electrónica en cambio es inclusiva, abierta a sistemas múltiples de representación y por lo tanto, nos recuerda a las formas de escritura tempranas, porque se parece más a los jeroglíficos que a la escritura puramente alfabética. Además, la escritura electrónica puede ser constructiva, porque el escritor electrónico, al vincular a través de un enlace un nodo con otro, está creando una nueva asociación, está agregando significado (Bolter, 2001: 16).

2.2.4.3. El hipertexto permite "abrir" la obra

Antes mencionamos los aportes de Bolter, Landow y también de Eco en relación a la crisis que atraviesa el concepto de obra cerrada. Al respecto, Raffaele Simone se refiere al cuerpo del texto –*contenido*- más allá del *soporte* –impreso o electrónico- que lo vehiculiza, el cual puede ser entendido de dos formas distintas: cerrado a intervenciones externas o susceptible de separar, manipular y reagrupar de nuevo. Simone dice que en la historia de la cultura

se oscila entre las dos concepciones, y afirma que la idea de texto cerrado es un supuesto teórico y el resultado de una de las evoluciones culturales más importantes. La escritura ocasionó un cambio en la idea intuitiva de "texto" que dio como resultado la creencia de que el mismo -hasta el momento abierto, sin autor y desprovisto de originalidad- era de hecho una entidad cristalizada y estable generada por un único autor que se lo entregaba a un lector incapaz de cambiarlo de ninguna forma. Simone dice que en la “tercera fase” electrónica, nuestra idea intuitiva de texto está de nuevo cambiando: “ya no es la de una entidad cerrada y protegida sino la de un objeto abierto y penetrable que se puede copiar e interpolar sin límites” (Simone, 1998: 254).

Por otra parte, Carla Hesse encuentra en Condorcet (en el contexto de la Francia de las Ilustración del siglo XVIII) un antecedente a la noción de texto abierto. Para Condorcet, la mejor forma de divulgar el conocimiento era concebir textos abiertos y sin autor. Para permitir esa libre circulación, Condorcet concebía un sistema de suscripción de lectores en lugar de la institución de derechos de autor o los monopolios de editores. Este intercambio transparente se parece mucho -para Hesse- a una versión mecánica de Internet (Hesse, 1998: 28). Una definición de Edward Barret sobre el hipertexto sintetiza de algún modo estos planteos: “el texto es una constructo social, y el «hipertexto» un paradigma para la construcción social del significado o de «textos» alternos” (Barret, 1989: XIII).

2.2.4.4. El hipertexto reconfigura el sistema de producción y lectura de la cultura escrita

Roger Chartier coincide con Landow al señalar que el texto electrónico hace tambalear “la separación entre tareas y profesiones que, en el siglo XIX, después de la revolución industrial de la imprenta, había organizado la cultura escrita: los roles del autor, del editor, del tipógrafo, del difusor, del librero y del lector estaban claramente separados. Con las redes electrónicas todas estas operaciones pueden acumularse y hacerse casi simultáneas” (Chartier, 2000: 18). En forma coincidente, y desde una mirada histórica, Carlos Moreno Hernández sostiene que los copistas de textos antiguos anotaban o comentaban las obras, de manera que las fronteras entre lo original copiado y

lo anotado o comentado eran muy difusas y variables. Desde finales del siglo XVIII el término colaboración adquiere el sentido de traición o plagio al exaltarse la idea de originalidad y esfuerzo individual, debido esto -y aquí se distancia de Landow- al desarrollo de la imprenta y del liberalismo económico ligado a la ética protestante con su sentido sacralizado de la propiedad y el trabajo individuales (Moreno Hernández, 1998: 30). Por su parte, Bolter analiza la construcción de los valores de estabilidad, monumentalidad y autoría de la obra, y dice que la imprenta, al suponer un complejo de tareas costosas y relativamente laboriosas, amplió la brecha entre autores y lectores, ya que pocos lectores tenían la posibilidad de ser autores publicados. Al igual que Moreno Hernández, Bolter sostiene que en la era de los manuscritos, esa distinción era menor, porque la publicación era menos que un evento, ya que las notas y glosas realizadas por el lector al margen del texto eran consideradas de la misma importancia que el texto original. Cualquier lector podía cruzar la barrera y ser autor, la única diferencia era que el autor original aparecía en más copias. La copia impresa, en cambio, tenía más autoridad por su simplicidad visual, su regularidad y su reproductibilidad (Bolter, 2001: 49). En el futuro –dice Moreno Hernández- "con los medios electrónicos cada vez más desarrollados, será posible volver a una idea de literatura más afín a la antigua, en cuanto que la estructura hipertextual en forma de redes permite la difuminación cada vez mayor de las fronteras entre textos y entre autores, o escritores y lectores o intérpretes" (Moreno Hernández, 1998: 26). En forma coincidente, para Núria Vouillamoz (2000: 170) "los modelos de producción hipermedia incorporan de nuevo la figura del lector devolviéndole el poder de decisión del que gozó en el contexto de la literatura oral, y que luego pareció perder con la irrupción de la cultura impresa".

Pierre Lévy lo expresa en estos términos: "la tendencia hacia la hipertextualización de los documentos puede definirse como una tendencia hacia la indistinción, la mezcla de las funciones de lectura y escritura" (Lévy, 2001: 69). En tanto, Nicholas Burbules y Thomas Callister afirman que la existencia de nuevos métodos de organización como el hipertexto ponen en tela de juicio las distinciones absolutas entre *acceder* al conocimiento y *generarlo*. Para los autores, en hipertexto, como en los textos en general, hay una relación interactiva entre su estructura y las estrategias de lectura que

propone, pero la diferencia es que los hipertextos invitan activamente a leer el mismo material de maneras múltiples y facilitan dicha tarea, por lo tanto, la distinción entre autor y lector comienza a desvanecerse (Burbules y Callister, 2001: 80). Emily Berk y Joseph Devlin resumen claramente esta idea del siguiente modo: "el sueño del hipertexto siempre ha envuelto un otorgamiento de poder a los lectores como autores" (Berk y Devlin, 1991: 5).

2.3.5. La metáfora del rizoma

Una de las imágenes más potentes que se propusieron para describir la naturaleza del hipertexto es la analogía del rizoma, propuesta por Gilles Deleuze y Feliz Guattari en su obra *Thousand Plateaus* (Las mil mesetas), el cual es considerado por Stuart Moulthrop como un "incunable hipertextual". La nueva cultura soñada por Deleuze y Guattari no procede del *logos* sino del *nomos* -de allí su relación con el nomadismo, la desterritorialización- representado en la metáfora orgánica del *rizoma* -tallo horizontal y subterráneo que tienen algunos vegetales como el lirio- en lugar de la jerarquía regular del tronco y las ramas. Estas metáforas intentan desplazar un lenguaje basado en el logocentrismo y la jerarquía para sustituirlo por un juego de paralogías anárquicas y contingentes (Moulthrop, 1997: 342). También Nicholas Burbules y Thomas Callister utilizan la metáfora del rizoma para graficar el funcionamiento de las estructuras hipertextuales: esta estructura puede verse como un rasgo de la organización del hipertexto, y al mismo tiempo como una manera de leer cualquier texto sin responder a secuencias ni jerarquías. También analogan la estructura de los entornos hipertextuales a los modos en que aprendemos, por medio de asociaciones y exploración. Vuelve a aparecer entonces la idea del hipertexto como analogía del funcionamiento de la mente humana (Burbules y Callister, 2001: 83). Sin embargo, Moulthrop (1997: 350) admite que aún la metáfora del rizoma tienen una unidad oculta: "bien podrían ser en realidad un pequeño mundo astutamente confeccionado, algún sistema determinista que se hiciera pasar por una estructura para algo que aún no existe". Del mismo modo, Burbules y Callister ponen sus objeciones hacia la metáfora del rizoma, ya que esta idea de asociación libre y arbitraria tiene sus riesgos, porque si no hay ningún punto de partida, aunque sólo sea provisional,

la exploración de un sistema rizomático podría ser anárquica (Burbules y Callister, 2001: 84).

2.2.5. Las críticas al hipertexto

En contraposición con el punto anterior, son muchos los autores que manifiestan sus reparos hacia las promesas y virtudes del hipertexto en la transformación de los modos de escritura y lectura y en la forma que adquiere la obra. Describimos a continuación algunas de las posturas sostenidas en ese sentido.

2.2.5.1. El hipertexto es un modo más de textualidad

Espen Aarseth propone ampliar el concepto de textualidad para incluir tanto a los textos lineales como a los no-lineales. En este marco, critica la visión de Jay David Bolter, quien opone el texto impreso y el electrónico, y estima que en lugar de esa dicotomía tenemos distintos tipos de textos, algunos en soportes de papel y otros digitales, dándose la mayor variedad con el texto digital y ocupando un lugar central el texto con soporte de papel. Entonces las alusiones, referencias, citas y enlaces son distintas funciones de la intertextualidad, del mismo modo que los foros de noticias, las listas de correo electrónico, los sistemas de hipertexto, los *best-sellers* en ediciones de bolsillo y los folletos representan diferentes modos de textualidad (Aarseth, 1997: 92). En la misma línea, Alejandro Piscitelli sostiene que hipertexto -al que denomina más genéricamente como “cibertexto”- no es una nueva forma revolucionaria de texto con capacidades inéditas disparadas por la revolución digital. Tampoco implica una ruptura radical con la textualidad de viejo cuño. El cibertexto es para este autor una perspectiva sobre todos los tipos de textualidad, una “movida” capaz de encapsular fenómenos literarios que hoy figuran en los bordes de la literatura, jerarquizándolos y valorándolos (Piscitelli, 2002: 34).

2.2.5.2. El hipertexto no se traduce en una liberación

Martín Rosenberg realiza una aguda crítica hacia los postulados de libertad que sostienen los teóricos del hipertexto, según los cuales éste permite concretar el principio postestructuralista de la intertextualidad y convertir al lector en autor al poder elegir caminos de lectura no pensados por el creador de la obra. Según Rosenberg, "la espontaneidad de las tácticas de invención orientada a procesos queda seducida por la geometría del hipertexto y su capacidad para fijar a una lexia dada la duración de una línea de pensamiento, y por la espacialización y la organización dispersa del pensamiento en términos de jerarquías y categorías, esas mismas estructuras inhibitorias de las que las tecnologías de escritura orientada a procesos iban a liberar a los estudiantes" (Rosenberg, 1997: 332). Andrew Dillon señala que -de acuerdo con algunos autores- la visión popular que supone que el lector del hipertexto tiene más libertad que el lector del texto tradicional no es tan cierta: el texto computarizado limita el rango de estrategias posibles de lectura. Con el texto impreso, el lector puede ir literalmente de cualquier lugar a cualquier lugar, en cambio, con el hipertexto la progresión de la lectura está contenida por la definición de unidades textuales -aisladas unas de otras- y por la existencia de vínculos o enlaces entre ellas. Los enlaces son frecuentemente la única forma de navegar el hipertexto, limitando las posibilidades de saltar de una página a otra (Dillonn, 1996: 30). Asimismo, William Cole cuestiona la supuesta libertad de la que goza el lector del hipertexto, lo que se traduciría en un mayor poder para elegir el recorrido de lectura. Cole sostiene que "la presencia de la elección no garantiza ninguna influencia real sobre el despliegue del texto. De hecho, es posible que esa aparente elección actúe como una cortina de humo sobre una más profunda manipulación del lector" (Cole, 2001: 69). Desde el punto de vista del aprendizaje, Nick Hammond sostiene que "los sistemas de presentación de hipertextos, por sí solos, son un vehículo pobre para muchas situaciones de aprendizaje; ellos fallan en soportar algunas de los principios claves para un efectivo aprendizaje y memorización" (Hammond, 1993: 51). Myke Gluck suma otro elemento más al decir que la liberación de la linealidad impone un trabajo adicional al lector, ya que debe elegir el próximo fragmento de texto, monitorear la posición actual en el sistema y ser conciente de la

relación entre la información del fragmento corriente y la totalidad de la información del sistema (Gluck, 1989: 12).

En tanto, Stuart Moulthrop, al analizar la obra hipertextual de Deleuze y Guattari y su influencia sobre la teoría del hipertexto, coincide con Rosenberg al decir que tal vez estemos irremediablemente unidos al determinismo a consecuencia de nuestro compromiso con las tecnologías de la escritura, y se pregunta si el compromiso con el hipertexto y otras tecnologías sólo puede llevarnos de vuelta a una matriz logocéntrica. En ese sentido, concluye que el hipertexto no nos liberará de la geometría ni del método racionalista, ni tampoco representa el fin de los libros. En todo caso, “el hipertexto y otras tecnologías emergentes señalan no el final sino una transición” (Moulthrop, 1997: 358).

2.2.5.3. No existe una teoría general propia del discurso hipertextual

Jean-François Rouet y Jarmo Levonen afirman que no existe una teoría general del hipertexto, y que hay una gran brecha entre las teorías del conocimiento o el discurso y los sistemas hipertextuales. Dada esta brecha, los investigadores del hipertexto han intentado caracterizar al hipertexto señalando sus similitudes y diferencias con el texto impreso y lineal. Para estos autores, la analogía con el texto tradicional tiene principalmente dos limitaciones: las páginas en el hipertexto son organizadas en una red -en oposición a la secuencia de los libros impresos-, y la progresión en el hipertexto es controlada por el usuario -en oposición a la predefinida por el autor (Rouet y Levonen, 1996: 12). En tanto, Geoffrey Nunberg (1998: 119) dice que “cuando los teóricos hablan del poder de los nuevos medios para convertir a todos en autores, por ejemplo, o para dar a todo el mundo un acceso universal a un público potencial de millones de lectores, invocan una noción de autoría y un modelo de acceso más apropiados para los medios impresos tradicionales que para la comunicación electrónica”. En segundo lugar, Nunberg sostiene que se habla de la utilización de la intertextualidad hasta el punto de erradicar todos los vínculos y divisiones entre textos de forma de llegar a un desbordamiento de significado derridiano. Pero no resulta tan evidente hablar de "intertextualidad" cuando individualizar los textos se convierte en algo tan

problemático: ¿qué puede significar *desbordamiento* cuando para empezar no hay *bordes*? Este tipo de argumento –para Nunberg- se basa en un sentido anacronista del texto que proviene de nuestra experiencia de la impresión (Nunberg, 1998: 111).

2.2.5.4. La computadora no simula el funcionamiento de la mente humana

Alejandro Piscitelli sostiene que durante varias décadas los expertos de la IA (Inteligencia Artificial) basaron sus investigaciones en dos supuestos equivocados: el primero, que la arquitectura de las máquinas digitales era la más adecuada para simular la inteligencia humana; y el segundo, que los programas constituían la esencia de la mente. Luego el énfasis se puso en el *conexionismo*: desarrollos inspirados en la red neuronal del cerebro. Pero ni los modelos computacionales ni los conexionistas –afirma Piscitelli- son capaces de explicar el funcionamiento del cerebro humano y su capacidad de inventar (Piscitelli, 2002: 124).

2.2.5.5. Mitos sobre el texto electrónico

En la misma línea crítica, Andrew Dillon (1996: 28) -distanciándose de las visiones tecno-deterministas- denuncia la existencia de varios mitos o concepciones erróneas sobre el uso de los medios electrónicos. Éstas son:

- el mito de que la vinculación asociativa de vínculos de información es natural, en la medida en que imita el trabajo de la mente humana
- el mito de que el papel es un medio lineal, y por lo tanto, constrictivo
- el mito de que el rápido acceso a una gran masa manipulable de información mejorará el uso y aprendizaje
- el mito de que las tecnologías futuras resolverán todos los problemas del presente

Dillon ofrece una perspectiva alternativa a esos mitos: desde el punto de vista del factor humano, el aprendizaje debería ser visto como meta del usuario, para la cual la tecnología ofrece un apoyo parcial. Actividades como localización de información, resumen de ideas, memoria, etc., deben ser primero identificadas como tareas de aprendizaje, luego se deben analizar y

finalmente definir el soporte tecnológico que se usará para desarrollarlas (Dillon, 1996: 33). Alejandro Piscitelli coincide en denunciar la presencia de un "fundamentalismo digital" que sostiene ingenuamente que "las nuevas tecnologías permiten que los lectores se conviertan en autores, o que se está borrando la distinción (política) entre ambos, o que el lector es capaz de crear su propia narrativa". Piscitelli sostiene en este sentido que históricamente hay debajo de estos planteos una fantasía de que la computadora por sí misma puede producir cambios históricos o sociales -la postura tecno-determinista descrita en el capítulo anterior. Y la lucha que se da entre oponentes y defensores se da sólo en argumentos materiales de naturaleza "fetichista": por un lado se focaliza en el *hardware* exótico de las brillantes nuevas tecnologías, y por otro, los contendientes analógicos se refugian en el *hardware* de la vieja tecnología, en el *look and feel* (apariencia y sensación) del libro contra las burdas letras de la pantalla. Para Piscitelli, se ignora el contexto y se reduce todo a la ergonomía (Piscitelli, 2002: 37).

2.2.6. Los "riesgos/desafíos" del hipertexto

Los detractores del hipertexto pueden decir que el mismo presenta serios problemas para acceder y manejarse a través de la información debido al modo en que la ofrece. Sin embargo, desde nuestra posición vamos a decir que no se trata de problemas sino de rasgos inherentes que requieren de nuevas formas de acceso, lectura y organización. Verlos como problemas no es más que estigmatizar sus características, y más si esas evaluaciones se hacen desde el prejuicio tipográfico. Además, calificar esas características como problemas puede significar que se trata de algo que podría ser mejor o que se podría solucionar. Y como veremos a continuación, esto no es así, porque estamos hablando de cualidades intrínsecas al hipertexto, que en el mejor de los casos pueden ser compensadas o mejoradas hasta cierto punto, pero nunca erradicadas, ya que forman parte de su esencia. Es por eso que aquí adscribimos a las definiciones de Burbules y Callister, quienes sostienen que un nuevo medio implica riesgos y promesas a la vez, como las dos caras de una misma moneda (Burbules y Callister, 2001).

2.2.6.1. La espacialidad y la metáfora de los mapas

Mireille Rosello plantea una interesante comparación entre el hipertexto y la metáfora de los mapas, es decir, la relación invisible entre la lectura -relación entre el cuerpo y el texto- y la cartografía -relación entre los cuerpos y el espacio. Así, establece dos tipos de apropiación de ese espacio: o bien se traza un camino donde no lo había antes -descubrimientos, nuevas fronteras, exploradores- o bien se utiliza un mapa ya elaborado -en un proceso de decisiones y elecciones, el viajero escoge su camino por una red ya existente de conexiones y nodos. Para Rosello, la distinción entre estos dos tipos de viajeros se desvanecerá cuando lectores y escritores, en un futuro, se definan como *screeners* (los que visionan en una pantalla). En este marco, dice que la metáfora del mapa es insuficiente para la lectura hipertextual, porque los mapas implican el desplazamiento de un cuerpo que sigue trayectos fijos e inmóviles. En los mapas, la geografía siempre se mantendrá igual -lo que está al norte seguirá al norte, lo que está al sur, al sur-, y esta analogía se mantiene en el libro impreso. Pero con el hipertexto, donde lo que viaja es la información, hay que imaginar todo el tiempo la relación entre mi cuerpo -el cuerpo del lector- y el espacio, y para replantearse en el espacio, hay que replantearse la manera de leer el mapa (Rosello, 1997: 156). Bolter también recurre a la metáfora topográfica para oponerla a la escritura jerárquica. Para Bolter, el término "topográfico" originalmente significaba "descripción escrita de un lugar", y luego significó "ubicar en el mapa"; esto es, pasó de una descripción verbal a una visual y matemática. La escritura electrónica -que incluye procesamiento de textos, e-mail, listas de distribución, salas de chat, juegos de rol on-line; además del hipertexto y la hipermedia- puede ser entonces, al mismo tiempo, descripción visual y verbal. La escritura topográfica –según Bolter- desafía la noción logocéntrica de que la escritura debería ser meramente sirviente del lenguaje hablado, porque escritor y lector pueden crear y examinar estructuras en la pantalla de la computadora que no tienen un fácil equivalente en el discurso (Bolter, 2001: 36).

2.2.6.2. La imprevisibilidad y la red de creencias

Otra de las cuestiones que abordan los teóricos del hipertexto es la imprevisibilidad del nuevo medio, que en el caso de la literatura adquiere una dimensión muy profunda. Al respecto, Terence Harpold analiza la ficción hipertextual de Michal Joyce "*Afternoon*" -considerada una de las precursoras-, y sostiene que la obra no tiene final. Cualquier final estará marcado por la interrupción, sólo se puede llegar a una conclusión contingente -como lo posible, lo que puede suceder o no-, y esto constituye el más puro paradigma de final hipertextual: "uno no tiene más que dejar de leer, decidir que ya es suficiente, dejar el ordenador y marcharse" (Harpold, 1997: 225). Las lecturas de hipertextos, en ese sentido, siempre están sujetas a contratiempos, y la posibilidad de que uno pueda acabar en un destino distinto al que tenía previsto determina excesivamente cada giro que tome. Es por eso que -sostiene Harpold- lo que guía la lectura de un hipertexto -y de cualquier tipo de texto- es el deseo de comprenderlo, por muy desorientador o contradictorio que parezca. Entonces, la lectura depende de la fe en el sentido de la casualidad, porque se presupone siempre que la casualidad tiene algún sentido. Es decir, hay un principio de indeterminación -una *casualidad* generalizada- que opera entre los saltos de lectura que le obligan a uno a dar media vuelta. Esta fe en la casualidad es reforzada por la insistencia de la interfaz, y aquí Harpold cita a Jakob Nielsen -uno de los referentes de la "usabilidad" de las interfaces digitales, sobre lo cual profundizaremos más adelante-, cuando dice que los hipertextos son *redes de creencias*: si un par de lexias están enlazadas, entonces creemos que están enlazadas por algún motivo. En definitiva, Harpold echa luz sobre lo que denomina como cierta *obligación contractual* propuesta por la narración hipertextual: la navegación es sostenida por la promesa de un fin de diálogo -diálogo entre autor(es) y lector(es), diálogo entre sus lexias y diálogo entre el lector como sujeto del lenguaje y el hipertexto como artilugio del lenguaje al cual queda subordinado (sujeto) en el mismo momento en que decida entrar en él (Harpold, 1997: 227).

Yendo aún más lejos, Antonio Rodríguez de las Heras, quien escribió "Navegar por la información" (1991), uno de los primeros libros que tratan esta temática, sostiene que el hipertexto siempre genera incertidumbre. Ante un enlace, el lector debe decidir, todo el tiempo, si hacer clic o no. Es decir, lo que

por un lado es visto como una gran ventaja por la libertad de acción que se le da al lector, por otro lado es considerado como una debilidad: todo el tiempo hay que tomar decisiones. Y esto nos trae otro desafío, directamente relacionado con lo anterior, y es la sensación de nunca poder abarcar todo, no poder acceder a la obra en su totalidad, lo cual sí parecía permitir la obra impresa, que era acabada y cerrada. Con el hipertexto, la obra se constituye en los caminos de lectura elegidos en un momento determinado y no en otro, y esta obra puede cambiar todo el tiempo. En términos epistemológicos, si traemos aquí el concepto de incertidumbre del paradigma de la complejidad desarrollado por Edgar Morin (2000: 85), podemos decir que el hipertexto asume la incertidumbre de que el conocimiento es algo inacabado, incompleto, no lineal ni secuencial, ligando estrechamente al sujeto y al objeto de conocimiento a través de una herramienta –como es el hipertexto- que de algún modo influye en la forma de acceder al objeto a partir de las elecciones que va realizando el sujeto a cada momento.

2.2.6.3. Filosofando con el hipertexto: el discurso fluido

Un interesante planteo sobre la utilidad filosófica del hipertexto –que puede ser entendido como un inquietante desafío- es planteado por David Kolb en su ensayo *Sócrates en el laberinto*. Kolb (1997: 367) se pregunta si se puede hacer filosofía utilizando el hipertexto. El autor considera que los adelantos más importantes en el uso del hipertexto se han dado en la novela, género en el que se ataca principalmente a la línea narrativa. Ahora: ¿podría haber un hipertexto que se distanciara de los movimientos argumentativos y de la forma lineal tradicional de la filosofía? El planteo de Kolb es fundamental: de acuerdo con la tradición socrática, la filosofía -para diferenciarse de la retórica o de la charla ociosa- debe seguir una línea argumental. Si el hipertexto rompe esa línea argumental, ¿estamos hablando de filosofía o de otra cosa? Kolb hace un repaso por personalidades como las de Platón, Aristóteles, Pascal, Kierkegaard, Nietzche, Wittgenstein y Derrida, planteando que si bien la filosofía corriente se manifiesta sobre todo en forma de ensayo o de antología, también están las meditaciones, los aforismos, los pensamientos, el diario, el diálogo y otras formas que no son necesariamente lineales. También se dice

que las notas a pie de página son una especie de hipertexto primitivo -aunque es preciso que tanto texto principal como secundario aparezcan en la misma página para ser comprendidos. Entonces, el hipertexto quizás permita una nueva clase de escritos filosóficos. De hecho, Kolb plantea que la filosofía siempre ha presentado algún conflicto con la escritura, desde Platón y su resistencia a ese invento (Platón, 1969: 11). En ese sentido, Kolb afirma que el hipertexto puede ayudar al desarrollo de lo que denomina discurso fluido: no es el discurso argumentativo lineal, sino aquél discurso más bien informal que prepara y enmarca los grandes argumentos filosóficos. Pero hay que tener cuidado de que la estructura hipertextual –señala Kolb (1997: 375)- no otorgue demasiada independencia a cada lexia como para luego perder la influencia de unas sobre otras. Alejandro Piscitelli responde que se puede hacer filosofía utilizando el hipertexto, porque éste permite la aparición de una *escritura en colaboración*. Una trama hipertextual activa compuesta por dos o varios (como en una lista de discusión), podría dar lugar a un *diálogo/multílogo* entre filósofos. El hipertexto, para Piscitelli, puede ayudar a escribir filosofía tradicional: podría emplearse para recalcar la estructura y resumir los ensayos argumentativos clásicos, podría presentar una colección de referencias de textos filosóficos que incluyen enlaces desde los textos a los comentarios, discusiones, alternativas, bibliografía, etc. Pero además de esto -porque hasta el momento el hipertexto estaría supeditado a los objetivos y organización tradicional de la filosofía- es posible aplicar lo que ya se está dando en la ficción: la liberación de la tiranía de la línea usando herramientas hipertextuales (Piscitelli, 2002: 32).

2.2.7. Lineal o no lineal, esa es la cuestión

Como sostiene Anders Fagerjord, “la oposición de la no-linealidad del hipertexto y la linealidad de otros textos es probablemente el tema más discutido en la teoría hipertextual” (Fagerjord, 2001: 185). Desde las posturas más deterministas como la de Derrick de Kerckhove (1999: 112) se afirma que toda la cultura electrónica se ha vuelto no lineal, y que el hipertexto podría ser

el comienzo de una respuesta a los estragos que la linealidad ha causado en la anterior cultura escrita. Como vimos en el capítulo anterior, según Ong (1967: 8) y McLuhan (1998: 286), mientras que la cultura quirográfica-tipográfica es "lineal" en el sentido de que incita al hábito de asimilar las cuestiones en secuencias, un tema después de otro -como la visión aristotélica de la causalidad-; por el contrario, la cultura oral-aural incita a un sentido de simultaneidad, de parafenómenos, de hechos multi-relacionados que ocurren no en cadena sino en racimos. La visión presenta sus objetos en campos relativamente desunidos, dispersos, y uno tiene que mover sus ojos o girar la cabeza para atrapar visualmente la actualidad de la que está rodeado, y así la capta en serie, en secuencias lineales. En cambio, el oído –sostienen estos autores- registra todo en todas direcciones simultáneamente. Ahora, nuestra cultura electrónica -con la reinstalación del sonido- ciertamente favorece el sentido de la simultaneidad.

Pero más allá de estas proyecciones –que pueden ser entendidas como una de las tantas promesas del hipertexto, que hemos desarrollado anteriormente- hay interesantes planteos desde la literatura y la filosofía, que veremos a continuación. Gunnar Liestol (1997: 109) señala al respecto que Wittgenstein ya había expresado que las formas tradicionales de representación textual limitaban sus necesidades de expresión, porque no podía darle a sus pensamientos una adecuada representación lingüística. George Landow (1995: 138) concuerda con que en el pasado los autores ya “rechazaron la linealidad porque falseaba su experiencia de las cosas”, y destaca el planteo de Derrida, según el cual “los hábitos lineales de pensamiento asociados con la tecnología de la imprenta a menudo nos obligan a pensar de determinadas maneras que requieren estrechez, pérdidas de contextos y atenuación intelectual, por no decir empobrecimiento manifiesto” (Landow, 1995: 106). Al respecto, Alejandro Piscitelli afirma que la escritura ordinaria es secuencial en dos sentidos: en primer lugar, porque nació de los actos de habla, que son secuenciales, y, además, porque los libros son útiles sólo si se los lee secuencialmente; sin embargo, la estructuración de las ideas no es secuencial sino que constituye un reticulado insuturable, ya que siempre tendemos a ligar todo con todo, a buscar pautas que conectan (Piscitelli, 2002:

126). Piscitelli cree, entonces, que “al ser no secuenciales, los hipertextos *descartan* un orden de lectura preestablecido. Desde el punto de vista del espacio narrativo es posible abrirse a una gran cantidad de lecturas posibles, el autor planea espacios alternativos a recorrer y el lector decide finalmente cuál o cuáles recorrer” (Piscitelli, 2002: 127). También Aníbal Ford plantea que el hipertexto y sus ventanas han reemplazado a la linealidad estructuradora de la escritura, lo cual representa una revolución cognitiva (Ford, 1994: 41).

Sin embargo, Liestol (1997: 130) se pregunta hasta qué punto la lectura en el hipertexto es no-lineal, y para aclararlo establece una división entre la dimensión espacial y la temporal, y afirma que si bien el hipertexto es no-lineal en la dimensión espacial -el lector puede elegir el lugar por donde empezar a leer e ir cambiando el rumbo a su antojo-, sigue siendo lineal en la dimensión temporal -el lector puede ir eligiendo de una en una, y al elegir esa única lexia su lectura se convierte en lineal. Liestol sostiene entonces que no podemos escapar a esa regla, porque “la no-linealidad nunca se experimenta directamente”. Por otra parte, Liestol (1997: 141) afirma que al pasar del hipertexto verbal a la activación multisensorial de los hipermedios -aquí el autor los distingue de los hipertextos-, aumenta la variedad de linealidades, y –citando a Walter Ong- afirma que “la vista aísla, el oído incorpora”. En este marco, Liestol marca algunas diferencias: la lectura, la escritura y el habla no pueden invertirse -salvo el caso de los palíndromos, que brindan una bidireccionalidad limitada-, mientras que con los hipermedios, la linealidad bidireccional cobra sentido cuando se consideran medios temporales y dinámicos, como el audio y, sobre todo, el video. En ese sentido, Liestol sostiene que la complejidad de linealidades que permiten los hipertextos e hipermedios requieren un cambio de definición: como afirma Landow, no es atinado decir *no-lineal* o *no-secuencial*, sino *multi-lineal* y *multi-secuencial*. Es decir, no concebirlos como una negación de la linealidad y la secuencia, sino como un complejo o multiplicación de linealidades y secuencias intersectadas y dependientes. Liestol, a la vez, señala que las expresiones *no-lineal* y *no-secuencial* expresan la preocupación de los escritores por definir los hipermedios en contraposición con los medios tradicionales. Núria Vouillamoz agrega algunos elementos más a esta discusión, ya que sostiene que además

de la irrupción de elementos extra textuales, el hipertexto “ofrece una renovación de las vías de acceso a la obra literaria al facilitar la plataforma técnica capaz de poner en práctica la vieja idea de intertextualidad: la lectura lineal queda sustituida por una navegación que permite establecer enlaces entre diferentes núcleos significativos -que pueden ser documentos textuales o elementos multimedia. Esta técnica de lectura implica la aparición de “estructuras discursivas de carácter multilineal en las que desaparecen las jerarquías para dar paso a una aprehensión descentralizada del producto literario” (Vouillamoz, 2000: 134). Jorge Rivera (1994: 175), retoma el concepto de intertextualidad y sostiene que esta cualidad palimpséstica de los textos -la cual es analizada en otro capítulo- tiene que ver con que un texto es comprensible por el juego de textos que lo anteceden e influyen en su elaboración.

Cuestionando estas posiciones, Eric Espéret profundiza el análisis y se pregunta ¿qué es lo no-lineal en el hipertexto?, cuestionando el supuesto de que los documentos en formato hipertextual son no-lineales. Para Espéret, tanto el texto como el hipertexto implican el orden lineal de las unidades de lenguaje de nivel inferior, y también son similares en el nivel de párrafos. Además, las unidades básicas -párrafos o nodos en un hipertexto- son físicamente "almacenadas" -en papel, cinta magnética, disco duro, etc.- en un orden específico, y pueden ser indexadas usando ese orden -número de página, fecha en un contador de tiempo, dirección de la memoria. El orden de almacenamiento –según el autor- constriñe el proceso de acceso a la información tanto en textos impresos como electrónicos. La conclusión de Espéret es que la oposición de formatos lineales y no lineales debería ser productivamente reemplazada por la cuestión de la flexibilidad en el acceso a la información. Los diferentes medios implicarían diferentes formas de flexibilidad: los libros impresos permiten manipulación directa del almacenamiento físico por parte del lector, pero proveen pocas posibilidades de seleccionar, recuperar y manipular información, mientras que el hipertexto no permite manipulación directa alguna, pero ofrece poderosas herramientas para la recuperación de información (Espéret, 1996: 150). Aproximándose a este concepto de la flexibilidad, Luca Toschi afirma que lejos de señalar el fin de la secuencialidad, el texto electrónico representa la posibilidad de crear

numerosas secuencialidades de acuerdo con múltiples asociaciones. La identidad de una información -podríamos decir "nodo"- varía según la función que esté llamada a representar en los diferentes sistemas de significado, y la legibilidad de un texto electrónico se redefine dinámicamente según la perspectiva que el lector desee adoptar (Toschi, 1998: 209). Asimismo, Joseph Taynes (1989: 148) reflexiona acerca de las limitaciones prácticas y retóricas de la no linealidad en relación con ciertas clases de textos instruccionales. Otra aproximación sobre el concepto de no-linealidad es aportada por Marie Redmond y Niall Sweeney, esta vez refiriéndose a las producciones multimedia. Para estos autores, la experiencia de ver una presentación multimedia es un acontecimiento lineal; sin embargo –y en esto difieren de Espéret- la información contenida en la presentación no está escrita o almacenada de manera lineal. La narrativa es la que se encarga de conectar las formas no lineales y las lineales de presentación. En este contexto, la interactividad juega un rol fundamental, ya que es el factor que diferencia fundamentalmente a la televisión del multimedia: la televisión es un medio lineal, y el multimedia, con la incorporación de la interactividad, un medio no lineal (Redmond y Sweeney, 1997: 122). En tanto, Anders Fagerjord afirma que las características del impreso y los documentales de televisión construyen lecturas o visionados lineales, y esas características de linealidad pueden ser encontradas nuevamente al leer en Internet (Fagerjord, 2001: 185). Asimismo, desde los estudios cognitivos del aprendizaje, Peter Whalley sostiene que es un error pensar que los textos convencionales, particularmente los textos expositivos de enseñanza, son puramente lineales, ya que “el autor habilidoso debería usar la forma lineal del texto para tejer un patrón enteramente no lineal de asociaciones en la mente del lector” (Whalley, 1993: 9).

Desde la literatura, Janet Murray proporciona importantes evidencias de la presencia de lo no lineal en obras de ficción literaria como *Vida y opiniones del caballero Tristán Shandy* (1759-1767), de Laurence Stern; *Cumbres Borrascosas* (1979), de Emily Bronte, *Diccionario jázaro* (1989), de Milorad Pavic, *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1941), de Jorge Luis Borges y *Los sueños de Einstein* (1994), de Alan Lightman. Respecto de la obra de Stern, Murray se detiene a analizar el papel que en ese texto cumplen las disgresiones, y afirma que después de leer durante un tiempo *Vida y opiniones*

del caballero Tristan Shandy, las disgresiones dejan de ser consideradas como detenciones durante el hilo del relato, y pasan a ser la narrativa en sí, se experimentan como unidades narrativas coherentes con su propio interés e integridad. La literatura no-lineal, para Murray, en vez de un principio/nudo/desenlace ofrece un mosaico (Murray, 1997: 167). Piscitelli acuerda con esta posición, y agrega que en el hipertexto no se lee buscando argumentos, porque el texto concebido como un texto navegable no es lo mismo que la obra construida como un camino prefijado de lecturas. Partiendo de la idea borgeana del laberinto, Piscitelli afirma que "la tendencia «espontánea» del hipertexto no es quedar reducido a una obra, sino a convertirse en una *red polimorfa*, que puede dar lugar a una diferenciación infinita" (Piscitelli, 2002: 132). Bolter, por su parte, se pregunta ¿por qué un escritor debería estar forzado a producir un argumento lineal, único, o un análisis exclusivo de causa y efecto, cuando el espacio escrito permite entretejer y presentar numerosas líneas de pensamiento de una sola vez? Y a partir de aquí ejemplifica con autores como Barthes, Wittgenstein y Derrida, para explicar cómo la idea de no-linealidad estaba presente en la literatura antes de la aparición de la tecnología digital. Incluso esos planteos de no-linealidad -como los de Wittgenstein y Barthes- según Bolter no ponían en tela de juicio la forma física del libro impreso. El caso de Derrida -y su anti-libro *Glas* que presenta un texto a dos columnas, una con pasajes de Hegel y comentarios, y la otra con un comentario del novelista francés Gente- es distinto, porque propone una cambio del espacio de escritura, lo que supone una relectura del pasado desde una nueva perspectiva. Derrida sugirió –según Bolter- que el fin de la linealidad es el fin del libro, y sostiene que la no-linealidad ha sido históricamente suprimida, pero nunca erradicada, y que ha vuelto a la superficie en la literatura del siglo XX, cuando parecía que la experiencia moderna no podía ser registrada en una manera lineal (Bolter, 2001: 168). En forma similar, Piscitelli plantea que el derrumbe de la secuencialidad -como forma privilegiada de leer y contar el mundo- es solidario de una grave crisis de paradigmas, y sobre todo de la esclerosis del pensamiento social dominante desde la fundación de las ciencias sociales a principios del 1800, y que el hipertexto es la implementación práctica de ciertos movimientos culturales tardíos de la modernidad, que rechazan las jerarquías

autoritarias y logocéntricas del lenguaje que opera lineal y deductivamente, y que buscan -en cambio- instaurar formas discursivas que admitan una pluralidad de sentidos (Piscitelli, 2002: 132).

Es interesante encontrarnos con contrastes mercados entre autores que basan sus investigaciones en la filosofía o la literatura y los que lo hacen desde la propia tecnología. Así como de Kerckhove afirmaba categóricamente que toda la cultura electrónica se va volviendo no-lineal, desde el punto de vista de la usabilidad, Jakob Nielsen (1995: 1) define al hipertexto -en contraposición con el texto tradicional- como no secuencial, sin un único orden de lectura. Una analogía con el texto tradicional es representada por las notas a pie de página, entonces, el hipertexto es definido como "la nota a pie de página generalizada". Otra forma impresa con similar acceso a la información es –según Nielsen- la enciclopedia, que permite referencias cruzadas. Piscitelli (2002: 127) y Ford (1994: 41) acuerdan con Nielsen en que los circuitos que anticipaban, aún en el interior del propio desarrollo del libro, la ruptura con el modo tradicional de la lectura eran las notas al pie de página, las enciclopedias de referencias múltiples, y las ediciones críticas. También desde el plano tecnológico, Roger Fidler observa que “la estructura y el flujo de la información en las formas de documentos escritos puede ser lineal o no lineal. Tradicionalmente, las historias escritas son estructuradas como secuencias por los autores y editores, mientras que los materiales de referencia están diseñados primordialmente para la lectura no secuencial” (Fidler, 1998: 82).

Por su parte, Christian Vandendorpe establece una diferencia entre linealidad y *tabularidad*, que consiste en “la posibilidad para el lector de acceder a datos visuales en el orden que él escoge, delimitando de entrada las secciones que le interesan, así como en la lectura de un cuadro el ojo se posa sobre cualquier parte, en un orden decidido por el sujeto”. El autor señala que la *tabularidad* siempre estuvo presente en el libro, incluso en la cultura oral se manifestaba en la métrica, las asonancias y las reglas mnemotécnicas que permitían la conservación en la memoria (Vandendorpe, 2002: 35). Respecto de la linealidad, dice: “como cada nueva frase le sirve de contexto para la comprensión de la que sigue, el lector no tiene más que hacer que dejarse llevar por el hilo del texto para producir sentido. En la lectura de textos fuertemente tabulares y en la del fragmento en general, los automatismos de

lectura pueden volverse menos provechosos y representar un papel menor, debido a que el contexto de comprensión debe ser recreado en cada nuevo bloque de texto" (Vandendorpe, 2002: 39). En este sentido, el hipertexto constituye un texto tabular, y al visitar cada enlace es necesario hacerse una idea del contexto para comprenderlo.

Para cerrar este apartado, vamos a volver sobre la propuesta de Bolter, para quien la idea tradicional de la perfecta jerarquía de la escritura significa la imposición de un orden sobre ideas -en origen verbales- que por sí mismas tienden a subvertir ese orden. Para Bolter, las relaciones asociativas existentes entre las diferentes partes de un texto -que pueden estar presentes en el índice de un libro- definen organizaciones alternativas que yacen debajo del orden de páginas y capítulos que el texto impreso presenta a sus lectores. El índice, según Bolter, define otros libros que el autor pudo haber formado con el material a mano, e invita al lector a leer el libro de maneras alternativas. En otras palabras, el índice transforma al libro de un árbol –jerárquico- a una red -asociativa. Ahora, en el espacio de escritura electrónico, el pensamiento jerárquico y el pensamiento asociativo coexisten en la estructura del texto, porque la computadora se puede hacer cargo de las mecánicas de mantenimiento y presentación de árboles y redes. Mientras que el orden canónico del libro impreso es definido por la paginación, el hipertexto no necesita tener un orden canónico, porque cada camino puede definir una lectura convincente y apropiada. La multiplicidad del hipertexto -que consiste en unidades discretas (páginas, párrafos, gráficos) y los enlaces entre ellas- sugiere un cambio en la relación entre el lector y el texto. En definitiva, el texto como red no tiene un único sentido (Bolter, 2001: 34).

2.2.8. Definiciones: hipertexto, hipermedia, multimedia e interactividad

Llegados a esta altura, resulta imprescindible explicitar a qué nos referimos cuando hablamos de hipertexto, dado que hay una diversidad de significados y términos que parecen indicar lo mismo y que es preciso delimitar a fin de evitar malos entendidos.

Más allá de que la idea primitiva del hipertexto se le atribuye a Vannevar Bush -en su artículo "*As We May Think*", publicado en *Atlantic Monthly* en 1945 y que profundizaremos en el capítulo siguiente- a Ted Nelson se lo considera el primero en usar el término, el cual quedó acuñado de la siguiente manera: "con *hipertexto*, me refiero a un tipo de escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario" (Nelson, 1992: 1/17). Estos bloques o lexias son también llamados *nodos*, y lo que une un nodo con otro se denomina *enlace*, *vínculo* (*link*) o también *hipervínculo*. Asimismo, según Conklin, el hipertexto es un conjunto de unidades de texto conectadas a través de múltiples enlaces, que forman una especie de red textual (Conklin, 1987). Gluck, en tanto, define al hipertexto en relación directa con la computadora: "hipertexto es el uso de de una computadora para automatizar los enlaces y seguir sus caminos a través de pedazos de información textual hasta que el usuario está satisfecho" (Gluck, 1989: 2). Si bien Nelson creía que esos documentos enlazados podrían ser tanto textos como sonidos o imágenes en movimiento, el concepto de hipertexto –para muchos autores- se relacionó directamente desde sus inicios sólo con documentos textuales, mientras que si se querían agregar otros elementos –como imágenes, sonidos, videos o animaciones- se debería hablar de *hipermedia*. Esta distinción es sostenida por autores como Mercedes Caridad y Purificación Moscoso (1991: 48), Gunnar Liestol (1997: 135), Derrick de Kerckhove (1999: 113), Paloma Díaz, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 6), Javier Díaz Noci (2001: 89), Núria Vouillamoz (2000: 20), Henrietta Nickels Shirk (1992: 79) y Nigel Woodhead (1991: 2), entre otros. Este último, define al hipermedia como un paradigma unificador de información heterogénea (1991: 19) e incluso, engloba al hipertexto y al hipermedia dentro del concepto más general de interactivo multimedia (Woodhead, 1991: 3). Para ellos, al hipertexto se le pueden sumar otros elementos no textuales -lo que otros autores denominan *multimedia*-, y de ese modo estaríamos hablando de hipertexto + hipermedia. Para Nickels Shirk, por ejemplo, "la hipermedia se podría definir como información presentada y controlada por dispositivos de computadoras de tal modo que los lectores pueden saltar fácil y rápidamente

entre diferentes ítems" (Nickels Shirk, 1992: 79). Nielsen por su parte sostiene que una de las principales ventajas del hipertexto es que es un método para integrar tres tecnologías o industrias que han estado separadas hasta este momento: la editorial, la computación y la televisión (Nielsen, 1991: 4). Asimismo, Paloma Díaz, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 6) y también Lluis Codina (2000: 99), denominan *docuverso* -en inglés, *docuverse*, un acrónimo de *document* y *universe*- a un universo de documentos entrelazados y distribuidos a lo largo de una amplia red de conexión. En tanto, Antonio Rodríguez de las Heras distingue al *hiperdocumento* -conexión de documentos de naturaleza, residencia y origen distintos, que mantienen el texto sin cambios, ya que lo único que cambia es el soporte- del *hipertexto* -no se salta de un texto al otro, sino que se extiende el texto de origen, hay un solo texto (Rodríguez de las Heras, 1997: 84).

Respecto del término *multimedia*, Antonio Moreno Muñoz (2000: 195) dice que en general se aplica este calificativo a "cualquier combinación de texto, gráficos, animación, sonidos y video". Sin embargo, la sola integración de varios medios de información dentro de una aplicación no es suficiente, y para calificarla como *multimedia* se puede considerar como característica más determinante el aspecto interactivo. En tanto el término *hipertexto* se aplica a una estructura de información textual de naturaleza no secuencial, puesto que muchos de los sistemas actuales también incluyen la posibilidad de trabajar con gráficos y otros medios, Moreno Muñoz prefiere utilizar el término *sistema hipermedia* (Moreno Muñoz, 2000: 39). Para Jennifer Lennon (1997: 3), *multimedia* significa la mezcla de medios, donde *media* significa una rica combinación entre texto, gráficos, imágenes, video y audio, en forma digitalizada. Asimismo, Diego Levis y Gutiérrez Ferrer (2000: 79) entienden por *hipermedia* un acrónimo formado por la conjunción de las palabras *hiper*(texto) y (multi)*media*. Luego, Arturo Colorado Castellary (1997: 8) entiende por *hipermedia* "el soporte físico, de base informática, que permite el desarrollo del hipertexto", en tanto que multimedia es la combinación de varios «media» (en sentido de soportes) coordinados sincrónicamente".

Por el contrario, hay otra línea de autores que prefieren no discriminar entre lo términos hipertexto, hipermedia y multimedia. Tal es el caso de George Landow, quien desaconseja el uso del término *hipermedia*, y entiende

que como la definición moderna de texto comprende no solamente textos escritos sino también visuales y sonoros, no hay necesidad de separar una noción de otra. Entonces, llamará hipertexto a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal (Landow, 1995: 15). Del mismo modo, Gutiérrez Carbajo (1997: 195) sostiene que ya la teoría literaria venía proponiendo una definición amplia de texto, el cual es definido como "cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico". Jakob Nielsen (1995: 5) también prefiere seguir usando el término *hipertexto* para todos los sistemas, ya que no halla ninguna razón para reservar un término especial para los sistemas de sólo texto. En ese sentido, utiliza los términos *hipertexto* e *hipermedia* alternativamente, pero con preferencia del primero, y aclara que ser *multimedia* no es condición suficiente para que un programa sea *hipermedia*, porque muchos sistemas multimedia están basados mayormente en ofrecer varios *clips* de *films* a un usuario pasivo que no accede a navegar en el espacio de información. Para Nielsen, solamente cuando los usuarios interactivamente toman el control de un sistema de vínculos o enlaces dinámicos entre unidades de información un sistema puede ser considerado hipertextual (una metáfora que lo explica claramente es la diferencia entre ver la película de un viaje y ser uno mismo el turista). Lo mismo apunta Arturo Colorado Castellary (1997: 9), quien sostiene que en la base de todos estos términos se encuentra el concepto de interactividad, entendida como "la libre navegación por la información". En cualquier caso, el hipertexto es, volviendo a Nielsen (1995: 6), la técnica natural para soportar interfaces multimedia, ya que está basado en la interrelación de nodos que pueden contener distintos medios. José Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 46) también piensan que es más adecuado mantener la denominación hipertexto, y explican que esa distinción entre hipertexto e hipermedia es una herencia de la era analógica y comienzos de la era digital, donde el texto era el formato paradigmático. En esto coinciden con Javier Díaz Noci (2001: 105), quien desde el punto de vista del periodismo digital sostiene que el texto escrito sigue siendo la parte más importante del discurso multimedia en Internet por dos razones: la primera, por la dependencia de los nuevos medios electrónicos respecto de los medios impresos debido a cuestiones de índole empresarial -son mayoritariamente las empresas editoras de periódicos y revistas las que se han lanzado al

ciberespacio-, y la segunda, por cuestiones técnicas, ya que el texto tarda mucho menos que los sonidos y las imágenes en ser recibidos. Volviendo a Orihuela y Santos (2000: 46), los autores adscriben a la definición moderna de texto (al igual que Landow y Nielsen), aunque Roger Chartier sostiene que la idea de considerar a la imagen como texto sólo puede considerarse metafóricamente, en la medida en que las lógicas que gobiernan su producción, tanto como su desciframiento, no son idénticas a las que gobiernan las mismas operaciones en el caso de los discursos (Chartier: 2000, 132).

Finalmente, otros autores hablan del hipertexto en términos más generales. Por ejemplo, Alejandro Piscitelli lo define como "una estructura de base informática que hace posible, a través de enlaces, la conexión electrónica de unidades textuales (dentro del texto o con otros documentos) y que requiere de la manipulación activa del lector" (Piscitelli, 2005: 16). Asimismo, para Antonio Rodríguez de las Heras (1991: 84) el hipertexto gráficamente sería un texto en tres dimensiones: "imaginemos un texto en el que de repente, de una palabra se abre otro texto en un plano perpendicular ofreciendo otro camino de lectura, y a la vez, por este nuevo plano de lectura, pueden cruzarse otros nuevos planos perpendiculares". Pierre Lévy (2001: 68), define al hipertexto (o *hiperdocumento* en tanto admite varias formas textuales, como palabras, sonidos e imágenes) como un texto estructurado en red, en contraste con un texto lineal. En tanto, José Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 38) denominan hipertexto a "un nuevo paradigma discursivo, un sistema de escritura ramificada sólo posible técnicamente en entornos digitales y que se constituye como un documento electrónico en el que la información se estructura como una red de *nodos* (cada unidad de información) *enlaces* o *links* (conexión entre esos nodos)". En forma coincidente con los aportes de Nielsen, estos autores señalan que las dos características fundamentales de la comunicación en soportes digitales son la integración de formatos de información en un mismo soporte –*multimedia*-, y la posibilidad de articular de un modo no lineal la información, exigiendo así la actividad del usuario para acceder a ella -*interactividad*. Núria Vouillamoz (2000: 43), por último, establece una comparación clara entre los modos de acceso a la información: mientras que los sistemas tradicionales ofrecían únicamente dos dimensiones,

la lineal y la jerárquica, el hipertexto –según la autora- añade una tercera dimensión, permitiendo la navegación tridimensional a través de un cuerpo de información.

2.2.9. Estructuras y tipologías hipertextuales

Para comprender la estructura de los sistemas hipertextuales vale la pena explicar el denominado Modelo de Arquitectura a Tres Niveles, desarrollado por Campbell y Goodman, recogido por Nielsen (1990) y explicado en este caso por Cantos, Martínez y Moya (1994: 26):

1) Nivel de presentación o Interfaz de usuario: comprende los instrumentos de acceso a la información, el sistema de ayuda, los niveles de acceso, las herramientas de navegación y la metáfora global del sistema
2) Nivel HAM (Hypertext Abstract Machine) o Elementos Estructurales: está en el centro de la estructura general de un sistema de hipertexto y determina la naturaleza básica de sus nodos y enlaces junto a las relaciones mantenidas entre ellos.
3) Nivel de Base de Datos: está en el fondo de la arquitectura y hace referencia a todos los aspectos tradicionales del almacenamiento de información.

2.2.9.1. Características de los enlaces

Paloma Díaz, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 9) distinguen dos tipos de enlaces hipertextuales:

- aquellos que pertenecen a dos nodos diferentes y
- aquellos que tienen el origen y el destino en el mismo nodo, los que se denominan *enlaces embebidos* (por ejemplo, la cita al pié dentro de una misma ventana)

Asimismo, para estas autoras, el origen y el destino de los enlaces pueden considerarse bien como:

- nodos (*enlaces entre nodos*), o bien como
- puntos específicos dentro de los nodos (*enlaces entre posiciones*).

Los primeros expresan una relación semántica entre todo el contenido de un nodo y otro concepto, y suelen representarse en el origen mediante un icono. En los *enlaces entre posiciones* se conecta un elemento de información incluido dentro de un nodo con otro contenido o nodo relacionado. En este caso, se suele emplear el término *ancla* para designar el punto de enganche del enlace dentro del nodo, y la forma de presentar este tipo de enlaces es usualmente remarcando la zona afectada en el origen y situarse o resaltar el punto de destino.

Otros tipos de *enlaces* son:

- los *enlaces n-arios* (que presentan varios *nodos* de origen o de destino)
- los *enlaces virtuales* o *activos* (que no están en la base de la información sino que se deducen en función de otros elementos estáticos que sí están presentes en todo momento, por ejemplo, los enlaces al *Nodo Anterior*)
- los *enlaces bidireccionales* (cuando los puntos entre los que se define un enlace pueden actuar indistintamente como origen o destino).

Otra clasificación de los *enlaces* –siempre siguiendo a Díaz, Catenazzi y Aedo (1997: 13)- es según su tipo, y se consideran básicamente dos:

- los enlaces estructurales (que responden a relaciones jerárquicas) y
- los enlaces referenciales (que reflejan una conexión arbitraria entre dos elementos sin ningún tipo de connotación estructural)

En cuanto a la visibilización de los enlaces, Harald Weinreich, Hartmut Obendorf y Winfried Lamersdorf sostienen que no existe un estándar en las interfaces en el modo de establecer los enlaces, y señalan dos conflictos que aparecen en ese sentido: en primer lugar, que la información presentada debe ser inteligible y el diseño debería ser lo más restringido y pequeño posible, y en segundo lugar, lo enlaces deben estar resaltados y enfatizados de modo tal

que sean claramente identificados. Para resolverlo, proponen la utilización del lenguaje XML (*eXtended Markup Languaje*), que a diferencia del tradicional HTML (*HyperText Markup Languaje*), permite ofrecer muchas de las prestaciones que necesitan los expertos para ofrecer a sus usuarios (Weinreich, Obendorf y Lamersdorf, 2001: 19).

2.2.9.2. Estructuras hipertextuales

José Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 39) sostienen que al menos existen siete estructuras básicas para representar los diversos modelos de hipertexto:

- *lineal*: representa una secuencia única y por tanto necesaria de nodos, entre los cuales la navegación posible consiste en acceder al nodo posterior o anterior (se utiliza en las secuencias iniciales de los juegos interactivos)
- *ramificada*: representa una trayectoria de navegación privilegiada (Entrada-A-B-C-Salida) en la que se han incluido nodos subordinados para permitir un mayor grado de interactividad al usuario (se usa en los cuentos infantiles interactivos)
- *paralela*: se representan una serie de secuencias lineales en la que es posible, además de la navegación lineal, también el desplazamiento entre los nodos del mismo nivel (se utiliza en ficciones interactivas para organizar varias acciones o puntos de vista de una misma historia)
- *concéntrica o "collar de perlas"*: organiza una serie de secuencias lineales en torno a un nodo de Entrada, pero sin permitir la navegación entre los nodos de un mismo nivel (se usa en juegos o ficciones interactivas)
- *jerárquica o "en árbol"*: constituye el clásico modelo de organización temática de la información que refleja la subordinación o dependencia de unos conocimientos respecto de otros (es típico de las aplicaciones educativas y de los buscadores temáticos de la Web)
- *reticular*: estructuras en red, malla o telaraña, donde hay una articulación de cada uno de los nodos con todos los restantes, permitiendo el

máximo grado de navegabilidad (ésta es la estructura de la Web, literalmente denominada *telaraña*)

- mixta: combina dos o más de los modelos mencionados permitiendo aprovechar las ventajas funcionales de cada modelo y corregir sus deficiencias o limitaciones (es el caso de la inmensa mayoría de las aplicaciones interactivas).

Javier Díaz Noci (2001: 152) toma la clasificación de Orihuela y las reduce a dos principales: cerradas y abiertas. Son cerradas si tienen un único comienzo y un único final. Lo diferente es lo que sucede en el camino y el modo en que se confecciona el itinerario entre ambos puntos, más o menos plural. Es una estructura hipertextual abierta, sin embargo, cuando se ofrecen una o varias entradas y diferentes nodos finales, de modo que no sólo varía el itinerario, sino también el punto de destino.

En tanto, Gunnar Liestol (1997: 135) ofrece una clasificación diferente de los sistemas hipertextuales, a los que llama hipermedios:

- hipermedios como recurso: permiten al usuario leer, copiar y navegar por una gran base de datos con enlaces hipertextuales, pero la información permanece fija; no pueden añadirse nuevos documentos y la relación estructural del material ya viene dada
- hipermedios como entorno: el usuario que lee no interacciona desde el exterior sino desde dentro, añadiendo documentos y enlaces, lo que modifica la estructura y los contenidos del sistema.

Por último, en el epílogo de *El futuro del libro*, Umberto Eco señala la necesidad -a la hora de hablar del hipertexto- de distinguir entre sistemas y textos, y entonces establece tres tipos de hipertexto:

- los que son tipo sistema (finito pero ilimitado),
- los que son tipo texto (finito y limitado) y
- los que son infinitos e ilimitados.

Según Eco, un sistema es la totalidad de las posibilidades desplegadas por un determinado lenguaje natural. El sistema es tal vez finito pero ilimitado:

uno se desplaza en un movimiento tipo espiral *ad infinitum*. En este sentido, todos los libros posibles están comprendidos por y dentro de un buen diccionario. Entonces, puede resultar bastante difícil producir hipertextos tipo sistema -salvo el caso -según Eco- de la *Horizons Unlimited Enciclomedia*. Pero un texto no es un sistema enciclopédico o lingüístico: un determinado texto reduce las posibilidades infinitas o indefinidas de un sistema para formar un universo cerrado. Entonces, un hipertexto textual es finito y limitado, aunque abierto a innumerables y originales consultas. Otra posibilidad -la tercera- es la que nos permite pensar en hipertextos ilimitados e infinitos, donde cada usuario puede añadir algo, y se puede crear una especie de historia inacabada. En este punto, la noción clásica de autoría desaparece, y tenemos una nueva forma de aplicar la libre creatividad. Sin embargo, aquí, Eco reconoce que no puede menos que aclamar esa posibilidad, ya que habrá una diferencia entre producir infinitos textos e interpretar con precisión un número finito de textos. Estas dos posibilidades –para el autor- se darán en forma simultánea en la cultura actual (En: Nunberg, 1998: 311).

2.2.10. Géneros hipertextuales

Según Mijail Bajtín, todas las esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, y este uso se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Asimismo, Bajtín afirma que estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas, no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal (la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino, ante todo, por su composición y estructuración. Estos tres elementos –el contenido temático, el estilo y la composición- "están vinculados indisolublemente con la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación". Para Bajtín, "cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominaremos *géneros*

discursivos" (Bajtín, 1982: 248). Este concepto de *género* de Bajtín resulta de mucha utilidad para caracterizar lo específico del género hipertextual.

Jay David Bolter (2001: 41) sostiene que podemos pensar al hipertexto como género o serie de géneros, incluyendo ficción interactiva, aplicaciones para entretenimiento educativo, sitios de Internet -los cuales asimismo constituyen muchos géneros diferentes-, etc. Esos géneros ya tienen estructuras y convenciones, y generan expectativas entre autores y lectores. Tradicionalmente, según Bolter, los géneros están asociados con un medio o a veces con un grupo de medios. En el caso del hipertexto, el género está asociado con la tecnología digital. Sin esa tecnología, el hipertexto no podría nunca haber sido reconocido como un grupo de géneros. Sin embargo, siguiendo a Bolter, sin los géneros del hipertexto, la escritura digital -que podría haber sido sólo procesamiento de palabras- no se afirmaría ella misma como diferente de la escritura lineal para la imprenta. Lo que define al hipertexto es la manera en que se distingue él mismo de otros géneros, en particular aquellos de la imprenta. El hipertexto en todas sus formas electrónicas es para Bolter la *remediación* de la imprenta, en el sentido en que toma cosas prestadas de ella -las *"páginas web"* son diagramadas siguiendo el modelo de las revistas o los diarios- y renueva e intensifica otras -de ahí el prefijo *hiper*. Por ejemplo, a la transparencia propia del texto tradicional, que hace que el lector pierda conciencia de que está leyendo un texto y simplemente "vea" lo que le cuenta el autor, el hipertexto ofrece una nueva conciencia de lectura, porque el proceso por el cual el texto es presentado y renovado en la pantalla requiere constantemente de su atención. Con todo esto, Bolter afirma que el hipertexto es más un proceso que un producto (Bolter, 2001: 44).

Landow (1997: 32) también se pregunta sobre cierta clasificación de géneros hipertextuales y, los compara con los impresos, dentro de los cuales el literario ocupa una diminuta proporción de la producción, porque también existen géneros como las guías telefónicas, manuales de reparación o catálogos de productos, entre otros. Entonces, Landow propone pensar en los géneros hipertextuales, en primer lugar, de acuerdo con la aplicación que se utiliza y, en segundo lugar, con los propósitos del autor. Respecto de la primera categoría, dedica parte de su análisis a los manuales de reparación de

la aeronáutica, y luego reconoce a su vez tres formas diferentes, las cuales tienen implicaciones radicalmente distintas para el lector y el escritor. La primera de ellas corresponde a los tipos de hipertexto no basados en el texto o la imagen, tienen que ver con enlaces lógicos o conceptuales y están destinados a asistir la toma de decisiones. Las otras dos formas de hipertexto tienen importantes implicancias para la teoría literaria y cultural y suponen otras divisiones entre tipos de género hipertextual: en primer lugar, entre los sistemas independientes o aislados y los conectados en red, y por otro, los hipertextos únicamente de lectura y aquellos en los cuales los lectores pueden añadir textos, enlaces o ambos. Respecto de la segunda categoría general de géneros, la relacionada con los propósitos del autor, Landow a su vez establece una división entre los hipertextos que se presentan como una obra única –que tanto puede ser una trama escrita para ser leída línea por línea como una adaptación de una obra impresa (aquí analiza su experiencia al traducir al formato hipertextual su propio libro, *Hipertexto*)- y aquellos cuya trama puede asumir la forma de agrupaciones de subconjuntos parecidos (hay que aclarar que esta segunda categoría se veía muy limitada –según él mismo lo expresaba- por la tecnología disponible al momento en que Landow escribía este libro, en 1992).

Además, George Landow (1995: 41) sostiene que las tramas hipertextuales –ya se trate de sistemas autónomos o en red- pueden presentar dos estructuras fundamentalmente distintas:

- axil: depende de la estructura lineal del libro impreso como eje primario de organización (un ejemplo es la transposición de libros o subsecciones de libros, como relatos cortos o poemas, que produce necesariamente una organización axil en la que las referencias, variantes textuales y otros complementos del texto principal irradian de él como las ramas de un árbol)
- red: los enlaces producen una organización en red y tanto las lexias por separado como metatextos enteros creados para ser empleados en un entorno hipertextual tenderán a asumir esa forma de red, lo que tendrá importantes implicaciones para la retórica y la estilística (un ejemplo de ello son los diarios digitales)

Otra categorización que propone Landow tiene que ver con la distinción entre una obra de referencia y una para ser leída secuencialmente. Las obras de referencia, tales como los catálogos de bibliotecas o los diccionarios pueden, a su vez, ser considerados como documentos independientes y separados -cuando por ejemplo se encuentran en un CD-Rom- o también pueden estar disponibles en una red, lo cual hace que ya no aparezca separado de los demás textos disponibles en ese entorno.

Por último, Landow (1995: 50) sostiene que el propósito define otra categoría importante de hipertexto -aunque aclara que esto puede diferir sensiblemente con la evolución de la tecnología, que hará que los hipertextos evolucionen hacia un mayor nivel de conexión entre ellos-, y cada una requiere de una estilística distinta y proporciona al usuario una experiencia diferente. Estos géneros o modos, siguiendo siempre a Landow, son: didáctico, de consulta, constructivo y literario.

Por otra parte, y desde una posición que lleva la participación del usuario hasta el límite, Edward Brown y Mark Chignell introducen un nuevo estilo en el desarrollo de entornos de aplicaciones: el multimedia de forma abierta. Para los autores, una buena interfaz de usuario logra "colocar a la misma altura las intenciones del diseñador y la comprensión de la tarea por parte del usuario", y proponen, frente a los diseños de interfases de usuario altamente limitados, "que el usuario decida sobre las opciones de la presentación, es decir, una interfase adaptada al usuario", reduciendo así el rol del diseñador en la determinación de la estructura de la información, e incrementando a la vez el correspondiente al usuario final. Entonces, un multimedia de forma abierta se podría definir como "un estilo de multimedia en el que la estructura de la información (por ejemplo, los significados de nodo y enlace) se puede realizar a través de las intervenciones compartidas por los autores y los lectores" (Brown y Chignell, 1997: 229).

Desde un punto de vista diferente al de los géneros, Yakob Nielsen enumera varias aplicaciones del hipertexto: computación (documentación en línea, asistencia al usuario, ingeniería de software, sistemas operativos);

negocios (reparación y otros manuales, diccionarios y libros de referencia, auditoría, ley, muestras comerciales, catálogos de productos, publicidad); aplicaciones intelectuales (organización de ideas y soporte para tormentas de ideas, periodismo, investigación), educación (idiomas extranjeros, estudio de los clásicos, museos), ocio y entretenimiento (guías turísticas, bibliotecas, ficción interactiva, noticias, diarios y revistas, sexo). Como se ve, Nielsen le da un lugar entre otros a lo que tiene que ver con la ficción interactiva, en contraste con muchos de los textos aquí abordados, que se centran en la ficción interactiva para hablar de las implicancias del hipertexto. De hecho, Nielsen relativiza las posibilidades de la ficción hipertextual y apuesta por la autoría en colaboración como su aspecto más promisorio (Nielsen, 1995: 67).

Respecto del uso educativo del hipertexto, son muchas las obras que se dedicaron a analizar las potencialidades para la enseñanza-aprendizaje, incluso tempranamente en los comienzos de los noventa (Cabero Almenara y Duarte Hueros, 1996; Slatin, 1987; Barret, 1992; por mencionar algunos). También hay desarrollos conceptuales en el uso educativo del hipertexto. Por ejemplo, la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva (TFL) es un intento de proporcionar una teoría general del aprendizaje basado en el uso de hipertextos (Rouet, 1998: 91). En otro capítulo, cuando conozcamos la evolución histórica del hipertexto, analizaremos los casos de *Intermedia* (desarrollado en 1985 en el Institute for Research in Information and Scholarship de la Universidad de Brown) y *Project Jefferson* (creado para la misma época por la Universidad de Southern California).

Ahora bien, en este último apartado nos dedicaremos a analizar tres géneros hipertextuales, a partir de una clasificación arbitraria y que no pretende ser exhaustiva, sino que obedece a las tendencias más marcadas en la abundante bibliografía que trata el tema. Los primeros géneros, el literario y el documental, serán descriptos meramente a los fines de dar cuenta de su presencia en los numerosos estudios e investigaciones dedicados al hipertexto, mientras que el tercero, relacionado con Internet, será el que dé lugar al trabajo de campo que forma parte de la presente investigación.

2.2.10.1. Hipertexto literario

Como señala Enric Bou, “la novela ha sufrido cambios espectaculares a remolque de diversas revoluciones tecnológicas. La novela epistolar dieciochesca –continúa Bou- se explica a remolque de la generalización del uso del correo. Algo parecido ocurrió con la novela por entregas y la aparición de la prensa mecánica y la prensa periódica. Y es de esperar que se produzca algún efecto relacionable, como resultado del impacto de los ordenadores y las redes que los unen” (Bou, 1997: 171).

El hipertexto literario, que como veremos recibe diferentes nombres, es tal vez el género más estudiado por la amplia bibliografía que trata sobre el hipertexto (véase Delany y Landow, 1991; Landow y Delany, 1993; Landow, 1995 y Landow, 1997).

Para comenzar, vamos a diferenciar lo que los autores definen como géneros propios de la literatura hipertextual -como la novela o la poesía- de otras formas de expresión. Esta diferenciación se hace necesaria, ya que, como señala Isidro Moreno, “serán las narraciones lúdicas, literarias y formativas las primeras en aprovecharse instrumental y narrativamente del fenómeno informático a través de las herramientas de la creación hipertextual” (Moreno, 2002: 48). En tanto, Espen Aarseth (1997: 93) define el concepto de *cibertexto* para diferenciarlo de la literatura hipertextual. Si bien el hipertexto literario es una nueva forma de textualidad informática, el cibertexto es –según Arseth- más antiguo, ya que se remonta a los años sesenta o antes, y está relacionado con programas de computadora -como *Eliza*, el cual interpretaba a un psicoterapeuta que hacía preguntas al usuario y elaboraba más a partir de la información proporcionada en las respuestas, o el clásico juego de aventuras *Adventure*- o modelos de interacción más complejos que se desarrollaron con la evolución de la inteligencia artificial, como los MUD -por *Multi-User Dungeons*, juegos de aventuras que son jugados por varias personas simultáneamente, recreando los tradicionales juegos de rol. En el caso de *Adventure*, tal como indica Moreno, el *héroe–lectoautor* debía atravesar una serie de caminos, pasajes o habitaciones, e interactuaba con la máquina a través de palabras según un esquema de preguntas y respuestas (Moreno, 2002: 49). A diferencia de la novela hipertextual, el cibertexto –según Aarseth- contiene elementos propios como la simulación, lo que los investigadores en

realidad virtual denominan inmersión: el sentido de convencimiento del usuario de que el entorno artificial no es solamente un agente principal con el que pueden identificarse, sino algo que los rodea por completo, y se han colapsado las distancias entre protagonista, oyente y usuario (Aarseth, 1997: 104). Otra diferencia que distingue al hipertexto de los juegos electrónicos de aventuras es aportada por Jakob Nielsen (1995: 12), quien no considera a estos juegos como hipertexto porque están basados fundamentalmente en dificultarle al usuario la navegación hacia el destino deseado, y frecuentemente esconden los indicios de los vínculos hacia otros lugares. También Alejandro Piscitelli analiza al hipertexto desde un panorama más amplio, el de la búsqueda de lo que él denomina "post-textualidad", y utiliza el término *cibertexto* para dar cuenta de esa amplitud. Los hipertextos, los juegos de aventuras, los MUDS producen, para Piscitelli, estructuras verbales con efectos estéticos que los vuelven similares a otros fenómenos literarios, pero son algo más que textos tradicionales, ya que poseen una dimensión paraverbal difícil de identificar y entender cuando estamos orientados por los conceptos tradicionales de lectura. También, Piscitelli sostiene que la textualidad *ergódica* -un texto que permite múltiples combinaciones- se ha practicado durante largo tiempo, confundida como escritura lineal, y existen numerosos ejemplos de literatura ergódica pre-computacional. (Piscitelli, 2002: 34).

Refiriéndonos ahora específicamente al hipertexto literario, Isidro Moreno recomienda la utilización del concepto "ficción interactiva", aunque ha recibido otros nombres como "novela interactiva" o "*compunovel*" (Moreno, 2002: 52). Para este autor, las ficciones interactivas comenzaron imitando las historias detectivescas de Arthur Conan Doyle, Edgar Alan Poe o las novelas de aventuras de Stevenson o realizando variaciones sobre Drácula de Bram Stoker, y considera que Estados Unidos y Francia constituyeron la vanguardia en el género (Moreno, 2002: 52). En términos conceptuales, George Landow se refiere casi exclusivamente a lo literario -ficción hipertextual y poesía hipertextual-, más allá de que en su definición acepte otro tipo de *lexias* como las imágenes o los sonidos. Es necesario aclarar aquí que, no casualmente, el mismo Landow es profesor de Lengua, y su enfoque sobre este fenómeno evidentemente está influido por su oficio. Desde este lugar, Landow (1995:

148) realiza un análisis de la obra *Afternoon*, una ficción hipertextual de un precursor del género, Michael Joyce, y también da cuenta de su experiencia implementando un sistema hipertextual –*Intermedia*- en sus clases de Lengua Inglesa e Historia del Arte en la Universidad de Brown. Es justamente Michael Joyce (1988) quien propone el concepto de *hipertexto constructivo*, una clase de textos que permite la colaboración y revisión dinámica y que, a juicio de Helena Hidalgo Robleda (1997: 234), "borran o colapsan por completo la distinción entre lectura y escritura, a la vez que resisten la clausura y la formalidad que han caracterizado a los textos impresos".

La "novela hipertextual" se ha convertido en uno de los géneros hipertextuales literarios más desarrollados. Para Landow (1997: 51), la novela hipertextual puede tener un único autor (*Quibbling*, de Carolyn Guyer, *Afternoon*, de Michael Joyce, *Victory Garden*, de Stuart Moulthrop) o varios (*Hotel*); y también la novela en hipertexto puede abarcar –según el autor- obras hipertextuales no novelísticas, educativas o de cualquier clase. Asimismo, Janet Murray (1997: 181) dedica parte de su atención a lo que denominó la "escuela posmoderna" de ficción, integrada por autores como Michael Joyce, Stuart Moulthrop y Jay David Bolter. Murray afirma que para este grupo de autores "hipertexto" significa un subgénero particular de ficción electrónica, la estética de la cual se ha definido con claridad y se ha divulgado ampliamente. Otros autores (Romera Castillo y Gutiérrez Carbajo, 1997) hablan de "novela multimedia", y ponen el ejemplo de obras literarias a las que se integran elementos multimedia en forma complementaria -música, juegos de computadora, etc. Núria Vouillamoz, al referirse a este género de *novela multimedia*, lo califica como "modos de composición híbridos en los que la novela juega a integrar recursos multimedia (Vouillamoz, 2000: 117). Pero un paso más avanzado en el uso del hipertexto significa lo que la autora denomina -acercándose más al concepto de Landow- *ficción interactiva*: "el producto literario se abre a posibilidades de imaginación creativa en las que poder ensamblar elementos textuales y audiovisuales en una estructura discursiva de nodos enlazados que diseñan múltiples vías de acceso y, en consecuencia, diferentes caminos de lectura". Para Vouillamoz, "estamos, pues, ante un nuevo espacio para la creación de la ficción literaria en el que la interacción del

lector se convierte en un componente imprescindible de la experiencia artística" (Vouillamoz, 2000: 118). Por último, esta autora afirma que el creciente número de autores que se inscriben en este paradigma de creación literaria no se ha limitado solamente a la *ficción hipertextual* sino que también se ha extendido hacia la *poesía hipertextual* (Vouillamoz, 2000: 119).

Por su parte, Christian Vandendorpe, sostiene que "la ficción hipertextual posee los recursos sintácticos necesarios para cumplir ante el público lector varios de los roles que la novela tradicional mantuvo hasta ahora, sobre todo mediante una hibridación entre las formas nuevas de expresión y las antiguas (…) sí el arte de la novela, como a menudo se dijo, radica en la capacidad de retrasar el desenlace de una intriga creando un motivo seductor con ayuda de las diversas tramas narrativas que lo constituyen, el hipertexto es mucho más poderoso todavía que el libro" (Vandendorpe, 2002: 113). En la misma línea, Omar Calabrese encuentra en la metáfora del *rizoma* -propuesta por Deleuze y Guattari- y en el laberinto *borgiano* una concepción de placer que tiene que ver con el extravío y el desafío que plantea el enigma. En el marco de una "era neobarroca", habría entonces un principio de placer que se concreta en "un modelo «nómada» o «vagabundo», cuyo motor es el deseo o la asistematicidad *construida*" (Calebrese, 1987: 156).

2.2.10.2. Hipertexto documental

Según Juan Carlos Marcos Recio, la documentación se fue desarrollando como ciencia principalmente durante el siglo pasado, y esta ciencia recibe aportes de otras, como la Lingüística, Matemática, Psicología, Información, Ingeniería e Informática (Marcos Recio, 1999: 30). Como apuntamos en otro libro (Canella, Albarello y Tsuji, 2008: 211), "el cambio fundamental para las ciencias de la documentación vino de la mano de las computadoras, desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX. Con los nuevos avances técnicos, se permitió no sólo mejorar la conservación de los datos (por ejemplo, la digitalización de información en soporte papel evita la manipulación de éste), sino que también aportó mayor versatilidad a su manejo y redujo ostensiblemente los tiempos en su recuperación, gracias a la interactividad de los sistemas".

Con respecto al hipertexto, los teóricos del hipertexto y numerosos estudios hablan de otra de las aplicaciones de esta forma de presentar la información: aquí lo denominaremos genéricamente como “hipertexto documental”. Mucha de la bibliografía sobre el tema (Barret, 1987; Brusilovsky, Kobsa y Vassileva, 1998; Caridad y Moscoso, 1991; Kommers, Ferreira, y Kwak, 1998) tesis doctorales (Vianello Osti, 2002; Lamarca Lapuente, 2008) y artículos científicos (Spink, 2002; Bodner, Chignell, Charoenkitkarn, Golovchinsky y Kopak, 2001; Fraser y Locatis, 2001; Carlson y Kacmar, 1999; Khan y, Locatis, 1998; Wolfram y Dimitroff, 1997; Wolfram y Dimitroff, 1995; Cove y Walsh, 1988) se han dedicado a evaluar y analizar distintos sistemas de archivo y recuperación de la información, ya sea en sistemas cerrados o abiertos -como así también en Internet-, y también se han detenido a estudiar los comportamientos del usuario, a fin de incorporar mejoras en la interfaz y en los modos de recuperación de la información en esos sistemas.

Mercedes Caridad y Purificación Moscoso han estudiado las aplicaciones del hipertexto en el campo del almacenamiento no lineal de información. Estos sistemas son un punto clave de investigación en el ámbito documental, según las autoras, ya que se espera que éstos, junto con las tecnologías ópticas, nos conduzcan a un proceso nuevo de control, almacenamiento y recuperación de la información que transformará el concepto, ya conservador, de almacenamiento lineal de información. Para ellas,

> “los catálogos tradicionales de bibliotecas son principalmente una secuencia lineal de registros catalogados (aunque la linealidad se rompe, en parte, con las fichas de referencia). Los criterios de estructuración de éstos son, en su mayoría, el orden alfabético, la clasificación numérica, o una combinación de ambos.
>
> Esta linealidad se quiebra con la llegada de los catálogos automatizados, que permiten la combinación de términos mediante los operadores de Boole. Sin embargo, en éstos se sigue considerando al documento individualmente, y las relaciones con el resto se limitan a las materias de las que tratan y al autor.
>
> Los catálogos en hipertexto consisten en una red multidimensional de enlaces y, por tanto, relaciones, que ofrecen al usuario la posibilidad de,

además de recuperar la información siguiendo esquemas tradicionales, ampliar la información de múltiples maneras" (Caridad y Moscoso, 1991: 99)

Caridad y Moscoso describen los problemas y dificultades de los sistemas de hipertexto e hipermedios, dividiéndolos en problemas superficiales y profundos. Con respecto a los primeros -que esperan se solucionen en el corto plazo gracias al desarrollo tecnológico- señalan dos: la lentitud en la recuperación de la información y la falta de normalización entre unos sistemas y otros. Con respecto a los problemas profundos -inherentes al hipertexto en sí- señalan: la desorientación y pérdida del usuario, el desbordamiento cognoscitivo y la adquisición de un conocimiento superficial e insuficiente por parte del usuario (Caridad y Moscoso, 1991: 127).

Hay que decir que existe una diferencia fundamental entre el hipertexto documental y otros géneros hipertextuales. Para diferenciar al hipertexto de las bases de datos, Jakob Nielsen (1995: 11) señala que la información hipertextual no tiene una definición central ni una estructura regular. En general, la estructura de una red hipertextual es definida –según Nielsen- como una unión de las decisiones locales tomadas en la construcción de nodos y vínculos individuales. Cada vínculo es puesto porque tiene sentido en los términos de los contenidos semánticos de los dos nodos que conecta, y no por alguna decisión global. Esto significa –para el autor, que el hipertexto, a diferencia de las bases de datos documentales, tiene una gran flexibilidad.

En el marco de lo que aquí denominamos hipertexto documental, varios investigadores han desarrollado en los últimos años lo que se llama "Hipermedia Adaptativa" (*Adaptyve Hypermedia*), centrada en las posibilidades de los usuarios. Al respecto, destacamos los aportes de Peter Brusilovsky, Alfred Kobsa y Julita Vassileva (1998), Hongjing Wu, Eric de Kort y Paul de Bra (2001: 141).

2.2.10.3. Internet: el hipertexto global

Como anticipaba Landow en 1995:

> "la combinación de la textualidad electrónica y de las redes de alta velocidad y de banda ancha, que incrementan enormemente la velocidad de transferencia y por lo tanto, el compartir los documentos, promete, en última instancia, reconfigurar todos los aspectos de la comunicación erudita, sobre todo aquellos que implican educación y edición" (Landow, 1995: 29)

Todo lo dicho hasta ahora en el nivel teórico sobre el hipertexto adquiere un nuevo sentido si tomamos en cuenta al género o grupo de géneros hipertextuales que conviven en Internet. Y esto es así porque la gran mayoría de los estudios teóricos sobre hipertexto están basados en sistemas cerrados, experimentaciones literarias y de software –los cuales estudiaremos en el próximo capítulo-, que al conectarse a una red interactiva cambian dramáticamente sus prestaciones y posibilidades. Asimismo, al estar conectados a la red, también cambian las tipologías hipertextuales que hemos descrito anteriormente, y nos estaríamos acercando a lo que Eco caracteriza como "infinitos e ilimitados" -para usar el mismo ejemplo de la enciclopedia, pensemos en el caso de Wikipedia, la cual se construye y se reconstruye continuamente con los aportes de los usuarios. Es por eso que aquí utilizaremos para cerrar este capítulo la denominación de "*hipertexto global*" que se aplica a Internet, en palabras de Jay David Bolter:

> "La World Wide Web fue un sistema hipertextual desde el principio. Tan tempranamente como en 1989, Tim Berners-Lee ha caracterizado su propósito de administrar la información como hipertexto (…) Como otros hipertextos, el sistema de Berners-Lee dividió la información en unidades temáticas, especificó enlaces entre esas unidades y le dio al usuario el control sobre el movimiento de una unidad a otra (…) La gran innovación de su World Wide Web fue definir un protocolo para hacer al hipertexto global. En los sistemas de hipertexto cerrados (*stand-alone systems*) de los ochenta, los enlaces movían al lector entre textos creados por el mismo autor o autores, todos ellos almacenados en un diskette o en un CD-Rom. Como un "ancla" (*anchor*) puede definir un enlace a cualquier

otro servidor en Internet, los hipertextos Web no están limitados en tamaño o localización (…) Su popularidad ha significado que el hipertexto se ha convertido en una característica integral de nuestra cultura de lectura y escritura" (Bolter, 2001: 39).

Como decíamos en el capítulo anterior, Internet, y particularmente la World Wide Web, se ha convertido en la plataforma que da lugar a la cibercultura (y el protocolo creado por Tim Berners-Lee y al que alude Bolter es el *html*, que significa *hipertext markup language*, o lenguaje de marcado de hipertexto). De este modo, el concepto de hipertexto cambia sustancialmente en la medida en que habilita como nunca antes la participación del lector, quien tiene ahora todas las herramientas para convertirse, a la vez en autor, dando forma a lo que antes caracterizamos como la "inteligencia colectiva (Levy, 1995), "inteligencia en conexión" (de Kerckhove, 1999) o la "cultura de la convergencia" (Jenkins, 2006), que en los últimos años ha encontrado su máxima expresión en el desarrollo de la denominada *Web 2.0*, la cual privilegia la colaboración horizontal de los usuarios a través de recursos multimedia, a diferencia de la anterior *Web 1.0* que –repitiendo los esquemas de la cultura impresa- se limitaba a bajar material de Internet desde una lógica meramente de reproducción y básicamente textual.

Manuel Castells dice al respecto que el hipertexto no es producido por el sistema multimedia, que utiliza Internet como medio para llegar a todos nosotros, más bien es algo que nosotros mismos producimos al utilizar Internet para absorber la expresión cultural en el mundo multimedia y más allá. Así, gracias a Internet podemos decir que tenemos un hipertexto: pero no *el* hipertexto, sino *mi* hipertexto, *su* hipertexto y el hipertexto específico de cada persona. Esto, a la vez, tiene para Castells su lado negativo: "nuestras mentes están conectadas al entorno social, pero la estructura social en la que vivimos - la sociedad red- induce al individualismo estructural y a experiencias sociales cada vez más diferenciadas, donde se pierde parte de este significado compartido a través de la práctica. Cuanto más seleccionamos nuestro hipertexto personal, bajo las condiciones de una estructura social organizada en red, tanto mayores serán los obstáculos para encontrar un lenguaje común y, por tanto, un significado común". (Castells, 2001: 231). Por el contrario, Alejandro Piscitelli sostiene que no existen hipertextos individuales, sino que

adquieren su plasticidad intrínseca sólo en un entorno de comunicación en línea abierta (WWW), y se acerca a las ideas de Lévy y de Kerckhove al sostener que el modelo de construcción social del significado que subyace a la puesta en movimiento del hipertexto resalta la prioridad que el lenguaje y los procesos sociales tienen en la constitución del sentido. Al mismo tiempo, este modelo –según Piscitelli- rechaza la epistemología cognitivista basada en una concepción del conocimiento como conjunto de átomos individuales, reemplazándola por una concepción del conocimiento como *productividad social* (Piscitelli, 2002: 128). Finalmente, Derrick de Kerckhove (1999: 117) agrega a todo estos elementos del hipertexto global la simultaneidad que provee Internet, al decir que la combinación del acceso instantáneo y la distribución sincrónica de todo en todas partes hace que todos los contenidos y todas las actividades de la Red sean simultáneas.

2.3. Panorama histórico de las computadoras, el hipertexto e Internet

El hipertexto ha evolucionado en forma complementaria con las tecnologías informáticas, el desarrollo de las interfaces y otros dispositivos, en el marco de las innovaciones militares nacidas al calor de la Segunda Guerra Mundial.

2.3.1. Evolución de las computadoras

2.3.1.1. Innovaciones tecnológicas durante el siglo XIX: el polo estadounidense

Según Diego Levis (1999: 24) “el extraordinario desarrollo técnico y científico del siglo XIX tuvo repercusiones en todos los ámbitos de la vida social”, entre las cuales se cuenta el surgimiento de nuevas tecnologías para la distribución y producción de la información y el conocimiento: el telégrafo eléctrico (Morse, 1837), la fotografía (Niepce, 1816 - Daguerre, 1837), el teléfono (Bell, 1876), la grabación sonora (Edison, 1877), el cine (Lumière, 1895) y la telegrafía sin hilos (Marconi, 1899). Todas estas innovaciones, de acuerdo con Levis, estaban destinadas a disolver las barreras del tiempo y el espacio, y las crecientes necesidades contables y administrativas del gobierno y de los sectores financieros e industriales dieron lugar, durante la segunda mitad del siglo XIX, a la aparición de un gran número de nuevas máquinas de escritorio y a un crecimiento del mercado de calculadoras. Levis señala otro aspecto fundamental: el polo de innovación que hasta entonces había estado situado en Europa se trasladó hacia Estados Unidos, lo cual demarcaría –según Castells (1996: 80)- un aspecto diferencial de esta revolución tecnológica respecto de las anteriores.

2.3.1.2. El contexto de la Segunda Guerra Mundial

Como dice Manuel Castells (1996: 69), la Segunda Guerra Mundial, es "la madre de todas las tecnologías", y con esto coinciden Armand Mattelart (2002: 55), quien sitúa la aparición de las máquinas informáticas en ese

período de intensa movilización de recursos científicos con fines bélicos, y en un sentido más amplio, Paul Virilio (1998: 11), quien denuncia un acelerado proceso de “militarización de la ciencia” en el siglo XX. Asimismo, Diego Levis (1999: 26) indica que si bien en 1890 se creó la primera máquina electromecánica destinada al recuento del censo de población de los Estados Unidos, no es hasta la década de 1930 que se comienzan a desarrollar máquinas que permitieran efectuar cálculos científicos.

En 1936, el inglés Alan Turing formula un nuevo principio técnico: la idea de programa de grabado y la de tabla de estado que describe el problema a tratar. Capaz de encarnar cualquier "proceso bien definido", su máquina conforma la idea de "máquina universal", una máquina hipotética –según Levis- capaz de resolver todos los problemas formulados en términos de algoritmos fuera de los límites de su propia programación. Mattelart (2002: 56) señala tres fuentes que contribuyeron al progreso de las grandes calculadoras:

- el desciframiento de la correspondencia estratégica del enemigo
- las tablas de tiro para uso de la artillería antiaérea (más adelante describiremos el caso de ENIAC)
- la bomba atómica (proyecto *Manhattan*)

Así es como, en 1939, Alan Turing fue reclutado por el Intelligence Service para penetrar el secreto de las máquinas electromecánicas de encriptado *Enigma*, puestas a punto por Alemania en el período de entreguerras, y se construyó la primera calculadora enteramente electrónica: *Colossus*. Al mismo tiempo, en Estados Unidos, Claude Shannon, investigador en los laboratorios Bell, también se interesó por las claves, mientras que Norbert Wiener trabajó en el marco del proyecto balístico.

Todos los proyectos norteamericanos de ese momento dependían del programa del *US National Defense Research Comité*, y el responsable era Vannevar Bush quien, además de adjudicársele la idea primigenia del hipertexto con su *Memex* (el cual desarrollaremos más adelante), a comienzos de los años treinta puso a punto el analizador diferencial, primer calculador analógico completo.

2.3.1.3. La era de las supercomputadoras

Diego Levis (1999: 26) indica que en 1941, Konrad Zuse construyó en Alemania una calculadora electromecánica universal binaria controlada por un programa, cuya unidad de cálculo se basaba en la utilización de relés de teléfono. En la misma época, un físico que trabajaba en la compañía telefónica estadounidense *Bell*, George Stibitz, observó al igual que Zuse, la analogía entre los circuitos de relés telefónicos y la anotación numérica binaria, lo cual permitió que en 1939 se construyera la *BTL Model 1* (*Bell Telephon Lab Computer Model 1*). En 1944, un profesor de matemáticas de la Universidad de Harvard, Howard Aiken, concibió. Con su invento, Aiken siguió las huellas de Charles Babbage, quien un siglo antes había diseñado su máquina analítica mecánica basada en tarjetas perforadas, una calculadora universal -conocida como *Mark I*- controlada por un programa registrado en cartones perforados que también operaba por medio de relés. La *Mark I* media 16.60 metros de largo y 2,60 metros de altura. Pesaba 5 toneladas y necesitaba varias toneladas diarias de hielo para evitar que se recalentara (Fidler, 1998: 160).

A finales de la década de 1940, señala Levis, los avances en este tipo de máquinas electromecánicas habían alcanzado su techo. Fue entonces el tiempo de las máquinas electrónicas -antecedentes directos de las computadoras-, que se basaron en la noción del concepto de información en términos matemáticos. Es importante la fuerte vinculación del desarrollo de estas tecnologías junto con los primeros esbozos teóricos sobre la comunicación –como señala Levis- surgidos a finales de los años veinte y desarrollados en los cuarenta por Norbert Wiener, padre de la cibernética, y Claude Shannon, quien en conjunto con Warren Weaver publicó en 1949 su paradigmática *Teoría Matemática de la Comunicación* (Levis, 1999: 28).

En 1943, con la financiación del Departamento de Defensa de los Estados Unidos, comienza la construcción -que no culminará sino hasta luego del final de la guerra- de una gran máquina calculadora electrónica destinada a los laboratorios de investigación balística del cuerpo de artillería: la ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Calculador),* que marca la transición entre las calculadoras y las computadoras. La última y decisiva aportación para la creación de las computadoras modernas la hizo el matemático húngaro-americano John von Neumann, quien definió en 1945 los principios técnicos

que sirvieron para construir las primeras "máquinas automáticas" electrónicas: la unidad de cálculo, la unidad de procesamiento, la memoria y los dispositivos de entrada y de salida de la información, los mismos elementos en que se basan las computadoras actuales. Esta máquina podía -siguiendo las ideas de Turing- ejecutar cualquier tarea a condición de que las instrucciones y los datos necesarios estuvieran escritos en forma de algoritmo (Levis, 1999: 29). La ENIAC tenía –según Fidler- treinta metros de largo, tres de alto y 30 toneladas de peso, y funcionaba con válvulas de vacío y alambre de cobre (Fidler, 1998: 160).

Entre 1948 y 1951 se construyeron en Gran Bretaña y los EE.UU. cinco máquinas diferentes que pueden ser consideradas las primeras computadoras de la historia. A partir de 1951 las nuevas máquinas electrónicas salieron de los laboratorios universitarios y de los organismos militares. El primero en ser comercializado fue el UNIVAC 1, construido por los creadores de la ENIAC y que se utilizó –según Castells- entre otras cosas en el procesamiento de datos del censo estadounidense de 1950. Asimismo, en 1953, IBM inició la venta de su primera computadora para uso civil, el IMB 702, gemelo de uno anterior destinado exclusivamente a fines militares (Levis, 1999: 30).

2.3.1.4. La miniaturización de las computadoras: el microchip

Como indica Levis (1999: 31), la posterior evolución de las computadoras estuvo marcada por la miniaturización, proceso iniciado en 1947 con la invención del transistor y continuado luego con la creación de los circuitos integrados en 1957, desarrollados por Jack Kilby (de *Texas Instruments*) y Bon Noyce. El transistor, inventado en los *Laboratorios Bell* de Estados Unidos, posibilitó procesar los impulsos eléctricos a un ritmo más rápido en un modo binario de interrupción y paso, con lo que se posibilitó la codificación de la lógica y la comunicación con las máquinas y entre ellas.

Esto favoreció -como también lo señala Fidler- el progresivo aumento de las prestaciones de los sistemas informáticos y el descenso de sus costos de fabricación. Finalmente, el microprocesador o *microchip*, creado en 1971 por Ted Hoff (de *Intel Corporation*) permitió que el poder de procesar información se pudiera instalar en todas partes. El desarrollo de todos estos componentes

–según Fidler- condujo a la eventual eliminación de las válvulas de vacío y a una reducción del alambre de cobre. Los componentes de estado sólido eran más baratos, más livianos, más fáciles de fabricar, mucho más confiables y generaban menos calor, requerían menos energía y ocupaban mucho menos espacio (Fidler, 1998: 161). Así como Levis señalaba el hecho de la concentración de la innovación tecnológica en el polo estadounidense, Castells es más preciso aún al indicar que a partir de 1945 se comenzó a utilizar, para la producción de transistores y circuitos integrados, el silicio, extraído de la arena de las playas de California, dando lugar a lo que desde ese momento se comienza a conocer como *Sillicon Valley* (Valle de Silicio), donde –entre otras cosas- se desarrollaron el circuito integrado, el microprocesador y el microordenador (Castells, 1996: 80).

La evolución del microprocesador en las décadas siguientes y hasta la actualidad se basa en la denominada *Ley de Moore*, según la cual cada 18 meses los microchips aumentan su capacidad y se abarata su costo. Asimismo, la mayor miniaturización y especialización y el descenso de los precios de los chips cada vez más potentes hicieron posible colocarlos en todas las máquinas que forman parte de nuestra vida cotidiana.

2.3.1.5. La computadora personal

Apple I y luego *Apple II* fueron las primeras microocomputadoras, inventadas en 1975, y *Apple II* fue la primera comercializada con éxito en 1977 por *Apple Computers*, a partir del desarrollo de dos jóvenes (Steve Wozniak y Steve Jobs) que habían abandonado sus estudios. Luego, como señala Castells, IBM reaccionó rápidamente, y en 1981 lanzó su propia versión, llamándola Computadora Personal (PC), que se convirtió de hecho en el acrónimo de los computadoras, pero debido a que no se basó en tecnología propia sino en la desarrollada para IBM por otras fuentes, se volvió vulnerable al clonaje, de inmediato practicado a escala masiva, sobre todo en Asia. Como indica Castells, este hecho, si bien sentenció el dominio del negocio de la computadora personal, también extendió el uso de los clónicos de IBM, difundiendo mundialmente un estándar común, pese a la superioridad de las máquinas de *Apple*.

Más tarde, en 1984, *Apple* justamente lanzó la *Macintosh*, inaugurando la etapa de la informática fácil de usar, con la introducción de la interfaz de usuario basada en el icono, y desarrollada originalmente en el Centro de Investigación de Palo Alto de la Xerox. Siguiendo a Castells, el software para las computadoras personales surgió también a mediados de los años setenta cuando dos jóvenes que habían abandonado sus estudios en Harvard, Bill Gates y Paul Allen, adaptaron *BASIC* para que funcionara en la máquina *Altair* en 1976, y cuando comprendieron todas sus posibilidades fundaron *Microsoft*, que –según Castells, "transformó el dominio del software del sistema operativo en dominio del software de mercado del microordenador en su conjunto" (Castells, 1996: 71).

2.3.1.6. Inteligencia Artificial y Realidad virtual

El concepto "inteligencia artificial" nació, para Diego Levis, en 1956 - siempre en el ámbito de la investigación militar- con sus antecedentes en las teorías de von Neumann respecto de las analogías entre funcionamiento del cerebro humano y el funcionamiento de las computadoras y las especulaciones de Turing sobre la posibilidad de crear ingenios verdaderamente inteligentes. Luego, el desarrollo de lo que hoy conocemos como Realidad Virtual comenzó, según el autor, a mediados de los sesenta a través de diversas investigaciones en el campo de la informática y de otras tecnologías derivadas de ésta, como la mencionada inteligencia artificial, la generación de gráficos por computadora, la robótica y la telemática. Tal vez el precursor sea –para Levis- el investigador norteamericano Ivan Sutherland, quien en 1965 publicó un artículo titulado *"El dispositivo definitivo"*, en el que atribuía a un nuevo tipo de periférico -o interfaz- la capacidad de convertir a la computadora, mediante una programación adecuada, en el "País de las maravillas que recorrió Alicia". Sutherland construyó en 1968, en el marco de un programa de investigación financiado por el Departamento de Defensa de los EE.UU., el primer visualizador de imágenes estereoscópicas generadas por computadora. El dispositivo, conocido como "Espada de Damocles", permitía ver las imágenes digitales superpuestas ópticamente al entorno real en el que se efectuaba la experiencia. El sistema estaba equipado con sensores para detectar la

posición y orientación de la cabeza del usuario. Por primera vez, un ser humano "entraba" en un entorno creado por una computadora (Levis, 1999: 60).

Sin embargo, para Espen Aarseth las primeras experiencias de inteligencia artificial tienen que ver con desarrollos ligados a los juegos virtuales limitados al intercambio de texto, tales como *Eliza* y *Adventure*, descriptos anteriormente. Más adelante, Arseth señala como otro hito en el desarrollo de la inteligencia artificial aplicada a los juegos de computadora el caso de *MUD* o *Multi-User Dungeon* (Mazmorra Multiusuario) creado en 1979, en la Universidad de Essex por Roy Trubshaw. MUD –predecesor de los actuales juegos en red- era un juego multiusuario cuyos jugadores marcaban tantos matando los personajes de otros jugadores o encontrando tesoros y alcanzando, finalmente, la poderosa posición de mago (Aarseth, 1997: 97).

Por otra parte, Aroldi, Gassarini, Gasparini y Vittadini (1995: 213) señalan como otro antecedente de la realidad virtual al *Architecture Machine Group* del M.I.T. -Instituto Tecnológico de Massachussets, fundado en 1967- que desarrolló en 1977 el sistema *SDMS -Spatial Data Management System,* cuyo responsable era Nicholas Negroponte- para la navegación visual por un entorno constituido por informaciones. Nace así el concepto de *Dataland*, un espacio de datos recorrible y explorable como un espacio físico visualizado en la pantalla de una computadora, con la idea de que una manera de facilitar la asimilación de enormes cantidades de datos es traducirlos a una forma similar a la de la experiencia de la realidad, reactivando así todas aquellas facultades intuitivas y estrechamente conectadas con la sensación de encontrarse inmersos en un entorno. Se trata –para los autores- de hacer más inmediata la relación con las informaciones y enriquecerla gracias a una implicación multisensorial del usuario. Gassarini y Gasparini también señalan que el primer sistema tridimensional que se propuso crear una verdadera "telepresencia en un espacio de datos" fue *Vived -Virtual Visual Environment Display-*, concebido en los laboratorios Ames de la NASA en Moffet Field, California, por el equipo dirigido por Michael McGreevy. El sistema estaba constituido por un casco de visión estereoscópica y por sistemas de detección de posición para la cabeza y para las manos. En el mismo principio se basa también el *Supercockpit*, proyecto iniciado en la base militar de Wright Patterson, bajo la dirección de

Thomas Furness, que consistía en un casco de visualización que permitía a los pilotos de aviones de combate aprender a dar órdenes con el desplazamiento de los ojos, de la cabeza, de las manos y con la voz, valiéndose de una serie de paneles "virtuales" recreados en el interior del dispositivo (Gassarini y Gasparini, 1995: 73).

Como indica Levis, todos los proyectos de investigación en el campo de la simulación digital a partir de mediados de los sesenta eran financiados por la NASA y el Pentágono, y estaban destinados principalmente al desarrollo de simuladores de vuelo, sistemas de visualización de datos y otras aplicaciones de carácter militar. Más allá de eso, en 1967, en la universidad de Carolina del Norte -uno de los principales centros de investigación en tecnologías de simulación informática- se inició el desarrollo de un sistema de visualización tridimensional en el que por primera vez se contemplaba la inclusión de dispositivos para crear sensaciones táctiles y cinéticas combinadas con el estímulo visual. A partir de los ochenta –continúa Levis- el desarrollo de aceleradores gráficos cada vez más rápidos abre nuevas perspectivas para la creación de imágenes sintéticas cada vez más realistas. Sin embargo, al término de la Guerra Fría, la reducción de los presupuestos de defensa de los EE.UU. puso en aprietos financieros a las empresas dedicadas al desarrollo de la industria bélica -que monopolizaban la investigación en simulación informática- y provocó la liberación de tecnología militar -y de científicos- hacia el sector civil. En ese contexto, señala Levis, muchas compañías provenientes de la industria bélica dirigieron su atención hacia los juegos informáticos que aparecían como una salida natural para algunas de las innovaciones técnicas que habían sido liberadas del secreto militar, sobre todo en el caso de las relacionadas con el desarrollo de simuladores militares y espaciales. De este modo, concluye Levis, la industria del entretenimiento se ha convertido en la primera vía de acceso del público no especializado a las técnicas avanzadas de la simulación digital (Levis, 1999: 63).

2.3.2. Evolución del hipertexto

2.3.2.1. Vannevar Bush y el Memex

La historia del hipertexto comienza con el mencionado Vannevar Bush, quien publicó en 1945 en *Atlantic Monthly* un artículo titulado "Como deberíamos pensar" (*As we may think*). Entre otras cosas, Bush decía "profesionalmente, nuestros métodos de transmitir y revisar los resultados de las investigaciones tienen varias generaciones de antigüedad y, en la actualidad, han dejado de resultar adecuados a la finalidad que persiguen" (Bush, 2001: 21), y también que "las publicaciones han sobrepasado los límites de nuestra capacidad actual de hacer uso de la información que contienen" (2001: 22). Asimismo, Bush propone crear sistemas de archivos que imiten el pensamiento humano asociativo, aunque descree que se pueda reproducir en forma artificial el proceso mental (2001: 42). Mercedes Caridad y Purificación Moscoso sostienen al respecto que Bush, como se ha señalado, conciente del problema del descomunal caudal de información y de las serias limitaciones de los sistemas tradicionales de indización para organizarla y recuperarla, en 1945 ideó el *memex* (*MEMory EXtended System*), una máquina para almacenar información en una estructura asociativa similar a la del pensamiento humano. El *Memex* –según Caridad y Moscoso- contendría una gran biblioteca de documentos, notas, apuntes, fotografías, etc. El sistema se compondría de varias pantallas y tendría la capacidad de crear enlaces entre dos puntos cualesquiera de los documentos almacenados. Los distintos elementos se unirían por pares, y las sucesiones de elementos enlazados formarían cadenas. Cualquier elemento podría formar parte de numerosas cadenas, estando la estructura de éstas abierta a cada elemento (Caridad y Moscoso, 1991: 22). El sistema de Bush –de acuerdo con Jakob Nielsen (1995: 33) - almacenaría la información en *microfilms*, y dispondría de varios proyectores para poder comparar información en forma simultánea, de una manera similar al sistema de ventanas que se hizo popular cuarenta años después en las computadoras personales.

El *memex* nunca se llegó a construir, pero con su descripción teórica quedaron definidos los fundamentos básicos de lo que más tarde vendría a

denominarse "sistema de hipertexto". En la misma línea, Horacio Reggini (1996: 191) afirma que las ideas de Vannevar Bush de los años cuarenta comenzaron a hacerse posibles en los sesenta con la evolución de las computadoras

2.3.2.2. Douglas Engelbart: Augment y NSL

Según Nielsen (1995: 36), inspirado en el trabajo de Bush, Douglas Engelbart - técnico de radares asociado al proyecto *Arpanet* , el cual daría lugar al nacimiento del antecesor de Internet- comenzó a trabajar en 1962 en su proyecto *Augment* en el *Standford Research Institute*, desarrollando las herramientas de las computadoras para "aumentar" (*augment*) las capacidades y la productividad humanas. En 1963 publicó un ensayo titulado "Un marco conceptual para el aumento del intelecto humano", lo que le sirvió de base teórica para este desarrollo. Una parte del proyecto *Augment* fue *NLS* (*oN-Line System*), que tenía muchas características hipertextuales aunque no haya sido desarrollado como un sistema hipertextual. *Augment* continuó como un servicio de automatización para oficinas, pero no tuvo más desarrollo. Siguiendo a Caridad y Moscoso (1991: 23) el sistema NLS almacenaba especificaciones, planes, programas, documentos, informes, bibliografía, notas, referencias y además permitía a sus usuarios crear documentos electrónicos basados en conceptos relacionados, construir jerarquías de información y colaborar con otros usuarios en el desarrollo de la documentación. Según las autoras, el trabajo de Engelbart dio lugar al desarrollo del tratamiento de textos, el correo electrónico, los sistemas de ventanas y el ratón (*mouse*), y NLS se convirtió en lo que se podría considerar –de acuerdo Caridad y Moscoso y también a Cantos, Martínez y Moya (1994: 18)- el primer sistema de hipertexto real en funcionamiento. A la misma conclusión llegan José Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 25), quienes sostienen que NLS estaba basado en un entorno visual revolucionario para la época. Horacio Reggini –asimismo- coincide con estos autores al destacar la labor precursora de Engelbart, quien continuó sus investigaciones iniciadas en el *Stanford Research Institute*, en el *Xerox Research Center* de Palo Alto, donde construyó en 1972 diversos prototipos de máquinas con desarrollados aspectos de interactividad. Las

ideas de esas máquinas –según Reggini- fueron compendiadas más tarde por *Apple Computer* al lanzar las computadoras *Macintosh* en 1984 (Reggini, 1996: 191).

2.3.2.3. Ted Nelson y Xanadu

Theodor Nelson -a quien todos los autores coinciden en atribuirle la creación del término "hipertexto" en 1965- comenzó a trabajar en 1960 en la Universidad de Brown sobre el sistema *Xanadu* -término usado tradicionalmente para designar el lugar mágico de la memoria literaria, y mencionado en el poema *Kubla Khan*, de Samuel Taylor Coleridge. Para Caridad y Moscoso, el objetivo del proyecto original de *Xanadu* era almacenar toda la documentación mundial en un sistema en línea que utilizara el método del hipertexto para facilitar la recuperación de información. Los usuarios podrían introducir en la red sus propios documentos, copiar partes o documentos enteros, así como añadir sus propias anotaciones (Caridad y Moscoso, 1991: 28). Según el mismo Ted Nelson, Xanadú permitiría crear un nuevo tipo de literatura en el que se podría citar partes de un documento sin perder el contexto de la obra original, y para definir este tipo de cita o enlaces de documentos, Nelson inventó el término *hipertexto*. Los documentos estarían almacenados en un gran repositorio que podría ser compartido simultáneamente y organizado de diferentes maneras (Nelson, 1992: 0/5). Volviendo a Caridad y Moscoso (1991: 29), la idea básica de esta forma de almacenamiento es que partes de los documentos primarios se interrelacionan y dan lugar a nuevos documentos, permitiendo que las distintas unidades se construyan a partir de partes procedentes de otras, y se puedan enlazar en múltiples direcciones. Asimismo, Nielsen sostiene que Nelson ve al hipertexto como un medio literario, y cree que todo está profundamente interrelacionado, y por ende debe estar junto *online*. El sistema –de acuerdo con Nielsen- permite agregar constantemente nuevos documentos y enlaces, y en caso de tratarse de una nueva versión del mismo documento, no se borra la anterior. Esto significa que todos los días se agregarían billones de nuevos *bytes*, pero el reto no preocupaba a Nelson. Por último, siguiendo a Nielsen, *Xanadu* nunca fue implementado del todo, pero parte del mismo ha sido lanzado

comercialmente desde 1990 como un producto de *Xanadu Operating Company* (Nielsen, 1995: 38).

En una interesante comparación, Jay David Bolter sostiene que Ted Nelson se inspiró en la capacidad de las máquinas para idear una forma de escritura en red. Es decir, la máquina proveyó a Nelson de la tecnología que él creyó necesaria para que sea realizable la escritura en red. En cambio, Vannevar Bush imaginó el *Mémex* usando tecnología electro-mecánica para un sistema de lectura y escritura hipertextual. Bush eligió como medio el almacenamiento el microfilm, porque el almacenamiento electrónico aún no tenía capacidad ni confiabilidad. Más tarde, el desarrollo de dispositivos electromagnéticos y ópticos convirtieron al microfilm en una tecnología obsoleta para el propósito de almacenamiento (Bolter, 2001: 34).

2.3.2.4. La primera generación de hipertextos en los años sesenta: HES y FRESS

Si bien Caridad y Moscoso señalan al NSL de Engelbart como el primer sistema de hipertexto real, para Nielsen (1995: 40), este lugar lo ocupa el *Hypertext Editing System*, construido en 1967 sobre una plataforma IBM en la Universidad de Brown, bajo la supervisión de Andries Van Dam, junto a Ted Nelson y un grupo de estudiantes de la Universidad de Brown. El segundo sistema de hipertexto –siempre siguiendo a Nielsen- fue *FRESS* (*File Retrieval and Editing System*), diseñado en 1968 en la misma institución como una continuación del Hypertext Editing System, y también fue desarrollado sobre una plataforma IBM. Ambos sistemas –según Nielsen, Orihuela y Santos- tenían la funcionalidad básica hipertextual de enlazar y saltar a otros documentos, pero la mayor parte de la interfaz de usuario era basada en texto, y requería especificaciones indirectas del usuario sobre los saltos. Paloma Díaz Pérez, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 18) sostienen que todos los sistemas desarrollados en los sesenta y setenta se construyeron teniendo en cuenta que iban a funcionar en grandes computadoras, y las limitaciones técnicas obligaban a que los nodos incluyesen casi exclusivamente contenidos textuales, ofreciéndose muy escasas o casi nulas capacidades gráficas.

2.3.2.5. Los setenta: Aspen Movie Map, el nacimiento del hipermedia y multimedia

Para Núria Vouillamoz (2000: 49), las primeras muestras de modelos multimedia aparecen en los años sesenta, ya que el sistema ideado por Engelbart ya contemplaba la implantación de elementos gráficos en el diseño de una interfaz interactiva. Sin embargo, la mayoría de estas primeras manifestaciones multimedia recurren a lo que se ha clasificado como *multimedia secuencial*: se trata de la fusión de imágenes y sonidos que no posibilitan la interacción del usuario -por ejemplo, la TV o la imprenta. En la década de los setenta, como se indicó anteriormente, en el Grupo de Arquitectura de Computadoras del MIT, Nicholas Negroponte y Richard Bolt crearon un sistema denominado *Dataland*, que supuso la incorporación definitiva de la multimedia en el diseño de modelos informáticos. *Dataland* incluía como instrumentos de interacción el cursor, la pantalla táctil, el *joystick*, el *zoom* sobre las imágenes y el uso de la voz para la ejecución de los comandos.

En tanto, Nielsen afirma que probablemente el primer sistema hipermedia sea el *Aspen Movie Map*, desarrollado en 1979 por Andrie Lippman y sus colegas en el Architecture Machine Group del MIT -que actualmente se ha fusionado con otros grupos del Instituto Tecnológico de Massachussets para formar el Laboratorio de Medios. *Aspen Movie Map* era una aplicación que permitía al usuario conducir en forma simulada a través de la ciudad de Aspen, Colorado, en una pantalla de computadora. El sistema fue implementado con un conjunto de videodiscos conteniendo fotografías de todas las calles de la ciudad de Aspen. Los aspectos hipermediales del sistema –siguiendo a Nielsen- provenían del acceso a esas imágenes, no de la manera tradicional, sino como un conjunto de informaciones relacionadas. El usuario podía recorrer las calles de Aspen con un *joystick* en la dirección que deseaba, e incluso podía entrar a algunos edificios que habían sido filmados para tal fin. También podía elegir la estación del año en la cual hacer el recorrido. El sistema presentaba una interfaz de dos pantallas: una de ellas era un monitor vertical regular, que mostraba las imágenes de las calles y proveía al usuario de una vista de inmersión que lo hacía sentir adentro del ambiente; la segunda pantalla era horizontal y se situaba frente a la pantalla de inmersión para

mostrar un mapa de calles, y proveía al usuario de una visión general del ambiente. El usuario podía señalar un punto en el *Aspen Movie Map* y saltar directamente allí sin tener que navegar a través de las calles (Nielsen, 1995: 40).

También en los setenta tiene lugar la creación del sistema hipermedia portable *Dynabook*, desarrollado por Alan Kay, del *Learning Research Group* en el *Palo Alto Research Center* (PARC). Según Jennifer Lennon (1997: 23), *Dynabook* consistía en un *display* de pantalla plana con interfaz gráfica, un completo ambiente de lectura/escritura y links de comunicaciones -vía telefónica y *wireless*- hacia otros *Dynabooks* conectados a la red.

2.3.2.4. Los sistemas de hipertexto en los ochenta: KMS, Hyperties, HyperCard, Notecards, Guide, SDE

Para Caridad y Moscoso (1991: 64), hasta la década de los ochenta la tecnología informática no permitía la plena gestión no-lineal de la información, y tampoco existía el soporte físico necesario, ya que la capacidad de procesamiento de las computadoras era aún muy pequeña. Es entonces en esta década cuando se desarrollan los sistemas de hipertexto más importantes, a los cuales las autoras los denominan *logicales*. Hasta finales de los ochenta, la creación de estos logicales estuvo limitada a grandes laboratorios, pero con la comercialización en 1987 de *HyperCard* y *Guide*, los usuarios de microcomputadoras -tanto *Macintosh* como *IBM* o compatibles- pudieron diseñar sus propias aplicaciones de hipertexto. Para Emily Berk y Joseph Devlin, es en los ochenta cuando tiene lugar la segunda generación de los sistemas de hipertexto (Berk y Devlin, 1991: 14). En tanto, de acuerdo con Horacio Reggini (1996: 191) el término hipertexto ganó popularidad en 1987 justamente cuando *Apple Computer* lanzó al mercado el software *HyperCard*. Sin embargo, Nielsen (1995: 44) apunta que hay otros sistemas desarrollados en esta etapa. A partir de la bibliografía consultada, describimos a continuación las características de cada uno:

Knowledge Management System (KMS), creado en 1983, es descendiente directo del sistema de investigación *ZOG*, desarrollado en la

Universidad de Carnegie Mellon, con algunos desarrollos de 1972 y como proyecto a gran escala desde 1975. *KMS*, convertido en comercial desde 1983, corre sobre plataformas *Unix*, y ha sido desarrollado para manejar grandes hipertextos con muchas decenas de miles de nodos. Según Nielsen, tiene una estructura de datos muy simple basada en un único tipo de nodo llamado cuadro. El usuario no puede ver más de dos cuadros a la vez, lo cual puede considerarse una limitación. El sistema ha sido optimizado para la velocidad de navegación, de manera que tarda medio segundo en aparecer un cuadro cuando se selecciona con el ratón. Aunque no ofrece un diagrama general (mapa), *KMS* provee una estructura jerárquica de nodos, y además tiene facilidades como una página de inicio accesible desde cualquier nodo y también se puede volver al nodo anterior con sólo presionar en una parte vacía de la pantalla (Nielsen, 1995: 44).

Hyperties también se desarrolló en 1983, pero en la Universidad de Maryland (originalmente se llamó *TIES: The Electronic Enciclopedia System*), y a partir de 1987 ha estado disponible como producto comercial para PC. *Hyperties* -desarrollado por Ben Shneiderman- trabaja con texto plano, lo cual permite ser usado en el sistema operativo DOS y también con la mayoría de los formatos de gráficos de PC, y puede mostrar imágenes en color. Las técnicas de interacción son –según Nielsen- extremadamente simples, y permiten a la interfaz ser operada sin necesidad del ratón. Algunos de los textos en la pantalla están resaltados, y el usuario puede activar los enlaces -o palabras *ancla*- haciendo clic sobre ellos con el ratón, tocándolos si se dispone de una pantalla sensible al tacto, o simplemente usando las teclas de flecha para mover el cursor sobre el texto y luego presionando *Enter*. En lugar de llevar al usuario directamente al nodo de destino como lo hace la mayoría de los sistemas de hipertexto, *Hyperties* primero le permite al usuario quedarse en el lugar y le muestra solamente una pequeña definición en la parte inferior de la pantalla, indicando qué pasaría si el enlace es seguido hacia su destino. Esto permite al usuario ver información en el contexto del punto de enlace (*ancla*). En muchos casos, sólo con eso basta, aunque por supuesto el usuario puede elegir completar el enlace. Un enlace en *Hyperties* se dirige a la primera página de un artículo completo, que puede tener varias páginas. Esta

disposición es contrapuesta a la del modelo de *KMS*, en el cual un enlace siempre se dirige a una página particular, y también difiere del modelo de *Intermedia*, donde un enlace se dirige a un texto específico seguido inmediatamente de un artículo. La ventaja del modelo de *Hyperties* es que un autor no necesita especificar los nodos de destino muy precisamente: sólo indica el nombre del artículo al cual quieren vincular y el sistema hace el resto. La misma frase siempre va a conducir al mismo artículo, lo cual hace a *Hiperties* poco flexible. Esta simpleza es atribuida -según Nielsen- a que *Hyperties* fue concebido originalmente para aplicaciones como sistemas de información de museos, que requieren de una interfaz de lectura muy sencilla (Nielsen, 1995: 47).

HyperCard fue creado por Bill Atkinson, y desde su comercialización por parte de *Apple*, se ha convertido –según Caridad y Moscoso (1991: 65)- en el logical de hipertexto de más éxito del mercado. Tiene su propio lenguaje de programación: *HyperTalk. Hypercard* corre en computadoras *Macintosh*, y permite crear, manipular y relacionar fichas de información de una forma sencilla e intuitiva. George Landow (1997: 19) señala que la mayoría de la gente -y los humanistas en particular- se encontraron por primera vez con la idea general de hipertexto en el *HyperCard* de *Apple*, cuya primera versión, que venía instalada gratuitamente en muchos computadoras *Macintosh*, no constituía un verdadero hipertexto, y tuvo por tanto el desafortunado efecto de difundir una idea excesivamente limitada del mismo. De acuerdo con Nielsen, *HyperCard* fue probablemente el producto hipertextual más famoso en el mundo en los últimos años de la década del ochenta, por un lado porque fue empaquetado libremente con cada *Macintosh* vendida por *Apple* entre 1987 y 1992, y por otra, porque incluye el lenguaje de programación *HyperTalk*, el cual es más o menos fácil de aprender (Nielsen, 1995: 58). En forma coincidente, para José Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 28) se trata del "primer programa de autor para creaciones hipertextuales distribuido masivamente, por lo que contribuye a la expansión generalizada del hipertexto". *HyperCard 1.0* era para Landow (1997: 19) un inteligente y sumamente práctico gestor de bases de datos, que recurría -como sugiere su nombre- a la metáfora de fichas o tarjetas, lo cual era adecuado para las agendas electrónicas u otras valiosas

aplicaciones, pero significaba que el texto de cada lexia tenía que caber en el reducido ámbito de una ficha individual que, a diferencia de la mayoría de los procesadores de texto, no disponía de campos que pudieran recorrerse en pantalla. Otras de las limitaciones señaladas por Landow, Caridad y Moscoso (1991: 71), es que *HyperCard* sólo mostraba en pantalla una ficha a la vez y no se podía modificar el tamaño de éstas, impidiendo así al escritor y al lector el aprovechamiento de las pantallas de mayor tamaño, que se han vuelto cada vez más corrientes. Además -agrega Landow- *HyperCard 1.0* sólo se valía de enlaces unidireccionales entre las fichas individuales, por lo cual sólo ofrecía una primitiva ayuda a la navegación, y por otra parte no tenía capacidad para trabajar en red (Landow, 1997: 19). Más allá de eso, una de las virtudes de *HyperCard* destacada por Nielsen era la inclusión de un *kit* de construcción de la interfaz gráfica de usuario, que venía equipada con una gran colección de gráficos muy atractivos -flechas, manos, etc.- que podían ser usados fácilmente por los usuarios para construir sus propias interfaces (Nielsen, 1995: 58).

NoteCards fue creado en 1985 por Frank Halasz, Tom Moran y Randy Trigg, de la empresa *Xerox*, y ha sido para Nielsen el más famoso de los sistemas de investigación original de hipertexto, porque su diseño ha sido especialmente bien documentado, y corre en computadoras *Xerox 1100*, que son estaciones de trabajo de gran potencia. Está construido en base a cuatro componentes: *notecards* (cada nodo es una tarjeta de notas que puede ser abierta como una ventana, cuya medida se puede ajustar a voluntad y permite abrir varias a la vez), enlaces (conexiones escritas entre tarjetas), *browser cards* (tarjetas de navegación que contienes un diagrama estructural o mapa de las tarjetas y enlaces) y *fileBox* (caja de archivos usada para anidar jerárquicamente las tarjetas). El *Instructional Design Environment* (*IDE*) fue diseñado en base a *Notecards*, y a diferencia de éste, provee al usuario una nueva interfase que permite construir estructuras hipertextuales semi-automáticamente (Nielsen, 1995: 47).

Guide fue comercializado también en 1987 por *Owl International Inc.*, y aunque primeramente se diseñó para computadoras *Macintosh*, actualmente corre también en *IBM* o compatibles. Según Nielsen, fue el primer sistema

comercial de hipertexto en hacerse popular, y el primero disponible en ambas plataformas. Fue creado por Peter Brown en la Universidad de Kent, en el Reino Unido. *Guide* es similar a *NoteCards* al estar basado en ventanas de desplazamiento de texto, en lugar de cuadros fijos. Pero donde los enlaces en *NoteCards* se refieren a otras tarjetas, los enlaces en *Guide* frecuentemente sólo desplazan la ventana hacia una nueva posición para revelar un destino contenido en un solo archivo. Las anclas de enlaces están asociadas con las líneas de texto y se mueven a lo largo de la pantalla mientras el usuario se desplaza o edita el texto. Está concebido para la escritura y/o lectura de hiperdocumentos ("*guidelines*"). Aunque el tipo de información que gestiona es básicamente textual, también se pueden incorporar gráficos y figuras. En la actualidad, *Guide* se está utilizando como interfaz en el acceso a bases de datos en línea.

Otros programas de hipertexto de *Apple* para *Macintosh* son: *Filevision, Architext, SuperCard* y *Plus*. Por el lado de las computadoras *IBM* o compatibles: *Hyperties* e *Hyperdoc* (Nielsen, 1995: 54).

Simbolics Document Examiner fue desarrollado en 1985 como un producto para usuarios de las estaciones de trabajo *Simbolics*, y destinado a un uso en el mundo real (a diferencia de sus antecesores, que sólo se usaban en el hogar o en las instituciones que los desarrollaron). *Document Examiner* era una interfaz hipertextual para la documentación online de las estaciones de trabajo *Simbolics*, y la gente -a juicio de Nielsen- lo compró y lo usó porque era la mejor manera de obtener información acerca de la *Simbolics*, no porque fuera un sistema hipertextual. El manual de la *Simbolics* -que en formato impreso tenía 8.000 páginas- fue representado en un hipertexto de 10.000 nodos con 23.000 enlaces, ocupando un total de 10 megabytes de espacio de memoria. La adaptación hipertextual del manual arrastra los conceptos del libro impreso, como "capítulo" o "sección", y contiene una tabla de contenidos o índice (Nielsen, 1995: 50). Para Jose Luis Orihuela y María Luisa Santos (2000: 28) *Simbolics Document Examiner* fue la primera aplicación hipertextual comercial, sin embargo, su distribución en el mercado fue muy restringida, debido a que los sistemas *Simbolics* de inteligencia artificial eran máquinas altamente especializadas y de un elevado precio.

Por otra parte, Nielsen marca tres hitos en el proceso de popularización del hipertexto: el primero es la introducción de *Guide* en 1986, el primer hipertexto comercial que podía ser usado en computadoras comunes. Otro suceso se produjo cuando *Apple* introdujo en 1987 *HyperCard*, proveyéndolo gratuitamente en las computadoras *Macintosh*. El tercer hito que señala Nielsen es la celebración de la primera conferencia sobre hipertexto, *Hypertext`87*, organizada por la *ACM* (*Association for Computing Machinery*) en la Universidad de Carolina del Norte en noviembre de 1987 (Nielsen, 1995: 63).

En tanto, Jennifer Lennon destaca en los ochenta el desarrollo del *videotexto*, un servicio destinado al público en general e iniciado por varias corporaciones nacionales de telecomunicaciones europeas, principalmente en Francia. El videotexto está basado en redes nacionales de computadoras, accesibles vía líneas de teléfono comunes, equipos de TV o terminales similares, y consiste en el intercambio de texto e información no textual, con acceso a directorios telefónicos, registros de propiedad, enciclopedias, etc. Lennon señala que el desarrollo del videotexto se vio afectado negativamente por la arcaica interfaz de usuario y sus funcionalidades limitadas (Lennon, 1997: 24).

De acuerdo con la clasificación realizada por Landow (1997: 32), la cual distingue tipos de hipertextos autónomos frente a agrupaciones de obras, el autor describe tres ejemplos de la primera categoría, a los cuales califica de hipertextos ampliados. Son los casos de *Transparent Languaje, Microbiology Textstack* y *Expanded Books.* En el caso de *Transparent Languaje*, se trata de un ejemplo de sencillo hipertexto autónomo amplificado, tanto para *PC* como *Macintosh*, que tiene textos con enlaces a un diccionario, a una gramática de referencia y a un comentario. Representa una versión electrónica de las ediciones didácticas impresas que contienen glosario y una rudimentaria guía gramatical. En cambio, el *Microbiology Textstack* de Terence Harpold (1997: 229), redefine el concepto mismo de libro de texto aprovechando las capacidades de la palabra digital enlazada para que la información esté accesible en función de las necesidades de cada lector. El sistema *Keyboard* (una versión ampliada del *HyperCard 2.0*) ofrece lo que se llama un "hojeador", una ventana flotante que puede permanecer abierta mientras el usuario se

desplaza por la información. El sistema permite cambiar el tamaño de los diagramas y microfotografías que se consultan, permite "marcar" láminas o pasajes de información y luego saltar de una marca en otra de acuerdo con sus necesidades, así como también se puede buscar cualquier palabra. Por otra parte, la versión en *Voyager* de *Expanded Books* -en el caso de una material sobre música que en su forma original impresa incluye textos y un paquete de audio- toma la forma de una traducción ampliada de una obra impresa que atiende directamente a las carencias del medio impreso. Según Landow –y siguiendo a Yankelovich- se produjo un desplazamiento de la atención desde los hipertextos del tipo libro electrónico hacia grupos de libros electrónicos -descritos en la segunda categoría- o librerías informáticas, de las que son un ejemplo *Context 32* y otros desarrollos de Landow en *Intermedia*. El ejemplo más importante de librería informática hipertextual en humanidades es el famoso *Perseus Proyect*, una gigantesca base de datos sobre la cultura clásica griega, con 30 entradas correspondientes a lugares físicos, con planos de edificios, descripciones de vasijas, monedas y esculturas, acompañados de imágenes digitales y videos (Landow, 1997: 40).

2.3.2.5. Sistemas de hipertexto aplicados a la novela interactiva: Storyspace

Afternoon, de Michael Joyce, es considerada la primera obra relevante de ficción hipertextual. Se publicó en *Readingspace*, un formato sólo de lectura de *Storyspace*, la aplicación de texto con la que fue compuesta la obra. *Storyspace* fue creado por Jay David Bolter, Michael Joyce y John B. Smith en 1987. En las últimas versiones, el formato *Readingspace* se llama *Page Reader*. Terence Harpold (1997: 222) explica que los hipertextos de *Readingspace* sólo muestran las lexias en pantalla de una en una, y en una única ventana fija. El usuario pasa de una lexia a otra haciendo clic en una "barra de herramientas" que flota por encima de la ventana, haciendo doble clic sobre palabras en una lexia, tecleando dicha palabra en un campo de entrada o también pulsando la tecla de retorno. Para Janet Murray (1997: 184), este sistema tiene algunas funcionalidades excelentes para la construcción de la escritura del hipertexto, particularmente sus posibilidades para crear espacios textuales. Ofrece tres visiones diferentes del texto, incluyendo tres diagramas,

presentaciones, y en cierta manera una visión no demasiado clara del espacio de la historia, que es, por otra parte, buena para mostrar los enlaces entre espacios. También permite al autor establecer recorridos, enlaces automáticos entre amplios grupos de espacios y reservar campos que impiden al lector tener acceso a un enlace particular si no ha leído otra ficha en particular. A pesar de todo -sostiene Murray-, la interfaz es muy difícil de aprender y no usa las convenciones estándar de *Macintosh* (o *Windows*), de manera que no responde a un uso intuitivo. Lo mismo piensa Espen Aarseth, quien agrega que al no presentar enlaces visibles, la interfaz de *Afternoon* invita al usuario a hacer clic sobre los enlaces para ver a dónde conducen. Para Aarseth, el texto en *Afternoon* parece tener voluntad propia, por eso lo califica de "cibertexto ataviado con un atuendo de hipertexto" (Aarseth, 1997: 90).

2.3.2.6. Sistemas de hipertexto aplicados a la educación: Intermedia y Project Jefferson

Caridad y Moscoso señalan que las aplicaciones de hipertextos e hipermedios se han desarrollado principalmente en cuatro campos: la educación, la biblioteconomía y documentación, la información turística y la publicación electrónica de documentos. En el ámbito educativo –que de acuerdo con las autores es donde más se ha desarrollado el hipertexto- describen dos sistemas: *Intermedia* y *Project Jefferson* (Caridad y Moscoso, 1991: 84).

Intermedia se comenzó a desarrollar en 1985 en el Institute for Research in Information and Scholarship (IRIS) de la Universidad de Brown, que ha estado investigando en el hipertexto durante más de 30 años. El director del equipo fue Norman Meyrowitz, y desde el comienzo del mismo ha estado trabajando George Landow, quien aplicó *Intermedia* a sus clases de Lengua Inglesa e Historia del Arte en dicha universidad, y a partir de allí ha elaborado sus planteos teóricos sobre el tema que luego ha publicado en sus libros "Hipertexto" (1992) y "Teoría del Hipertexto" (1994). El objetivo del proyecto *Intermedia* –según Caridad y Moscoso- es almacenar en la computadora cursos impartidos en la universidad para ser utilizados por alumnos y

profesores. El usuario puede limitarse a seguir los enlaces creados, crear sus propias conexiones, añadir material nuevo, modificar información, etc. Una característica importante es el uso de redes de nodos y enlaces bidireccionales relativos a una aplicación determinada. Estas redes permiten definir enlaces específicos que dependen del contexto, y que sólo se hacen visibles al abrir la red. Los usuarios pueden crear enlaces entre partes específicas de distintos documentos (nodos), y tanto a los enlaces como a los nodos se les asigna un conjunto de "propiedades descriptivas", que facilitan la gestión de grandes cantidades de documentación (Caridad y Moscoso, 1991: 88). El mismo Meyrowitz (1989: 109) destacaba como una virtud de Intermedia que uno podía crear enlaces entre cualquier información seleccionada en un documento a cualquier información seleccionada en otro documento. Para Nielsen, los autores de *Intermedia* eran inducidos a construir extensos documentos, desde el momento en que ellos podían fácilmente enlazar puntos específicos en los mismos. El programa también proporciona a sus usuarios representaciones visuales de la estructura de enlaces -mapas globales- para facilitarles el desplazamiento a través del sistema y para evitar la desorientación. Corre sólo bajo las versiones de *Apple* del sistema operativo *Unix*, lo cual –según Nielsen- restringe bastante su uso (Nielsen, 1995: 51).

George Landow (1997: 33) cuenta que en los primeros tiempos de desarrollo y empleo de *Intermedia*, la configuración del texto así como la selección de nexos de lectura constituían la única colaboración por parte de los estudiantes. Él, junto a cuatro posgraduados, redactó los documentos principales, y el mismo Landow -a la manera de un supervisor de enciclopedia o de antología- coordinó los materiales y le dio una uniformidad de estilo. Sin embargo, desde el momento en que los estudiantes empezaron a utilizar el sistema, se convirtieron en colaboradores, y sus colaboraciones resultaron cada vez más importantes: corrección de documentos, establecimiento de nuevos nexos, creación de nuevos documentos textuales y gráficos. Todo esto desarrolló el concepto de trabajo en colaboración, el cual años más tarde puede ser aplicado al mundo de la *World Wide Web* bajo la denominación *Web 2.0*. En 1988 y siempre en *Intermedia*, Landow desarrolló con sus alumnos de un seminario sobre poesía victoriana el proyecto *In Memorian*, en el cual se establecieron nexos con: variantes sacadas de los manuscritos, críticas

publicadas, comentarios de otros miembros del seminario y pasajes de obras de otros autores. Posteriormente desarrolló otros hipertextos durante sus cursos académicos de grado y postgrado, como *Soyinka Web* (1989) y más recientemente, *Context 34* (Landow, 1997: 40). Según Nielsen (1995: 54), desde 1991, *Intermedia* -que fue desarrollado para un uso estrictamente educativo- no existe más, debido a que las agencias que habían soportado su desarrollo decidieron dejar de hacerlo.

Project Jefferson ha sido desarrollado por la Universidad de Southern California. El contenido almacenado es la constitución de Estados Unidos e información relacionada con ella: definición de términos, personajes importantes, comentarios, explicaciones, etc. Los objetivos del programa son: desarrollar un modelo de educación académica basado en las computadoras y una herramienta de investigación que permita el acceso fácil a la información en línea. El sistema permite seleccionar y copiar información para luego manipularla en un editor de texto. La interfaz de recuperación -organizada en varias secciones- permite a los estudiantes efectuar búsquedas en la base de datos sin tener experiencia previa o sin requerir la ayuda de un intermediario (Caridad y Moscoso, 1991: 94).

2.3.2.7. Los noventa: del hipertexto a la WWW

De acuerdo con Nielsen (1995: 64), a mediados de los noventa, los sistemas hipermedia ganaron la atención del gran público gracias a la proliferación de los CD-ROMs. El primer film hipermedial soportado en CD-.ROM fue *"A hard day`s night"*, realizado en 1993 por la compañía *Voyager*. Por su parte, Paloma Díaz Pérez, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 19) sostienen que la diversificación es la característica básica de esta etapa, en la que el empleo de herramientas de autor se ha popularizado y el desarrollo de los sistemas no se ve limitado a ningún tipo de plataforma específica. Además, se desarrolla un creciente interés por la teoría hipertextual (*Hypertext Standardization Workshop*, celebrado en Maryland en 1990) y se comienzan a analizar diversos problemas relacionados con el hipertexto, especialmente la autoría en colaboración. Algunos de los sistemas señalados por estos autores

y que pertenecen a esta etapa son *Toolbok* (Frater y Paulissen, 1994), *Sepia* (Streitz y otros, 1992), *HyperNews* (Rudolf y Waite, 1992) y *MUCH* (Rada y otros, 1994), a los que se agrega –según Jennifer Lennon (1997: 29)- HM-Card (Maurer, 1993). También en esta década, según señalan Pascual Cantos, Francisco Martínez y Gregorio Moya (1994: 13), se desarrollaron sistemas hipertextuales como Guide, Knowledge Pro y Toolbok, basados en Windows y en las plataformas de computadoras con procesadores Intel.

Otro hecho destacado de la década del noventa -señalado por Nielsen- tiene que ver con el crecimiento extremadamente rápido que tuvo el hipertexto desde mediados de esa década gracias al desarrollo de la *World Wide Web*, de la cual hablaremos más adelante (Nielsen, 1995: 65). También Arturo Colorado Castellary (1997: 12) coincide en señalar dos fenómenos de gran repercusión durante los noventa: por un lado el desarrollo de la Realidad Virtual y por otro la creación y la universalización de la *World Wide Web*.

2.3.3. Internet y la World Wide Web

2.3.3.1. El antecedente militar: ARPANET

Armand Mattelart (2002: 57) considera al sistema de defensa aérea de los Estados Unidos SAGE (*Semi-Automatic Ground Environment System*) como una prefiguración de los grandes sistemas de interconexión en tiempo real entre computadoras. El sistema enlaza radares instalados en todo el perímetro nacional, interpreta sus señales y dirige a los aviones interceptadores hacia el blanco enemigo. De esta manera, la tecnología informacional –según el autor- se convierte en el primer teórico del poder aéreo, en el marco de la doctrina según la cual el potencial aéreo decide la suerte de las guerras. Esta ideología preñada de determinismo técnico secundará, en lo sucesivo, la integración de la inteligencia artificial en los sistemas de armas.

En esta misma línea de pensamiento, Mattelart señala que en 1958, un año después de que la Unión Soviética desafiara a Norteamérica con el lanzamiento del satélite Sputnik -abriendo así un nuevo frente en la Guerra Fría, que fue la lucha por la conquista del espacio- el Pentágono creó una

nueva agencia de coordinación de los contratos federales de investigación: DARPA (*Defense Advances Research Projects Agency*). Diez años más tarde, con el fin de facilitar los intercambios entre los distintos equipos contratantes, esta agencia inaugura la red ARPANET, antepasado de Internet (Mattelart, 2002: 62). En la misma línea, Roger Fidler sostiene que la red nació en 1969: ARPANET conectaba cuatro centros de computación universitarios que estaban involucrados en investigaciones relacionadas con cuestiones militares por la *Advanced Research Projects Agency* (ARPA) del departamento de Defensa de Estados Unidos. El centro de la investigación era el diseño de una "*internetwork*" (red de redes) de computadoras que continuaran funcionando aunque segmentos importantes fueran destruidos por bombas nucleares o saboteadores. Para asegurarse de que los mensajes puedan transmitirse, los diseñadores decidieron evitar el modelo de control central históricamente usado por los militares para vincular sus bases con el mando. En cambio, adoptaron un enfoque de red distribuida "sin cabeza", basado en el sistema de correo. (Fidler, 1998: 162). Alejandro Piscitelli agrega un dato curioso a esta historia: quien fue encargado en primer lugar de diseñar la red fue Paul Baran, quien pensó en una red distribuida -como alternativa a los modelos centralizado y descentralizado- en forma de retícula, muy parecida a las autopistas y con un alto grado de redundancia (Piscitelli, 2005: 23). De acuerdo con Antonio Moreno Muñoz, en 1973 ARPANET realizó su primera conexión internacional con Inglaterra y Noruega. Los investigadores de ARPANET construyeron un conjunto de reglas de transmisión denominadas TCP/IP (*Transmisión Control Protocol/Internet Protocol*). TCP/IP es un conjunto de protocolos que definen y gobiernan el modo en que los datos son transmitidos a través de las redes. Las redes que se querían conectar con ARPANET también debían utilizar estos protocolos, que se distribuyeron gratuitamente, provocando una enorme difusión. ARPANET siguió creciendo en la medida en que iba enlazando más redes del ámbito universitario o gubernamental, y en 1983 fue separada en dos redes diferentes: ARPANET, que continuó siendo una red de investigación y desarrollo, y *Milnet*, red reservada exclusivamente para fines militares. Hasta ese momento, ARPANET funcionaba como una especie de espina dorsal (o *backbone*) de Internet, pero en 1986 se crea una *backbone* más rápida llamada NSFNET (*National Science Foundation Network*). A causa del éxito de

NSFNET, se transfieren las computadoras conectados a ARPANET a la nueva red, y ARPANET queda oficialmente disuelta en 1990 (Moreno Muñoz, 2000: 51). Basada en los protocolos de ARPANET, NSFNET se ofreció gratuitamente a todas las instituciones educativas, lo que potenció su rápido crecimiento. Luego comenzaron a surgir numerosas redes regionales que posteriormente enlazarían con NSFNET. "En la segunda mitad de los 80, diversas firmas comerciales y otros proveedores de red regionales empiezan a hacerse cargo del grueso del tráfico en la red NSFNET, lo que precipita el final de la presencia gubernamental y la emergencia de Internet como un conjunto de redes para uso institucional, académico, y progresivamente comercial" (Orihuela y Santos, 2000: 31).

2.3.3.2. El desarrollo de las redes

Roger Fidler sostiene que el sistema telefónico analógico era insuficiente para soportar la necesidad de comunicación entre las computadoras, por eso los ingenieros de AT&T resolvieron ese problema de incomunicabilidad creando los *módems* (moduladores/demoduladores). Estos dispositivos traducen (modulan) el lenguaje digital a señales analógicas que el sistema telefónico pueda manejar. En la otra punta, dispositivos idénticos traducen (demodulan) las señales nuevamente al código binario o digital. Luego, para optimizar la comunicación entre computadoras, los ingenieros de AT&T desarrollaron un método para segmentar los datos de computadora en pequeños "paquetes" que serían más manejables dentro de la infraestructura telefónica existente.

A lo largo de la década de los ochenta, siguiendo a Fidler, Internet silenciosamente se extendió a la mayoría de las instituciones académicas y centros de investigación de Estados Unidos y a muchos otros lugares del mundo. La creciente popularidad de las computadoras personales y las redes *online* así como el desarrollo de los sistemas de computación multimedia, han generado la necesidad de redes de comunicación digitales, más rápidas y confiables. Es por eso que muchas empresas han reemplazando la infraestructura de alambre de cobre (propia del sistema analógico) por tendidos de fibra óptica digital. Hay dos aspectos que influyen sobre el tiempo y la calidad de las comunicaciones a través de estas redes: la amplitud de banda y

la compresión. Siguiendo a Fidler, la amplitud de banda se mide en bits por segundo (*bps*). La conexión a través de línea telefónica ofrecía una amplitud de banda de hasta 56.000 *bps*, es lo que se conoce como *narrowband* o banda angosta. El canal digital de alta capacidad -denominado Red Digital de Servicios Integrados (ISDN) utiliza cables de fibra óptica y logra comunicaciones significativamente más rápidas, lo que se denomina *broadband* (banda ancha). Pero aún en estos sistemas de banda ancha puede haber problemas cuando el tráfico sobrepasa las capacidades de las redes. Para solucionarlo existen métodos de compresión (mucho más desarrollados en los sistemas digitales), que permiten simplificar y eliminar datos redundantes o innecesarios para optimizar la velocidad de las redes (Fidler, 1998: 164).

En la misma línea, Manuel Castells señala que los laboratorios Bell habían creado en 1969 el primer conmutador electrónico, pero la batalla por los conmutadores digitales se libraría a lo largo de los setenta, y los avances en optoelectrónica (fibras ópticas y transmisión por láser) y en la tecnología de transmisión de paquetes digitales ampliaron de forma espectacular la capacidad de las líneas de transmisión, hasta llegar a la década de 1990 con las redes Digitales de Servicios Integrados de Banda Ancha. Asimismo, las diferentes formas de utilización del espectro de la radio (transmisión tradicional, transmisión directa por satélite, microondas, telefonía celular digital), así como el cable coaxil y la fibra óptica, ofrecen una diversidad y versatilidad de transmisión que se están adaptando a toda una gama de empleos y posibilitando una comunicación ubicua entre usuarios móviles. Castells cita a Basr y Borrus, quienes en sus trabajos de investigación sostienen que la tecnología de la información en redes dio un salto cuántico a comienzos de los años noventa por la convergencia de tres tendencias: la digitalización de la red de telecomunicaciones, el desarrollo de la transmisión en banda ancha y el aumento espectacular de computadoras conectadas por la red, rendimiento que a su vez estuvo determinado por los avances tecnológicos de la microelectrónica y el *software*.

Finalmente, Castells señala un paso más en la evolución de las computadoras personales: las capacidades de interconexión. Según Castells, “desde mediados de la década de 1980, los microordenadores no pueden concebirse en aislamiento: actúan en redes, con una movilidad creciente,

mediante ordenadores portátiles (…) Esta extraordinaria versatilidad, y la posibilidad de añadir memoria y capacidad de procesamiento compartiendo la potencia informática en una red electrónica, cambió de forma decisiva la era del ordenador en la década de 1990 de un almacenamiento y procesamiento de datos centralizado a la utilización compartida de la potencia del ordenador interactivo en red" (Castells, 1996: 71).

2.3.3.3. La aparición de la World Wide Web y los navegadores (browsers)

José Luis Orihuela y María Luisa Santos delimitan tres fases en el desarrollo de Internet: la primera, durante los años sesenta y setenta, con el nacimiento y desarrollo de las redes con fines militares; la segunda, durante la década del ochenta, con la extensión de su uso civil en el ámbito académico; y la tercera, desde comienzos de los años noventa hasta la actualidad, en la que se produce la gran expansión comercial y doméstica (Orihuela y Santos, 2000: 30). Para Roger Fidler, dos fenómenos ocurridos entre 1989 y 1994 -*Mosaic* y la *World Wide Web*- son probablemente los factores a los que más se les debe la repentina popularidad de Internet. Hasta ese momento, los protocolos y el lenguaje de comandos codificados le aportaban a los ingenieros experimentados de la Red un medio funcional de desarrollo, pero decididamente no eran de fácil manejo para los usuarios no técnicos. En 1992, un pequeño grupo de diseñadores de software y estudiantes encabezado por Marc Andreessen, del Centro Nacional para las Aplicaciones de Supercomputadoras (NCSA) de la Universidad de Illinois, crearon una interfaz gráfica de usuario (GUI) dinámica, que facilitaba mucho la lectura de ciertas bases de datos en Internet. Aproximadamente un año después, comenzaron a circular por Internet copias gratis de su programa *browser* (*navegador* u *hojeador*) de primera generación, al que llamaron *Mosaic*. Pero el hito que determinará la popularización de Internet -y que naciera del otro lado del Atlántico- es sin dudas la creación de la World Wide Web, una cadena internacional de bases de datos informáticas, conectadas por Internet, que usan una arquitectura de búsqueda de información creada en 1989 por Tim Berners-Lee, un especialista británico de computación, que trabaja en el laboratorio de física CERN (*European Center for Nuclear Physics Research*),

en Ginebra (Fidler, 1998: 165), y que primero había escrito –en sus tiempos libres- el programa *Enquire*, un programa tipo *web*, antecesor de la *WWW*. Según el mismo Berners-Lee lo cuenta, él llegó en el momento justo cuando Internet y el hipertexto habían visto la luz: “la tarea que me correspondía a mí era hacer que se casaran” (Berners-Lee, 2000: 6), y de este modo, propuso la creación de un “hipertexto global” que permitía a cada sistema mantener su individualidad (Berners-Lee, 2000: 19). Esto marcó una gran diferencia con los sistemas de hipertexto que hasta ese momento consistían en obras limitadas y que existían como bases de datos en disquete o CD-Rom, con vínculos internos entre sus archivos. Como indica Berners-Lee (2000: 31), “en el caso del Web, el vínculo externo es lo que le permite convertirse realmente en «mundial»”, es por eso que el objetivo original de la creación de la Web fue que se convirtiera en un medio universal para compartir información (Berners-Lee, 2000: 79). Diego Levis y María Luisa Gutiérrez Ferrer (2000: 79) afirman que la creación de la World Wide Web en 1992 trajo consigo la posibilidad de utilizar recursos hipermedia en Internet. La creación de navegadores gráficos para la búsqueda de documentos en *HTML* –que es el formato utilizado para los documentos de la *WWW* (Kommers, Ferreira y Kwak, 1998: 52)- representa el impulso definitivo para la expansión del nuevo recurso hipermedia. La *World Wide Web* permite –para estos autores- conjugar la textualidad abierta que ofrece el hipertexto electrónico con fuentes de información de distinto origen (texto, fotos, imágenes fijas o en movimiento y sonido).

En términos técnicos, Jakob Nielsen explica que la *WWW* usa una arquitectura de cliente-servidor para hipertexto distribuido a la que se puede acceder desde Internet. Las computadoras que tienen el material para compartir con otros en la *WWW* son los *servidores*, que proveen el material al *software* de los *clientes* en un formato estandarizado denominado *HTML* (*HyperText Markup Language*) a través de un protocolo estandarizado de comunicación denominado *HTTP* (*HyperText Transfer Protocol*). Esta combinación *HTML* y *HTTP* es el único punto en el que cliente y servidor deben acordar. El usuario puede tener una variedad de *software* corriendo en una variedad de computadoras en tanto éstos "hablen" *HTTP* y entiendan los archivos formateados en *HTML*. La ventaja de este estándar es que cualquier máquina se puede conectar con cualquier otra (ya sea PC, Unix, etc.), y que se

pueden usar distintos navegadores (Nielsen, 1995: 178). Para Diego Levis y María Luisa Gutiérrez Ferrer, la creación de navegadores gráficos para la búsqueda de documentos en HTML (*Mosaic* en 1993 y sobre todo *Netscape Navigator* en 1994), representa el impulso definitivo para la expansión del nuevo recurso hipermedia (Levis y Gutiérrez Ferrer, 2000: 80). Orihuela y Santos agregan que con la aparición de dichos navegadores el modo hipertextual de tratamiento de la información está verdaderamente al alcance de un público amplio, y "la *Web* se convierte en la aplicación estrella de Internet" (Orihuela y Santos, 2000: 31).

Finalmente, en 1995 aparece *Internet Explorer*, que desde ese entonces se comercializa con el sistema operativo *Windows* (de *Microsoft*), y que gracias a una agresiva estrategia comercial se ha convertido en el navegador más utilizado por parte de los usuarios de todo el mundo. En tanto Roger Fidler indica que Internet se hizo tan popular en ese año que las redes de servicios online -tales como *América OnLine*, *Prodigy* y *CompuServe*- de pronto comenzaron a ofrecer el acceso a la Red a sus clientes. Previamente los suscriptores a estos servicios sólo podían obtener información o usar el correo electrónico dentro de los límites del servicio al que estaban suscriptos (Fidler, 1998: 166).

2.4. La lectura en el hipertexto

Como dice Emilia Ferreiro, “leer y escribir son construcciones sociales”, y también, “cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2001: 13), a la vez que sostiene que estamos ante una renovación o revolución en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y de los modos de leer (Ferreiro: 2001, 42). En este capítulo trataremos de caracterizar las transformaciones que a lo largo de la historia fue atravesando la lectura en sus variados soportes, y procuraremos establecer las características de la lectura en el entorno digital.

2.4.1. Historia de la lectura

Para comprender la evolución de la lectura a lo largo de la historia, y las implicancias de las nuevas formas de leer en el presente en los dispositivos electrónicos, resulta necesario remontarnos a las diversas formas que fue asumiendo el acto de leer en las distintas épocas. Estas formas de leer se traducen en hábitos más o menos fijados a lo largo del tiempo. Pierre Bourdieu, en ese sentido, define al *habitus* como “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 83). Justamente, esta búsqueda de las prácticas de lectura en el pasado tiene como objeto hallar evidencias de ciertos ciclos que se repiten a lo largo de la historia. El brillante libro dirigido por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, “Historia de la lectura en el mundo occidental” pretende abarcar semejante empresa, pero desde una óptica particular:

> “Reconstruir en sus dimensiones históricas este proceso exige, ante todo, tener en cuenta que sus respectivos significados dependen de las formas y las circunstancias a través de las cuales sus lectores (o sus oyentes) los reciben y se los apropian. Estos últimos no se enfrentan nunca a textos abstractos, ideales, desprovistos de toda materialidad: manejan objetos, escuchan palabras cuyas modalidades gobiernan la

lectura (o la escucha) y, al hacerlo, dan la clave de la posible comprensión del texto" (Cavallo y Chartier, 2001: 16)

Para los autores, "las formas producen sentido y (…) un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura" (Cavallo y Chartier, 2001: 16), lo cual pone en evidencia esta relación estrecha entre soporte y contenido que desarrollamos en otro capítulo. Es por eso que nos detendremos en marcar los hitos más destacados en la evolución de la lectura a partir de los cambios en los dispositivos sobre los cuales la misma tiene lugar, para tratar de entender luego hacia qué tipo de lectura nos encaminamos con las últimas innovaciones tecnológicas de la cibercultura. Antes de eso, vamos a situar históricamente la invención de la escritura alfabética: si bien hay evidencias de escritura cuneiforme en los sumerios (3.500 años a.C) y en los jeroglíficos egipcios (3.000 años a.C), Walter Ong sostiene que el alfabeto fue tan difícil de descubrir que sólo fue inventado una vez, o a lo sumo dos, en una rápida sucesión en casi el mismo lugar: entre el 1.500 y el 1.000 a.C en la región del Mediterráneo (Ong, 1967: 38).

2.4.1.1. Lectura en voz alta: descifrar el texto

Según Cavallo y Chartier, la lectura fue, en origen, oral, y los textos eran concebidos para ser leídos en alta voz: "en el mundo clásico, en la Edad Media, y hasta los siglos XVI y XVII, la lectura implícita, pero efectiva, de numerosos textos es una oralización, y sus «lectores» son los oyentes de un a voz lectora. Al estar esa lectura dirigida al oído tanto como la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las existencias propias del «lucimiento» oral" (Cavallo y Chartier, 2001: 20).

En ese sentido, los textos eran concebidos en la fase de "auralidad", término que también utiliza Ong para denominar al período "oral-aural" de la comunicación humana (Ong, 1967: 17). Jesper Svenbro, en el libro dirigido por Cavallo y Chartier, afirma que la escritura se pone al servicio de la cultura oral, y refiriéndose a la Grecia arcaica, sostiene que "en una cultura que valoraba la

palabra hablada hasta el punto que lo hacían los griegos, la escritura no tenía interés más que en la medida en que apuntaba a una lectura oralizada" (Svenbro, 2001: 70). Asimismo, Cavallo y Chartier sostienen que "la función de la escritura, y del libro en particular, fue asimismo otra: la de la conservación del texto. La Grecia clásica tuvo clara conciencia de que la escritura se había «inventado» para fijar los textos y, de ese modo, poder traerlos a la memoria: en la práctica, conservarlos" (Cavallo y Chartier, 2001: 22). Esto se entiende más acabadamente si se considera que, siguiendo a Eric Havelock, "los secretos de la oralidad, por consiguiente, no se encuentran en el comportamiento del lenguaje según lo intercambia en la conversación, sino en el lenguaje utilizado para almacenar información en la memoria. Este lenguaje tiene que cumplir dos requisitos: debe ser rítmico y debe ser narrativizado. Su sintaxis siempre debe estar dirigida a describir una acción o una pasión, y no principios ni conceptos" (Havelock, 1994: 42). El autor sostiene que "hasta comienzos del siglo V, en Grecia se seguían aplicando las reglas oralistas de composición para exponer incluso pensamientos filosóficos serios y algunos pensamiento científicos". Luego, lentamente, los mecanismos de la memoria oral fueron sustituidos por la prosa documentada, las primeras historias, las primeras filosofías y cuerpos de leyes y de retórica en prosa: "más aún, el requisito de la narrativa, la sintaxis activista y los agentes vivos necesarios para todo discurso oral conservador de la memoria también podían ser dejados de lado y reemplazados por una sintaxis reflexiva de definición, descripción y análisis" (Havelock, 1994: 43). Así era, según este autor, la prosa de Platón y todos sus sucesores, por lo cual resulta más que interesante encontrarnos con los cuestionamientos de los que fue objeto la escritura en palabras, justamente del mismo Platón (1969: 11).

James O´Donnell –por su parte- señala que "el manuscrito se concibió primero como una nueva transcripción de la palabra hablada, un lugar para preparar lo que se va a decir. De allí la disposición de las palabras en la página, sin puntuación o división de palabras". Esto supuso –para O´Donnell- el desarrollo de una literatura y cultura abundantes de ayudas mnemotécnicas (O'Donnell, 2000: 63). Carlos Moreno Hernández coincide también con esta persistencia de lo oral en los primeros tiempos de la escritura: "los textos eran

inseparables de su ejecución oral. Las culturas manuscritas, e incluso la impresa en sus primeros siglos, permanecen ligadas a lo oral-aural en la recepción de sus textos, pues incluso la lectura silenciosa no lo fue del todo hasta muy tarde y se seguía vocalizando en voz baja" (Moreno Hernández, 1998: 28). La lectura en voz alta, además, cumplía la función del desciframiento, el texto no era entendido hasta que era leído en voz alta, o como dice Ivan Illich, "el sentido permanecía oculto en la página hasta que era expresado en voz alta". Un ejemplo de aquel entonces ilustra esta realidad: "un monje tenía que dictarles a varios escribientes o bien cada escribiente debía leer en voz alta tantas palabras como le fuera posible conservar en su memoria auditiva y luego anotarlas por escrito mientras se «dictaba así mismo»" (Illich, 1995: 58). También McLuhan habla de la persistencia de la lectura en voz alta: "los lectores continuaron leyendo en voz alta después del comienzo de la separación de las palabras en el último período de la Edad Media, e incluso después del advenimiento de la imprenta en el Renacimiento (McLuhan, 1998: 124). Por su parte, María Cruz García de Enterría presenta evidencias sobre la acción conjunta de la tradición oral y la escrita durante el siglo XVI en algunos pasajes del Quijote en los que aparecen romances citados literalmente o mencionados (García de Enterría, 1999: 354).

Esta sujeción de la escritura a los usos y las costumbres de la oralidad tiene que ver, por un lado, con el arrastre de la tradición oral, que –como dijimos- concebía a lo escrito como una prolongación de la palabra hablada, pero también tiene su razón de ser en el modo de utilización del soporte, en este caso, el rollo (de papiro o de pergamino), que es la forma de concretar físicamente esa visión limitada del nuevo medio. En ese sentido, George Landow resume del siguiente modo la transición de un tipo de lectura a otra: "el gran coste de las superficies de escritura llevaba a los amanuenses a introducir el mayor número posible de letras, de forma que omitían el espacio entre las palabras. Esto hacía que leer fuera más bien descifrar, una habilidad reservada a unos pocos. Hacia el año 1000, con la introducción de superficies baratas, se introdujeron los espacios entre palabras, y la lectura se convirtió en un acto silencioso lo que, a su vez, originó los conceptos modernos de una identidad interior y privada" (Landow, 1998: 222).

Vamos a destacar aquí una de las diversas acepciones que los griegos adjudicaban al acto de leer. Para ellos, leer –naturalmente, en voz alta- era *distribuir* el texto. Como señala Jesper Svenbro, "se trataba de una lectura en voz alta ante una asamblea ante la cual se «distribuía» oralmente el contenido de las tablillas de escritura", y luego, "las palabras pronunciadas por el lector se dirigen tanto a sus oyentes como al propio lector. Incluso, ese lector puede «distribuir» el contenido del escrito sin siquiera tener oyentes: se lo distribuirá a sí mismo, pasando a ser su propio oyente, como si, para entender la secuencia gráfica, le fuese necesario vocalizar las letras para que le lleguen a su oreja, capaz de captar su sentido" (Svenbro, 2001: 73). Esto concuerda con lo señalado anteriormente por Landow: la lectura necesariamente tiene que ser en voz alta para lograr descifrar el texto, el cual era escrito en forma continua, (*scripto continua*), sin separación entre las palabras. Resulta sorprendente encontrarnos con que aún en la actualidad es común leer en voz alta –pensemos en los jóvenes cuando preparan un examen para la escuela- para comprender acabadamente un texto.

En la misma línea, otra de las acepciones griegas de "leer", *anagignóskein*, era la de "reconocer los caracteres y descifrarlos" (Svenbro, 2001: 77), o dicho de otro modo, "al pronunciar las letras, el lector reconocerá si forman una secuencia inteligible o no" (Svenbro, 2001: 79). Como explica el autor, la lectura en voz alta formaba parte del texto, es decir, el texto en sí estaba incompleto si no contaba con la lectura en alta voz, ya que la *scripto continua* –que prevaleció en los textos hasta finales del siglo I d.C.- tornaba ineludible la sonorización.

Por otra parte, existen otros sentidos que los griegos le asignaban al término "leer". Según Svenbro, "el hecho de leer podía expresarse mediante verbos que significaban literalmente «desenrollar» (*anelíssein*) –a saber, un libro-, o bien «recorrer» (*diexiénai*)" (Svenbro, 2001: 79). Es interesante en este sentido la relación directa que se establece entre estos significados del verbo leer con el soporte en el que tenía lugar: el rollo. Es así que leer es "desenrollar" el libro o "recorrerlo" con la vista. Como veremos más adelante, aparecerán analogías sorprendentes con los nuevos dispositivos de lectura (de hecho, el término "scroll" designa al rollo de la antigüedad y también al modo de desplazamiento estándar en las pantallas electrónicas).

Asimismo, hay que destacar que la lectura del libro en rollo requería de un gran dominio técnico y cognoscitivo. Según destaca Guglielmo Cavallo, "hasta los siglos II y III d.C. «leer un libro» significaba normalmente «leer un rollo». Se tomaba el rollo en la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda", y también "se podía variar libremente el segmento de apertura del rollo, de tal modo que se podía leer una sola columna de escritura, o, normalmente, más columnas, quizá hasta cinco o seis, a juzgar por la medida de la parte desenrollada que muestran algunas representaciones; en este último caso la mirada del lector se iba deteniendo sobre la columna que leía, pasando fácilmente de una a otra durante la lectura del texto" (Cavallo, 2001: 122). Asimismo, el esfuerzo físico que requería la lectura en voz alta utilizando el rollo, teniendo en cuenta que la misma se acompañaba con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, el tórax y de los brazos, le daban a esa acción un carácter de verdadera "performance" (Cavallo, 2001: 126) similar a la de una interpretación musical, como si el texto fuese una partitura (Ferreiro, 2001: 45).

2.4.1.2. Lectura silenciosa: la interiorización de la voz lectora

Los primeros testimonios que hablan de una lectura silenciosa datan –según señala Svenbro y citando a Bernard Knox- del siglo V a.C: "los griegos –o para ser más precisos, algunos de ellos- practicaban la lectura silenciosa (…) en la época de la Guerra del Peloponeso, los poetas dramáticos podían contar con una familiaridad de su público con ella". La división de palabras –que tuvo lugar en el siglo VII de la era cristiana- fue una condición necesaria para la lectura silenciosa, practicada por monjes que copiaban textos en silencio. Sin embargo, "los griegos parecen haber sabido leer en silencio, aún conservando la *scriptio continua*" (Svenbro, 2001: 92). Pero como indica este autor, "la introducción del intervalo no bastó para generalizar la lectura silenciosa en la Edad Media (…) Fueron precisas las exigencias de la ciencia escolástica para que las ventajas de la lectura silenciosa –rapidez, inteligibilidad- fueran descubiertas y explotadas en gran escala" (Svenbro, 2001: 92).

Así como la lectura en alta voz generaba en el lector una actitud particular, lo mismo sucede con la lectura silenciosa: "el lector que lee para sus

adentros no tiene que activar ni reactivar lo escrito mediante la intervención de su voz. Le parece simplemente que la escritura habla (…) El lector «silencioso» no tiene por qué intervenir en el escenario de la escritura: las letras, capaces de «hablar», pueden prescindir de la intervención de su voz. Ya poseen una voz. Y el lector no tiene más que «escucharla» dentro de sí mismo: así, la voz lectora pasa a interiorizarse" (Svenbro, 2001: 95). Esta interiorización de la voz lectora, que prescinde de la sonorización –cercana según los autores a la interpretación teatral- introduce la noción del espacio de lectura; es decir, hay una relación analógica entre la percepción visual y la lectura silenciosa, diferente a la dimensión temporal que generaba la lectura en alta voz.

Por otra parte, la lectura silenciosa –a la cual los autores señalan como la primera "revolución de la lectura" de la Edad Moderna- introdujo también un sentido de lectura como acto individual: "de la lectura como momento de vida asociativa propia de la *polis* se había pasado a la lectura como repliegue sobre sí mismo, como búsqueda interior, reflejo de las demás actitudes culturales y corrientes de pensamiento de la civilización helenística" (Cavallo y Chartier, 2001: 29). Y a tal punto ejerció esta práctica su influencia en la Edad Media, que –según Paul Saenger- "la intimidad que proporcionaba la lectura y la escritura silenciosas pudo haber fomentado también las manifestaciones de ironía y cinismo", y tuvo efectos sobre la espiritualidad laica, ya que "la lectura en privado estimuló el surgimiento del antiguo género del arte erótico" (Saenger, 2001: 256).

2.4.1.3. Del rollo al códice

Cavallo y Chartier sostienen que el códice (*codex*), el libro en páginas cocidas en cuadernillos, que tiene origen en Roma y que es el tipo de libro actualmente vigente, es el soporte que va a responder a una demanda más extensa de lectura, que va a sustituir gradualmente al volumen o rollo a partir del siglo II de la era cristiana y que se irá a consolidar definitivamente al inicio del siglo V. Para estos autores, el éxito del códice estaba asegurado por el bajo coste, ya que la superficie se utilizaba en sus dos caras, su preparación se prestaba más fácilmente a una práctica no profesional, a una distribución a

través de canales nuevos, a una lectura más libre de movimientos y a literaturas de referencia y de concentración intelectual (la cristiana, la jurídica) que paso a paso fue prevaleciendo en la Antigüedad tardía (Cavallo y Chartier, 2001: 35). O'Donnell también destaca las ventajas del códice sobre el rollo, al que califica como "bello de contemplar pero incómodo de utilizar (O'Donnell, 2000: 59). Como su tamaño sólo se limitaba por la fortaleza del usuario, se podía guardar mucho más material en un mismo sitio, podía separarse, reunirse y reestructurarse a voluntad y, por último, en el códice era posible un acceso no-lineal al material , y aquí el autor proporciona numerosos ejemplos -como el Evangelio y su sistema de búsqueda por capítulos y versículos con referencias cruzadas entre los diferentes evangelistas- de elementos como el índice, la concordancia, el número de página y los encabezados (O'Donnell, 2000: 62), todos estos procedimientos de búsqueda de información con antecedentes. También, para la lectura, el códice era más cómodo que el rollo, porque –a diferencia de éste- dejaba una mano libre para realizar anotaciones, función ésta que tendrá consecuencias fundamentales en el devenir de las prácticas de lectura, ya que por primera vez los lectores podían escribir en el mismo libro que estaban leyendo. Respecto de los textos en sí, el códice, a diferencia del rollo, podía contener varios libros en un mismo volumen, incluso podía tratarse de textos pertenecientes a autores o temáticas diversas, de ahí la necesidad de generar dispositivos "editoriales adecuados para distinguir las divisiones en el interior de un escrito o para separar claramente textos diferentes" (Cavallo, 2001: 148). Además, la presentación del texto era diferente: "en el libro en forma de rollo, la sucesión de columnas en la sección abierta creaba lo que se ha definido como *the panoramic aspect* (el aspecto panorámico) de la lectura, ya que la mirada pasaba inmediatamente y sin interrupción de una columna a otra; en el códice, por el contrario, la parte del escrito que se podía leer estaba predeterminada por la medida de la página impidiendo una visión continua del conjunto. Esto favorecía una lectura fraccionada, realizada página tras página" (Cavallo, 2001: 150).

El códice se transformó entonces en el instrumento de paso a las formas de leer medievales, más allá de que en Bizancio se conservó el uso clásico de la lectura en alta voz, frente a la lectura murmurada y silenciosa del Occidente latino medieval (Cavallo y Chartier, 2001: 37). Respecto de los lugares de

lectura, los autores señalan una fractura importante en el Occidente latino: “a la lectura del *otium* literario que en el mundo clásico tenía lugar más que nada en jardines y porches, y que echaba mano de plazas y calles urbanas como espacios de escrituras expuestas y de ocasiones de lectura, en el alto medioevo occidental pasaron a sustituir a las prácticas de lectura concentradas en los espacios cerrados de las iglesias, las celdas, los refectorios, los claustros y las escuelas religiosas, y algunas veces de las cortes señoriales: lectura desde luego limitada solamente a las Sagradas Escrituras y a textos de edificación espiritual” (Cavallo y Chartier, 2001: 37).

El códice, además, facilitó las lecturas y relecturas, las lecturas meditadas propias de la vida comunitaria y de los recintos en los que se solía hacer el acto de lectura. Todo ello dio lugar al gran cambio –señalado por Cavallo y Chartier- que se produce en la Europa de la alta Edad Media: el paso de la lectura en alta voz a la lectura silenciosa, dado que la lectura en esos lugares obligaba a atenuar el tono de voz. En esa época, continúan Cavallo y Chartier, se leían pocos libros pero se escribían muchos, y la fatiga del escribir era de por sí “una oración realizada no con la boca, sino con las manos”. Además, señalan los autores, el libro se convierte en una “obra piadosa e instrumento de salvación (…) pasa a ser símbolo de lo sagrado y del misterio de lo sacro” (Cavallo y Chartier, 2001: 38). Al igual que estos autores, Regis Debray señala que el códice fue el tipo de libro preferido por los cristianos, y señala que hay un traslado de la sacralidad del contenido hacia su mismo soporte: “receptáculo de la revelación y privilegiado portador del *kerygma* mesiánico, el contenedor se benefició a largo plazo de lo sagrado de su contenido, de forma que «creer en el libro» y «creer en Dios» se convirtieron poco a poco en sinónimos, el códice como casa de Dios”. Luego, Debray sostiene que ese efecto del contenido sobre el libro se traslada de la Biblia a la Enciclopedia, y de ahí al Grand Larousse ilustrado (Debray, 1998: 146).

Sin embargo, Cavallo y Chartier señalan que no faltan en la Edad Media testimonios sobre lecturas sonoras: “una lectura en alta voz de textos litúrgicos o de edificación se practicaba en la iglesia, en los refectorios de las comunidades, como ejercicio escolástico y hasta en ciertas formas de *lectio*

monástica individual", y además "siempre se practicaron formas intermedias de lectura susurrada o murmurada: recuérdese el *lepido susurro* con que Apuleyo, al comienzo de la obra, invita al lector a leer sus Metamorfosis: o la *ruminatio* del monje que leía mascullando las palabras en voz baja" (Cavallo y Chartier, 2001: 38). En este sentido, los autores sostienen que estas dos formas de lectura, lejos de oponerse, se sostenían recíprocamente, por lo cual resulta inútil establecer una dicotomía entre ambas.

Respecto a la lenta *ruminatio* de los monjes, es interesante destacar el aporte de Jacqueline Hamesse, en el libro dirigido por Cavallo y Chartier: "no es casual que los autores hablasen de *ruminatio* para denominar ese ejercicio de asimilación y meditación sobre la Biblia: la lectura constituía verdaderamente el alimento espiritual de los monjes" (Hamesse, 2001: 182).

2.4.1.4. El efecto relativo de la imprenta de Gutenberg sobre la lectura

Según Cavallo y Chartier, la primera transformación que afectó las prácticas de lectura en la Edad Moderna fue meramente técnica: la imprenta de Gutenberg revolucionó desde mediados de siglo XV los modos de reproducción de los textos y de elaboración del libro. Para estos autores, "con el tipo móvil y la prensa de imprimir, la copia manuscrita dejó de ser el único recurso disponible para asegurarse la multiplicación y circulación de los textos", y "el invento de Gutenberg permitió la circulación de los textos a una velocidad y en una cantidad anteriormente imposibles" (Cavallo y Chartier, 2001: 45). Todo esto debido a la rebaja considerable en los costos de elaboración y el acortamiento de los tiempos de fabricación, lo que dio lugar a que cada lector tuviera acceso a un mayor número de libros, a la vez que cada libro podía llegar a un número mayor de lectores. Asimismo, los autores señalan que "la imprenta permitía la reproducción idéntica de los textos -o casi, debido a las eventuales correcciones durante la tirada-, en mayor número de ejemplares, lo cual transformaba las condiciones mismas de su transmisión y recepción" (Cavallo y Chartier, 2001: 45).

Elizabeth Eisenstein acuerda con Cavallo y Chartier en que un primer efecto acusado por la invención de la imprenta fue el incremento en la

producción de libros y la reducción de horas-hombre de trabajo requeridas para producirlos. Al respecto, Eisenstein pone el siguiente ejemplo:

> "en 1483, la imprenta de Ripoli cobró tres florines al quinterno (entiéndase, cuaderno de cinco pliegos) por componer e imprimir la traducción de los *Diálogos*, de Platón, hecha por Ficino. Un amanuense habría cobrado un florín al quinterno por copiar la misma obra. La imprenta de Ripoli produjo 1205 copias; el copista hubiera podido hacer una" (Eisenstein, 1994: 25).

La autora señala que "el incremento inicial de la producción de libros asombró a los hombres de su tiempo de un modo tal, que lo creyeron extraordinario y sugirieron una intervención sobrenatural". De todos modos el paso del manuscrito al impreso fue progresivo. En muchos casos las ediciones impresas eran encuadernadas con las mismas cubiertas magníficas que se destinaba a los manuscritos, a la vez que "gran número de los manuscritos hechos a finales del siglo XV fueron copia de los primeros libros impresos" y "el trabajo manual y el impreso siguieron pareciendo casi indistinguibles" (Eisenstein, 1994: 32). Como señala la autora, "la tirada de una edición impresa suponía que un número mayor de copias pudiera ser «difundido, repartido y desperdigado» y, al mismo tiempo, que los lectores individuales pudieran a copiar en un solo conjunto distintas obras que, hasta ese momento, estaban dispersas". Asimismo, para Eisenstein, "terminaba la época del glosador y del comentarista y daba comienzo una nueva «época en que se intensificaron las referencias cruzadas entre un libro y otro»" (Eisenstein, 1994: 52). Respecto de las formas de lectura, Eisenstein critica la tesis de McLuhan según la cual la imprenta tuvo una influencia importante en la lectura silenciosa. Sin embargo, sostiene que aunque la imprenta no creó la lectura en silencio, lo que sí hizo fue animar a que se volviera cada vez más omnipresente. Asimismo, la imprenta tampoco hizo que disminuyera el recurso a la palabra hablada. Según destaca Eisenstein, "aunque floreció una industria del libro de texto, las lecciones de clase no desaparecieron (…) al contrario, tanto clérigos como oradores se aprovecharon de la forma en que la palabra impresa podía robustecer su carisma personal". En ese sentido, también cuestiona la afirmación de Mcluhan según la cual la imprenta significó una reducción de la comunicación "del oído al ojo", ya que "una cultura literaria que había sido

creada por la tipografía llegó al oído, no al ojo, merced a las compañías de repertorio y a las lecturas poéticas", y en este sentido destaca el rol que jugó la prensa popular hasta el siglo XIX, mucho antes que tuviera lugar la alfabetización masiva, período en el cual un grueso de la producción de libros fue consumido por un público de oyentes (Eisenstein, 1994: 96).

En la misma línea, Cavallo y Chartier señalan que pese a los cambios ya señalados, la imprenta no significó una revolución fundamental de la lectura, y esto por varias razones: "en primer lugar - explican Cavallo y Chartier- resultaba evidente que, en sus estructuras esenciales, el libro no se vio transformado por las nuevas técnicas. Hasta por lo menos los comienzos de siglo XVI, el libro impreso siguió dependiendo del manuscrito, cuyas características de compaginación, tipo de letra y apariencias imitaba. Igual que el manuscrito, tenía que ser rematado mediante la intervención de varias manos: la de iluminador que pintaba la miniatura y las iniciales, ya fueran simplemente adornadas o historiadas; la mano del corrector, o *enmendator*; que añadía las marcas de puntuación, las rúbricas y los títulos; y por último la mano del lector, que añadía en la página signos, notas e indicaciones marginales". En suma, el libro seguía siendo bastante parecido, constituido por diversos folios plegados, unidos en cuadernillos y reunidos bajo una misma cubierta o tapas de encuadernación. Contra lo que muchos suponen, Cavallo y Chartier sostienen que "no es extraño que todos los sistemas de localización que con evidente ligereza se han asociado a la imprenta le sean muy anteriores y con bastante diferencia" (Cavallo y Chartier, 2001: 46), refiriéndose a las signaturas y otras marcas destinadas a permitir que los cuadernillos se juntasen en su debido orden y a las señales destinadas a ayudar a la lectura (numeración, columnas, líneas, divisiones de las páginas con iniciales adornadas, rúbricas y letras marginales). Todos estos elementos –previos a la imprenta- estaban destinados a "instituir una relación analítica, y no solamente espacial, entre el texto y su glosas; al resaltar mediante la diferencia de tamaño de los tipos o del color de las tintas la distinción entre el texto comentado y sus comentarios" (Cavallo y Chartier, 2001: 46). Por tanto, "las concordancias, las tablas alfabéticas y los índices sistemáticos se generalizaron ya en tiempos de los manuscritos, y en los *scriptoria* monásticos y las covachuelas fue donde se

inventaron esas modalidades de organización del material escrito, luego recogidas por los impresores" (Cavallo y Chartier, 2001: 47). También José Manuel Prieto Bernabé sostiene que la técnica del manuscrito fue utilizada al menos hasta el siglo XVIII, e incluso la denominada "privatización" de la lectura silenciosa "tampoco eclipsó antiguas prácticas tradicionales basadas en la lectura comunal y en voz alta, formas de expresión y comunicación que, junto a la icónico–visual, no sólo no retrocedieron sino que se mantuvieron en pleno auge durante toda la Edad Moderna" (Prieto Bernabé, 1999: 314). Sin embargo, el autor sostiene que la gradual disolución de la lectura en voz alta fue consecuencia de la multiplicación de los textos de todo género propiciada por la imprenta, y en este sentido destaca que ciertos autores empiezan a escribir "no sólo para ser oídos de forma colectiva–como había sido y era práctica común–sino para ser leídos mentalmente" (Prieto Bernabé, 1999: 315).

Los mismo sucede, según los autores, con la distinción entre los diversos formatos, la cual es previa a la imprenta de Gutenberg: "en los últimos siglos del libro copiado a mano se instauró una jerarquización duradera de los formatos, que distinguían entre el gran en folio, y el *libro de banco*, que tenía que ser apoyado para ser leído y que era el libro universitario y de estudio; el libro humanista, más manejable en su formato mediano y que permitía leer los textos clásicos y las novedades; y por último, el *libellus*, el libro portátil, de bolsillo o de cabecera, de uso múltiple y de lectores más numerosos o menos pudientes. El libro impreso fue heredero directo de esa división en la que iban asociados en formato del libro, el género del texto, el momento y el modo de lectura" (Cavalloy Chartier, 2001: 47).

Por otra parte, estos autores señalan que la imprenta tampoco "ejerció una influencia decisiva en el largo proceso que hizo pasar a un número creciente de lectores de una lectura necesariamente oralizada, indispensable para la comprensión del sentido, a una lectura posiblemente silenciosa y visual", ya que "fue durante una larga Edad Media cuando la posibilidad de leer en silencio, reservada en un principio a los ámbitos de los escribas monásticos, se fue extendiendo a los círculos universitarios antes de convertirse, en los

siglos XIV y XV, en una práctica común entre las élites seglares y doctas" (Cavallo y Chartier, 2001: 47).

Sin embargo, la imprenta tuvo sus efectos sobre la transformación del objeto libro y la relación del lector con éste, ya que se ha transformado –según señala Anthony Grafton (2001: 334) en la primera obra de arte que es alterada por la reproducción mecánica.

2.4.1.5. La Escolástica: lectura "extensiva" frente a lectura "intensiva"

Así como la primera "revolución de la lectura" de la Edad Moderna fue el paso de la lectura oralizada a la silenciosa, Cavallo y Chartier sostienen que la segunda revolución tiene que ver con la transición de la lectura "intensiva" a la "extensiva", que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XVIII, en el período conocido como escolástica. Los autores así caracterizan esta transición:

> "a la lectura «intensiva» le sucedió otra, calificada de «extensiva». El lector «intensivo» se enfrentaba a un *corpus* limitado y cerrado de libros, leídos y re leídos, memorizados y recitados, escuchados y aprendidos de memoria, transmitidos de generación en generación. Los textos religiosos, y en primer lugar la biblioteca en tierras de la Reforma, eran objetos privilegiados de esa lectura fuertemente imbuida de sacralidad y de autoridad. El lector «extensivo», el de la *Lesewut*, la «rabia de leer» que se apoderó de Alemania en tiempos de Goethe, fue un lector harto diferente: consumía numerosos, diversos y efímeros impresos; los leía con rapidez y avidez; los sometía a un examen crítico que no sustraía ya a ningún terreno a la duda metódica. De ese modo, una relación comunitaria y respetuosa con lo escrito, imbuida de reverencia y obediencia, fue cediendo el paso a una lectura libre, desenvuelta e irreverente." (Cavallo y Chartier, 2001: 48).

A tono con esa tesis, McLuhan sostiene que "el método escolástico fue un mosaico simultáneo, un habérselas con muchos aspectos y niveles de significación en vigorosa simultaneidad" (McLuhan, 1998: 187). Por otro lado, según Jacqueline Hamesse, "los medievales recurrían siempre a las *auctoritates* en sus propias composiciones literarias. Se trataba de frases, citas

o pasajes extraídos de la Biblia, de los Padres o de los autores clásicos, destinados a dar mayor peso a su argumentación. Para ayudar a la búsqueda de esos extractos, se compusieron florilegios o composiciones de textos destinados a ser memorizados y que permitían encontrar rápidamente los fragmentos buscados" (Hamesse, 2001: 187). Es así que este tipo de lectura fragmentaria que tenía la ventaja de captar rápidamente los trozos escogidos, no incitaba a un mayor contacto profundo con el texto ni a la asimilación de la doctrina contenida en éste. En resumidas cuentas, sostiene Hamesse (2001: 188), "la utilidad prevaleció sobre el conocimiento". Elementos como el índice de contenido, los índices de conceptos, las concordancias de términos, los índices analíticos clasificados por orden alfabético, los sumarios y los compendios, hicieron que la lectura ya no fuera directa, sino que se pasaba por la intermediación de un compilador, por el filtro de la selección (Hamesse, 2001: 193).

Cavallo y Chartier, por su parte, sostienen que esta tesis de la lectura "extensiva" es discutible, ya que existían muchos lectores "extensivos" en épocas de lectura "intensiva", citando el caso de los humanistas, con dos elementos que utilizaban para esta práctica: la rueda de libros, que permitía leer varios a la vez y el cuaderno de lugares comunes que recibían sus diversas rúbricas las citas, informaciones y observaciones recogidas por el lector: "ambos indicaban una práctica culta que acumulaba lecturas, que procedía mediante extractos, desplazamientos y acercamientos y que, para los más ilustrados, era el soporte de la crítica filológica" (Cavallo y Chartier, 2001: 48). Según indica Antonio Rodríguez de las Heras (1997: 83), la rueda de libros fue presentada en 1598 por Agostino Ramelli, un ingeniero italiano, en *Le diverse et artificioses machines*.

Figura 1: Detalle de un grabado perteneciente al libro "*Le Diverse et Artificiose Machine", de 1598, de* Agostino Ramelli.

Asimismo, la lectura extensiva de la escolástica tuvo lugar en un contexto particular: el nacimiento de las universidades medievales, en el que surge, según Jacqueline Hamesse, el concepto de *lectura*, dentro del ámbito de enseñanza, utilizado para designar "un procedimiento totalmente específico de exposición de texto" (Hamesse, 2001: 186). Esto nos da una idea de cómo el significado del acto de leer fue adquiriendo, a lo largo de la historia, matices diferentes y dignos de destacar.

2.4.1.6. La lectura del texto electrónico: confluencia del rollo y el códice

Cavallo y Chartier señalan como un tercer hito fundamental en la historia de la lectura el paso del códice a la pantalla, al que asemejan en importancia a la transición del rollo al códice en la Antigüedad clásica. Los autores caracterizan este cambio así:

> "La nueva representación de lo escrito modifica, en primer lugar, la noción de contexto, sustituyendo la contigüidad física entre unos textos

presentes en un mismo objeto (un libro, una revista, un periódico) por su posición y distribución en unas arquitecturas lógicas, las que gobiernan las bases de datos, los ficheros electrónicos, los repertorios y las palabras clave que posibilitan el acceso a la información. Asimismo, redefine la «materialidad» de las obras al romper el vínculo físico que existía entre el objeto impreso (o manuscrito) y el texto o los textos que contenía, y proporcionando al lector, y no ya al autor o al editor, el dominio sobre el desglose o la presentación del texto que ofrece en la pantalla" (Cavallo y Chartier, 2001: 51).

Algo llamativo es que el lector del texto electrónico recobra –para Cavallo y Chartier- la lectura en rollo o *volumen* de la Antigüedad clásica, pero a su vez, el texto en la computadora se despliega en vertical, y está dotado de todos los elementos propios del códice (paginación, índice, tablas, etc.): "el cruce de ambas lógicas que obran a la par en la lectura de los soportes precedentes del escrito, manuscrito o impreso (el *volumen* o el códice) indica con toda claridad que se halla establecida una relación con el texto enteramente original e inédita" (Cavallo y Chartier, 2001: 51). Desde la perspectiva del periodismo digital, Javier Díaz Noci (2001: 77) también señala esta confluencia del rollo y el códice en la pantalla, lo cual origina –para este autor- dos retóricas diferentes: el *continuum*, la información como un todo "seguido", o la información secuencial aunque "troceada" o "fragmentada". Díaz Noci sostiene que cabe preguntarse si se trata de un *continuum*, en todo caso no secuencial, o de una información-mosaico. Los *scrolls* (barras de desplazamiento) que aparecen en todas las pantallas de computadoras invitan a plantearnos esta vieja cuestión, y se origina el dilema definido por Carole Rich (1999) como *clicking* vs. *scrolling*; es decir, hacer clic para pasar de un fragmento a otro de información o desplazarse sobre un mismo documento.

James O´Donnell señala de otro modo las transiciones de un medio a otro. Para este autor, así como transcribir un texto antiguo en rollo al formato del códice supuso un proceso de puntuación, separación, ordenación y poda importante, porque los rollos de la Antigüedad no tenían nuestras normas de la página ordenada, señalada por la puntuación visual uniforme y con palabras

claramente separadas; de la misma manera, introducir un texto en la computadora significa hacer elecciones, de acuerdo a si queremos que adopte la forma de una serie de caracteres del alfabeto latino, en mayúsculas o minúsculas, delimitado por el salto del párrafo, tabuladores y marcas estándar de puntuación (O'Donnell, 2000: 55). De este modo, se pone en evidencia –como señaláramos en otras oportunidades- la imbricación entre el contenido y el soporte que le da lugar, y también la mera transposición del mismo contenido en distintos soportes, práctica que se fue repitiendo a lo largo de toda la historia durante los primeros años de cada innovación técnica.

Por otra parte, Cavallo y Chartier afirman que el texto electrónico permite eliminar dos restricciones que existían en los soportes anteriores. En primer lugar, la limitación que afectaba la intervención de los lectores en el libro: "desde el siglo XVI, es decir, desde el tiempo en que el impresor tomó a su cargo los signos, las marcas y los títulos que, en la época de los incunables, eran añadidos a mano por el corrector o el poseedor del libro, el lector no puede insinuar su escritura más que en los espacios vírgenes de la obra. El objeto impreso le impone su forma, su estructura y sus espacios. No supone en modo alguno la participación material, física, de quien lo lee" (Cavallo y Chartier, 2001: 52). Esta tendencia a diluir las fronteras tradicionales entre autor y lector ya se venía dando, según Walter Benjamin (1936), con las cartas de lectores en la prensa escrita, hacia finales del siglo XIX. Chartier sostiene que con el texto electrónico, hay una "simultaneidad entre la producción, la transmisión y la lectura del texto, al unir en una misma persona los papeles de autor, editor y difusor, la nueva economía de la escritura anula, más que la reproducción mecanizada, las distinciones antiguas que separaban las posiciones intelectuales y las funciones sociales" (Chartier, 2000: 52).

En segundo lugar, el texto electrónico elimina otro obstáculo fundamental, cumpliendo así el sueño antiguo de la biblioteca universal: "desligado de su materialidades y sus localizaciones antiguas, el texto en su representación electrónica puede en teoría llegar a cualquier lector en cualquier lugar. Suponiendo que todos los textos existentes, manuscritos o impresos, se convirtieran en textos electrónicos, con ello se volvería posible la disponibilidad universal del patrimonio escrito" (Cavallo y Chartier, 2001: 53).

Por último, respecto de los modos de leer en la cultura contemporánea, Armando Petrucci, en la misma obra dirigida por Cavallo y Chartier, sostiene que hay un "orden de lectura" que está en crisis, y que se refiere no solamente al canon de libros que hay que leer, sino también en lo que respecta a algunas reglas sobre los modos en que debe realizarse la operación de la lectura y el comportamiento de los lectores: "se debe leer sentado manteniendo la espalda recta, con los brazos apoyados en la mesa, con el libro delante, etc., además, hay que leer con la máxima concentración, sin realizar movimiento ni ruido alguno, sin molestar a los demás y sin ocupar un espacio excesivo; asimismo, se debe leer de un modo ordenado respetando la estructura de las diferentes partes del texto y pasando las páginas cuidadosamente, sin doblar el libro, deteriorarlo ni maltratarlo" (Petrucci, 2001: 618). A diferencia de lo que indica este "orden de lectura", Petrucci observa que los jóvenes actualmente están cambiando las reglas del comportamiento de la lectura, ya que no sólo leen tumbados en el suelo, apoyados contra la pared, sentados debajo de las mesas de estudio e incluso con los pies encima de ellas, sino que también raramente apoyan el libro en las mesas, y tienden a desplegar "un infinito repertorio de interpretaciones diferentes de situaciones físicas de lectura" (Petrucci, 2001: 621).

En otro orden, Petrucci señala con preocupación el cambio introducido por la informática en las maneras de registrar y conservar lo escrito. El autor observa una "fragilización" y vertiginosa pulverización de todo el sistema que ha garantizado hasta ahora la supervivencia de la cultura escrita en el pasado, y si bien juzga como positiva la posibilidad de un acceso mayor que permite el sistema informático, a la vez estas posibilidades se dan por fuera de los modos tradicionales de concebir las prácticas y procesos de de transmisión del saber. Entonces, de los "memorizadores profesionales" que se encargaban de llevar adelante estas tareas, con los criterios y conocimientos sobre la cultura escrita, se está pasando a otros memorizadores "ajenos a los productos de los que se ocupan y, por tanto, en este caso específico, técnicamente analfabetos", refiriéndose puntualmente a la industria multimedia y sus intereses movidos por el mercado (Petrucci, 1999: 297).

2.4.2. El texto en la pantalla

2.4.2.1. Comparaciones entre la pantalla y el impreso

Más allá de las similitudes señaladas, Chartier sostiene que la inscripción del texto en la pantalla crea una distribución, una organización, una estructuración del texto que no es en modo alguno la misma que encontraba el lector en el rollo de la Antigüedad, ni la que encontraban el lector medieval, el moderno y el contemporáneo en el libro manuscrito o impreso (el *codex*). Estas diferencias tienen que ver con factores tales como el despliegue secuencial del texto en la pantalla, la continuidad que se le ha dado, el hecho de que sus fronteras ya no sean tan radicalmente visibles y la posibilidad que tiene el lector de mezclar, entrecruzar y reunir textos que están inscriptos en la misma memoria electrónica (Chartier, 2000: 16). En la misma línea, Terence Harpold sistematiza algunas de estas diferencias entre el texto en la pantalla –que asume la forma de hipertexto- y el texto impreso:

- los hipertextos carecen de indicaciones que dejen bien claras las divisiones entre el texto primario y lo que Gérard Gennete ha llamado lo "paratextual": la nota al pie de página, el título del capítulo, las anotaciones en los márgenes.
- la mayoría de los programas de hipertexto permiten abrir varias ventanas con distintas secciones de un documento o con documentos diferentes. Aunque sólo una pueda reaccionar al teclado o el ratón, las otras permanecen visibles, en parte o en totalidad. Además, se suele recurrir a un hojeador u otro dispositivo de navegación similar para mostrar a grandes rasgos la estructura del documento.
- la mayor flexibilidad y transparencia de movimientos en el hipertexto introducen un cambio tanto cualitativo como cuantitativo en el plano perceptivo: pulsar una tecla para unir dos lexias no provoca la misma sensación que pasar páginas hasta un lugar determinado del libro. La transición en el hipertexto suprime la sensación de haberse movido de un lugar a otro.
- la posibilidad de mezclar lexias, presente en muchos sistemas de hipertexto, obliga a modificar otra expectativa aprendida de los textos

impresos: el orden de las lexias ha dejado de ser un indicador fiable (Harpold, 1997: 228).

Por su parte, John Slatin establece una continuidad entre el texto tradicional y el hipertexto: “no veo al hipertexto como incompatible con los modos previos de pensamiento, más bien, como el prefijo *hiper* indica, lo veo como una extensión del texto y los modos de pensamiento soportados por el texto tradicional” (Slatin, 1991: 62).

En tanto, Arturo Colorado Castellary compara el libro tradicional con lo que el autor denomina hipermedia, señalando que mientras que en el nivel de presentación de la información no existe tanta diferencia entre el libro y el hipermedia, a no ser por la posibilidad de este último de agregar información no textual y de ofrecer un acceso más rápido a la información almacenada; es en los otros niveles donde el hipermedia supera holgadamente al formato impreso. En primer lugar, en lo referido a la posibilidad de ampliar la información de distintos temas, y en segundo lugar –y esto es señalado por Colorado Castellary como la gran diferencia- en lo relacionado con la comunicación interactiva, donde el hipermedia supone un salto cualitativo frente al libro al aportar una auténtica invitación al conocimiento a través de la interactividad y de todos los medios audiovisuales a su alcance (Colorado Castellary, 1997: 14).

Por otra parte, Chartier señala otro elemento en la relación del lector con el texto electrónico: comparado con el rollo de la Antigüedad o el códice medieval y el actual, el texto electrónico permite al lector tomar mayor distancia respecto de lo escrito -lo que Espéret (1996: 151) señaló en otros términos como la falta de manipulación física del texto. La pantalla aparece –siguiendo a Chartier- como el punto donde culmina el movimiento que separó al texto del cuerpo, y lo mismo sucede con el autor: el teclado instala una distancia entre el autor y su texto (Chartier, 2000: 17). Sin embargo, Fausto Colombo realiza una interesante observación respecto de la relación que establece el lector con la pantalla: el hipertexto acoge y lleva a término la función primordial del texto -hecha posible según Colombo en una primera fase por la linealidad de la escritura- que es crear una situación perceptiva y psicológica dentro de la cual el usuario vuelve a encontrar simulada una experiencia propia. Respecto del

texto tradicional, sostiene el autor, el hipertexto ofrecería una mayor adherencia a la multidireccionalidad propia de toda vicisitud humana. Entonces, aparece una paradoja: el hipertexto está más cerca de la experiencia que el texto, y sin embargo parece más alejada del usuario, habituado a siglos de fruición textual. En ese sentido, Colombo piensa que no es casual que las generaciones más jóvenes y menos alfabetizadas en el sentido tradicional –lo que en otro capítulo denominamos "nativos digitales"- muestren una mayor facilidad de aprendizaje en la utilización de hipertextos (Colombo, 1995: 241).

Otra diferencia sustancial entre el texto electrónico y el impreso tiene que ver, justamente, con la naturaleza del hipertexto (recordemos que desde una perspectiva amplia, el término incluye otros registros además del textual, como las imágenes y los sonidos). Al respecto, Gunnar Liestol (1997: 136) ofrece una perspectiva interesante desde la filosofía de Wittgenstein y su concepción del álbum: la filosofía se puede presentar como un álbum de recortes que muestren la relación existente entre distintos elementos, que provoque el ver conexiones. Esta idea figurativa de Wittgenstein hace que Liestol retome las ideas clásicas griegas de *diégesis* (relacionado con el *contar*, estilo indirecto) y *mímesis* (relacionado con el *mostrar*, estilo directo). Liestol concluye que los sistemas de hipermedios, por su característica multilineal y multimedial tienden más a mostrar que a contar, porque ofrecen distintos fragmentos que son reconstruidos por el lector cuando elige determinado camino de lectura. En esta comunicación indirecta, el lector asume un rol activo porque tiende a completar y llenar de sentido el mensaje incompleto, es decir, vuelve a crear el mensaje.

2.4.2.2. La virtualidad de la pantalla redefine la textualidad

El texto en la pantalla de la computadora asume –a diferencia del texto manuscrito o impreso- características singulares, que es preciso destacar y que han sido abordadas por muchos autores. Para Derrick de Kerckhove (1999: 118), por ejemplo, mientras que el libro es un objeto real porque es actualizado y convertido en algo continuo en el espacio, un texto en pantalla es realmente inmaterial porque no está en ninguna parte antes o después de su aparición en

la pantalla. El texto de la pantalla es –para de Kerckhove- puramente virtual hasta que es actualizado, por lo consiguiente, no es necesario que esté en ninguna parte; mientras que las formas escritas y fijas se basan en la clasificación en términos de espacio. En la misma línea, George Landow (1998: 222) señala que la característica principal de esta nueva forma de memoria cultural tiene que ver con que mientras las formas previas de escritura implicaban marcas físicas sobre una superficie física, con las tecnologías digitales, escribir adopta la forma de una serie de códigos. La textualidad en la pantalla es, para Landow, virtual, fluida, adaptable, abierta, capaz de manipularse en la red y unirse a otros textos. La afirmación de Landow es categórica: nadie lee el texto en sí, ya que reside invisiblemente en la memoria de la computadora; en lugar de ello, uno lee una versión virtual de ese texto en una pantalla. Además, Landow y Delany (1993: 13) añaden que la virtualidad agrega a la palabra digital un elemento enteramente nuevo: los enlaces electrónicos, que a su vez reconfiguran la textualidad. En tanto, Sven Birkerts (1999: 198) sostiene que "las palabras leídas o escritas en una pantalla - palabras que aparecen y se desvanecen, a pesar de que pueden ser recuperadas con un golpe de tecla- tienen un estatus diferente e influyen en nosotros de manera diferente a cómo lo hacen las palabras que se mantienen inmóviles en el accesible espacio de una página".

Pierre Lévy lleva aún más lejos este planteo, al afirmar que el texto, desde sus orígenes, es un objeto virtual, abstracto, independiente de tal o cual soporte particular. Esa entidad virtual –para Lévy- se actualiza en múltiples versiones, traducciones, ediciones, versiones y copias. Sin embargo, Lévy sostiene que el lector de un libro o de un artículo en papel se enfrentaba a un objeto físico en el que se manifiesta íntegramente una determinada versión del texto. Puede tomar notas en los márgenes, fotocopiar, cortar y pegar, pero el texto inicial está ahí, negro sobre blanco, completamente realizado. En la lectura en pantalla, en cambio, esta presencia extensiva y previa a la lectura ha desaparecido: el soporte digital -disquete, disco duro magnético, disco óptico- no contiene un texto legible por el hombre sino una serie de códigos informáticos que, eventualmente, la computadora traducirá en signos alfabéticos por medio de un dispositivo de visualización de datos. La pantalla

aparece entonces –dice Lévy- como una pequeña ventana a partir de la que el lector explora una reserva potencial (Lévy, 1999: 35).

Finalmente, Antonio Rodríguez de las Heras agrega un elemento más a la virtualidad del texto en la pantalla. El autor sostiene que "el libro se ha descuadernado", ya que "el libro como unidad, y una totalidad, de lectura disponible en tus manos y abierta para tus ojos, que se iba desvelando mediante un proceso lento y disciplinado de lectura, se ha perdido", y también observa que "la información en la pantalla empuja a perderse en una maraña de enlaces; la información está derramada, no confinada" (Chartier y Rodríguez de las Heras, 2001: 31). Roger Chartier coincide con esa observación, y agrega que "en la cultura impresa (…) aunque recuerde sólo un pasaje de un libro impreso, aunque lea solamente dos o tres páginas, hay algo que se impone de cierta manera a mi práctica, y es la evidencia de la obra (…) En el mundo digital, ¿cuáles son los criterios que permiten percibir la coherencia de una obra que no está producida para la fragmentación?" (Chartier y Rodríguez de las Heras, 2001: 32). Esta idea también es esbozada por Landow y Delany, cuando respecto de la palabra digital señalan que los requerimientos materiales de la imprenta y del mundo editorial crearon "*containers*" para el texto, con tamaño y formato estándar, como el artículo de *journal* o el libro. Ahora, los textos digitalizados e integrados a las redes hacen añicos esos *containers*, ya que un texto de tamaño tradicional será descompuesto en unidades más pequeñas o escaladas para fundirse con un *docuverso* o textos relacionados (Landow y Delany, 1993: 15). Estas reflexiones introducen otro elemento más a la virtualidad del texto en la pantalla. Estamos hablando de la virtualización del objeto libro, que –como vimos antes con la historia de la lectura- tiene sus consecuencias sobre las formas de apropiación del texto. A la evanescencia del texto digital se suma otra evanescencia que es la del concepto de obra, que queda fragmentada en diversidad de enlaces, "derramados" sobre la pantalla, con una pérdida de unidad en el sentido del libro de formato códice, que justamente –a diferencia del rollo- consistió en hojas encuadernadas las cuales en su disposición ofrecían una continuidad de lectura y un concepto de obra total y acabada.

2.4.2.3. La interactividad de la pantalla redefine al texto

Como antes señalaba Colorado Castellary (1997: 14), es la interactividad con la pantalla la que marca la diferencia capital entre el texto impreso y el electrónico. En ese sentido, entender a la pantalla sólo como un soporte de lectura sería caer en el error –recurrente con la irrupción de cada nueva tecnología- de minimizar sus posibilidades. Antonio Rodríguez de las Heras (1991: 50) dedica especial atención a la pantalla de la computadora, no sólo como dispositivo donde leer la información, sino como herramienta útil para *navegar* por la información (cuestión que profundizaremos más adelante). Este autor sostiene que además, la pantalla también posibilita el espacio de relación entre lacomputadora y el usuario. En ella aparecen preguntas (como el caso de un cajero automático), menúes, opciones, caminos, que convierten a la pantalla en un *espacio de incertidumbre*. Nosotros debemos tomar decisiones y expresarlas a través del teclado, el mouse o la misma pantalla, si ésta es táctil. En la misma línea, para Roberto Igarza, la computadora interpela al usuario todo el tiempo como una imposición de la interactividad, por ende "el usuario debe tomar decisiones mucho más frecuentemente" (Igarza, 2008: 52). Lo mismo sucede para Susana Pajares Tosca (2005: 196), quien indica que "los usuarios han de tomar decisiones (y actuar) a la hora de avanzar en la lectura".

Esta nueva dimensión que inaugura la pantalla de la computadora tiene implicancias en la misma definición del texto. En ese sentido, Fausto Colombo (1995: 238) sostiene que al utilizar la computadora como medio, la noción de texto entra en juego principalmente bajo el perfil de la interacción hombre-máquina. Es decir, el texto es definido en torno a su interactividad, y ésta naturaleza interactiva del texto electrónico sería un valor agregado que representa ciertas ventajas sobre el texto en papel. Al respecto, Stephen Kerr sostiene que "una forma de mejorar la reacción del lector al texto electrónico es implicarlo directamente en el diseño, sea dejándole determinar el formato en que el material aparecerá en la pantalla, sea ofreciéndole algún control sobre la estructura del propio sistema" (Kerr, 1987: 349).

2.4.3. La interfaz digital

Al establecer un recorrido histórico sobre los distintos soportes de lectura, queda en evidencia cómo esta práctica se fue modificando en la medida en que fue cambiando el dispositivo. Respecto de la pantalla, a continuación vamos a caracterizar la manera en que la pantalla de la computadora ofrece al lector no sólo un texto, sino otra serie de elementos que resulta indispensable incluir a la hora de analizar las formas de lectura. Por eso, es necesario hacer una aclaración: normalmente se habla de la lectura "en la pantalla", ignorando ingenuamente los otros elementos que forman parte de la interfaz (el teclado, el *mouse*). Para hablar de una lectura en la interfaz digital, si bien usamos de modo genérico la expresión "lectura en la pantalla", no olvidamos los otros dispositivos que forman parte de la interacción digital con la computadora. Lo mismo sucedería si habláramos de la lectura en el libro desconociendo las características del dispositivo de lectura (paginación, índices, hojas, tapa, encuadernación).

Hecha esta digresión, vamos a adelantar que a lo largo de este apartado veremos que lo que entendemos por lectura, aplicada a los libros o al formato impreso en general, no es suficiente para definir la misma práctica en los entornos digitales.

2.4.3.1. ¿Qué es una interfaz?

Antonio Rodríguez de las Heras, quien allá en 1991 escribió el libro "Navegar por la información", el cual puede ser considerado el primero en lengua española dedicado al estudio de la lectura en las interfases digitales, decía: "mientras que el papel presenta una superficie, la pantalla presenta una *interficie*: un lugar donde se puede interactuar, donde la secuencia lineal se convierte en una multisecuencia que se va desplegando a instancias del lector. La pantalla tiene una dimensión espacial y otra temporal. Eso nos permite dos referencias y dos utilizaciones terminológicas distintas: la primera hace a la pantalla el espacio donde se va sucediendo la información, la segunda -su dimensión temporal- se refiere a la información que en un determinado momento se puede ver en la pantalla" (Rodríguez de las Heras, 1991: 92). La

concepción de Rodríguez de las Heras –más allá de este juego de palabras entre *super*ficie e *inter*ficie- introduce tempranamente dos elementos de análisis que consideramos importantes: en primer lugar, la cuestión de la interactividad, que ya hemos tratado, la cual marca una diferencia sustancial entre ambas formas de lectura. Y el segundo aspecto, es la idea de *lugar*, de espacio de interacción, lo cual desarrollaremos a lo largo de este capítulo, y que tiene que ver con la interfaz donde se lleva a cabo esta relación particular que se establece con la computadora a la hora de leer o de realizar otras actividades *en* la pantalla.

Nicoletta Vittadini nos acerca una definición bastante completa de la interfaz: “un dispositivo de tipo informático que permite comunicar dos sistemas que no hablan el mismo lenguaje: por ejemplo, un canal de comunicación que transporte datos de tipo analógico y un terminal que procese datos de tipo digital, como puede ser el ordenador” (Vittadini, 1995: 125), y también hallamos una definición muy similar en Lévy (1990: 218). Pero también es una interfaz –siguiendo a Vittadini- cualquier instrumento que permita comunicar el "sistema del usuario" y el sistema complejo -formado por el terminal, por los canales de transmisión y por el destinatario- que constituye el médium utilizado para comunicar. En este caso, Vittadini explica que “nos encontramos frente a dos tipos de interfase que podríamos definir como hardware y software. La interfase hardware está constituida por todos aquellos dispositivos que permiten determinar, con sus propias acciones, el envío de informaciones mediante el nuevo médium, como teclado, ratón y pantallas táctiles. La interfase software, visible cuando el instrumento de comunicación implica la presencia de un monitor, está, en cambio, constituida por menús e iconos que visualizan las opciones que el usuario puede tomar dentro del sistema”. Esta interfase de software a su vez se subdivide en *de base de un sistema*, que permite la interacción del usuario con el hardware (lo que conocemos como sistema operativo); y *aplicativo*, que está encaminado a la solución de problemas operativos particulares -por ejemplo, un programa para navegar en Internet o para procesamiento de textos (Vittadini, 1995: 125). Para Lluis Codina, en tanto, la interfaz es “un dispositivo que conecta dos sistemas

diferentes (…) es un conjunto de elementos físicos y lógicos que facilitan la comunicación entre el ordenador y el usuario" (Codina, 2000: 45).

Para completar estas definiciones de la interfaz, vamos a destacar el aporte de Carlos Scolari, quien sostiene que "si bien se mantiene todavía la idea un intercambio de información, la *interfaz ya no es considerado un dispositivo hardware sino un conjunto de procesos, reglas y convenciones que permite la comunicación entre el hombre y las máquinas digitales*. La interfaz se presenta así como una especie de gramática *de la interacción* entre el hombre y la computadora" (Scolari, 2004: 42). Esta propuesta de Scolari se inscribe dentro de lo que él mismo ha denominado una "socio-semiótica de las interacciones digitales"; y que desarrollaremos más adelante.

Más allá de todo lo dicho, no hay que pensar que la interfaz es sólo digital. Como sostiene Pierre Lévy (1990: 46), el libro impreso, por ejemplo, también tiene su interfaz, concepto que es diferente al del sopote donde ésta tiene lugar. Como señala Scolari, el paso del rollo de papiro al códice de pergamino hace unos 2.000 años significó dos cambios: una modificación del soporte (de una trama de juncos a la piel) y un cambio de interfaz (de un texto que se desenrollaba a un texto que se hojeaba). Por otro lado, el paso del códice de pergamino al códice de papel en el siglo XIII no fue traumático: cambió el soporte material pero la interfaz siguió siendo la misma (Scolari, 2009: 43). En ese sentido, Scolari sostiene que la tendencia de los actuales libros digitales, que reproducen en la pantalla interactiva el gesto de "pasar la hoja" proveniente de los códices manuscritos, ponen en evidencia la persistencia de las interfaces, más allá de los soportes en los que funcionen (Scolari, 2009: 44).

2.4.3.2. Evolución de las interfaces digitales

El citado Carlos Scolari describe una interesante cronología de las distintas interfaces que se fueron sucediendo a lo largo de la historia de la informática, y que persiguieron, principalmente, el objetivo de la simplicidad y facilidad de manejo por parte del usuario. Con ese fin, se han establecido a su vez distintas metáforas, que permiten hacer comprensible el concepto que quieren transmitir cada una de ellas para el usuario no experto. Así, Scolari

sostiene que existen tres generaciones de interfaces, que desarrollaremos a continuación

a) *metáfora conversacional*

Para Scolari, “las primeras interfases alfanuméricas de los años cincuenta –inspiradas en la utopía que impulsaban los científicos a construir una «máquina inteligente»– promovieron la *metáfora conversacional”* (Scolari, 2004: 47), y ésta constituye una de las concepciones más difundidas entre los investigadores y diseñadores de interfaces. El autor cita a aquí a Kammersgaard, para quien, según esta metáfora, “los seres humanos y las computadoras son considerados como socios de un diálogo. El proceso de interacción es visto como un proceso de comunicación donde el usuario y el aplicativo de la computadora actúan ambos como emisores y receptores, y el aplicativo es visto como capaz de demostrar conductas comunicativas similares a las del *partner* humano” (Scolari, 2004: 48). Un ejemplo de este tipo de interacción lo encontramos en las primeras interfaces de los CD-Rom, que se basaban en la metáfora de “consulta” (Carr, 1987: 195).

b) *metáfora instrumental*

La introducción de la computadora personal en 1984, con el *Macintosh* de *Apple* (y luego con el sistema operativo Windows en las PC), inauguraron la era de la Interfaz Gráfica de Usuario (GUI), que –a diferencia de la generación anterior de interfaces- proponía la manipulación de objetos sobre la pantalla interactiva (Scolari, 2004: 47). Para diferenciarlos de los viejos sistemas alfanuméricos con introducción de órdenes a través del teclado –explica Scolari-, estos entornos gráficos también fueron denominados WIMP (*Windows, Icons, Mouse, Pointer*), y “más que descubrir un diálogo entre el usuario y el sistema, esta metáfora tienden a ver al diálogo como «un simple envío de mensajes por parte del usuario a los objetos (que constituyen la parte más visible del programa)», los cuales a su vez «responden reaccionando» y provocando la ejecución de la orden deseada, llegando en algunas ocasiones a modificar su propia apariencia visual” (Scolari,

2004: 59).

El autor también afirma que “el concepto de «manipulación directa» de Ben Shneiderman será crucial en este paso de la *metáfora de la conversación* a la *metáfora del instrumento*”, a la vez que indica que este tipo de interfaz “acercó el mundo digital a millones de usuarios que no poseían una competencia técnica específica ni sabían «hablar» el lenguaje de la máquina” (Scolari, 2004: 59). Para Philip Rubens (1989: 15) la metáfora dominante para la manipulación directa de interfaces es la del “escritorio” (*desktop*), que empleaba la clase de objetos que se encuentran normalmente en una oficina.

c) *metáfora espacial*

Scolari, por último, señala que el desarrollo de entornos interactivos como los videojuegos y los museos virtuales y la participación de miles de personas en los MUD (Turkle, 1995) y en las comunidades virtuales (Rheingold, 1994) “ha favorecido la difusión de la metáfora espacial, la cual ha permeado el lenguaje que usamos habitualmente para relatar nuestras experiencias con las máquinas digitales. Es así que *visitamos* un museo en CD-ROM, *recorremos* los mortales pasillos de *Doom*, *navegamos* en la World Wide Web o elegimos *habitar* en un mundo virtual interpretando un personaje imaginario en un MUD” (Scolari, 2004: 59). Para este autor, “la metáfora espacial –o sea, la interfaz entendida como «lugar» o «espacio» de la interacción- es quizás la más completa hasta ahora desarrollada, la que ilumina la mayor cantidad de aspectos de la interacción con los ordenadores” (Scolari, 2004: 59).

Más allá de todo esto, Don Norman sostiene que “las metáforas son erróneas por definición”, porque “los objetos de la pantalla del ordenador no se parecen en nada a los objetos reales cuyos nombres comparten”. Para el autor, “el empleo de metáforas es apropiado durante las primeras fases de la aprendizaje. Pero mientras que las primeras fases son sólo temporales, la metáfora se mantiene para siempre. Después de sus primeros pasos, seguro que la metáfora se convertirá en un obstáculo, porque, debido a su propia naturaleza, aquello qué representa ya no es igual a ella” (Norman, 2000: 202).

Del mismo modo, Peter Brown, respecto de la tendencia común de los CD-Roms de imitar a las páginas impresas en la década de los ochenta, opina que "si el ordenador se limita a imitar el papel y los lectores tienen oportunidad de elegir, se decidirán siempre por el material impreso. Lo que hay que hacer es, por el contrario, explotar las propiedades que diferencian al ordenador del papel" (Brown, 1987: 186).

Volviendo a la evolución histórica de las interfaces digitales, los estudios de Sherry Turkle, una de las primeras investigadoras que se ha dedicado a analizar las interacciones digitales, indican que en los primeros años de la cultura de la computadora, su poder estaba ligado a la seducción por la programación. En cambio, hoy en día está ligado a las seducciones de la interfaz. En su pionero libro "La vida en la pantalla" (1995), Turkle sostiene que hacia finales de los setenta se delinearon dos subculturas informáticas: la del *hacker* (virtuosos de la programación que estaban interesados en tomar grandes y complejos sistemas informáticos y forzarlos hasta sus límites) y la del *hobbyst* (los primeros propietarios de computadoras personales cuyo objetivo era reducir una máquina a los elementos más simples para comprenderla lo más completamente posible). Tanto uno como otro –sostiene Turkle- estaba interesado en el funcionamiento interno de la máquina, en el *hardware* y en el *software*. Por el contrario, el *usuario* -término proveniente también de aquellos años- tiene un tipo de relación práctica con la máquina, pero no está interesado en la tecnología excepto como algo que permite una aplicación. Todo esto cambió a partir de 1984, con la irrupción del Macintosh de Apple:

> "a diferencia de los ordenadores personales anteriores, el *Mac* estimulaba a los usuarios a permanecer en un nivel superficial de la representación visual, y no proporcionaba pista alguna de mecanismos internos. El poder del *Macintosh* estaba en cómo sus atractivas simulaciones e iconos de pantalla ayudaban a organizar un acceso sin ambigüedades a los programas y a los datos. La interfaz del *Mac* invitaba a aprender por el mecanismo del ensayo-error, al igual que en la cultura del videojuego que estaba creciendo al mismo tiempo" (Turkle, 1995: 45).

Luego, a mediados de los ochenta -sostiene Turkle- se produce un encuentro entre dos estéticas: la del *Mac* (estética posmoderna de la cultura de la simulación) y la de la computadora personal *IBM* y sus clones (estética modernista que permitía el acceso al funcionamiento interno de la máquina). Con la introducción en 1985 de Microsoft Windows –señala Turkle- las estéticas de la informática moderna y posmoderna curiosamente se entrelazaron: si bien se montó sobre el sistema operativo MS-DOS que hace accesible el funcionamiento de la máquina para el usuario, Windows le proporcionó una interfaz icónica similar a la de *Macintosh* (Turkle, 1995: 48).

2.4.3.3. La potencia de la metáfora espacial

La actualidad de esta "metáfora espacial" aparece claramente confirmada con la instauración del término "ciberespacio", utilizado por primera vez por William Gibson en "Neuromante", una novela de ciencia ficción publicada en 1984, que relata las vicisitudes de un hácker. Transcribimos a continuación el extracto donde aparece el término que, como veremos, presenta sorprendentes similitudes con el concepto que aquí estamos definiendo:

> "El ciberespacio. Una alucinación consensual experimentada diariamente por billones de legítimos operadores en todas las naciones, por niños a quienes se enseña altos conceptos matemáticos… Una representación gráfica de la información abstraída de los bancos de todos los ordenadores del sistema humano. Una complejidad inimaginable" (Gibson, 1984: 69)

Para Roger Fidler, desde el momento en que aparece este término –nacido, como en otros casos, del mundo de la ficción- se lo asocia con el "espacio conceptual" en el que interactúa la gente usando las tecnologías de la comunicación mediadas por computadoras (Fidler, 1998: 130). Ahora, como sostiene Scolari, "la interfaz, por sí misma, no existe: necesita de un usuario que la haga funcionar o, para decirlo en términos semióticos, necesita un sujeto que la *actualice*. Si la interfaz es un *lugar* (metáfora espacial), entonces las acciones del usuario pueden ser organizadas en una *secuencia cronológica*

(metáfora temporal). En este contexto es quizá la *metáfora de viaje* (entendido como un desplazamiento de un lugar a otro a través del tiempo) la que mejor sintetiza esta combinación entre una dimensión espacial y la temporal. La difusión de algunas expresiones como «navegar en Internet» parece confirmar la fuerza de esta metáfora" (Scolari, 2004: 82). Nicholas Burbules y Thomas Callister también suscriben a esta idea al decir: "las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas" (Burbules, Callister, 2001: 19).

En la misma línea, Stefanía Gassarini y Barbara Gasparini llevan aún más lejos la metáfora espacial al decir que:

> "las metáforas más recurrentes cuando se habla de mundos virtuales son las de «inmersión» y la de «navegación», las cuales describen de una manera adecuada la situación de un usuario situado en un entorno particular, dotado de reglas de comportamiento y de espacialidad propias. Pero pensándolo bien la metáfora de la «inmersión» también sugiere la idea de que el espacio simulado asume una consistencia inédita, una densidad «palpable» similar a la de una gigantesca masa de agua. La continuidad entre el espacio físico en el que se encuentra el observador y el «sintético» recreado por el ordenador, hace imposible una distinción clara entre «dentro» y «fuera» respecto de la imagen" (Gassarini y Gasparini, 1995: 70).

En términos similares, Derrick de Kerckhove se refiere a la realidad virtual: "mientras que los libros permiten a la gente introducir información en sus cabezas, la realidad virtual les permite introducir sus cabezas en la información" (de Kerckhove, 1999: 40).

2.4.3.4. La metáfora de la piel

Ahora, lo que podemos considerar un paso más luego de la metáfora espacial es lo que Scolari denomina "metáfora de la piel" (Scolari, 2004: 66).

Esto tiene que ver con que en el diseño de las interfaces, como en toda

la cultura, hay una pérdida del valor de la profundidad frente a la superficie de las imágenes, lo que lleva a que "con el desarrollo de las tecnologías de simulación todo el mundo perceptible termina «aplastado» contra la superficie de la pantalla". Esta lógica de la superficie se traslada también al ámbito de la percepción, la cual adquiere características particulares: "una *mirada superficial* es una mirada veloz, más perceptiva que cognitiva, en las cuales los procesos interpretativos y mnemónicos todavía no funcionan a pleno régimen. Considerada desde la lógica de la interacción, la rápida mirada superficial respeta los principios de la economía cognitiva perceptiva, contribuyendo de esa manera a crear un *efecto de transparencia* de las interfases" (Scolari. 2004: 68).

Por otra parte, Scolari sostiene –siguiendo con la metáfora de la piel- que "las superficies de los objetos –de todos los objetos, no sólo de los que viven una existencia virtual en las pantallas interactivas- comunican; la textura, la porosidad, la forma y los colores de una superficie son indicadores de la función de un objeto" (Scolari, 2004: 69). Y en este sentido menciona el concepto de *affordance*, que alude a la capacidad que tienen los objetos para informarnos de su función. Este concepto de *affordance* fue desarrollado –según indica Scolari- por el psicólogo cognitivo J. J. Gibson y retomado por muchos investigadores, entre los cuales nosotros vamos a destacar a Don Norman (2000) cuando hablemos más adelante de las interfaces especializadas y *metamedium*, y luego, de las *affordances* de las interfaces digitales.

2.4.3.5. La engañosa transparencia de la interfaz

Para Scolari, "tanto los investigadores de la interacción como los diseñadores de interfases, programadores y psicólogos coinciden en un punto: *la mejor interfaz es la interfaz que no se siente"* (Scolari, 2004: 26). Asimismo, el autor señala a Marshall McLuhan como "el padre fundador del modelo instrumental", explicando que:

> "la aplicación de la metáfora de la prótesis a las interfaces entre el hombre y las máquinas digitales permitió un ulterior enriquecimiento teórico de la metáfora instrumental la cual terminó por combinarse con

una teoría protésica de los objetos. Pero ¿Qué es una prótesis? Una prótesis es un dispositivo que sustituye un órgano ausente (por ejemplo, una pierna artificial) o que extiende sus capacidades (el telescopio, un audífono un martillo). En el caso de las interfases de las máquinas digitales, se trata de instrumentos (como el ratón) que extienden nuestros órganos (la mano) para hacernos entrar en la pantalla (bajo la forma de cursor) para manipular objeto simulados (el botón «OK»)" (Scolari, 2001: 60).

Pero la tesis *extensionista* de McLuhan –a la que ya nos hemos referido en otro capítulo- no implica solamente que utilizamos la interfaz como un instrumento que prolonga nuestras capacidades, sino que es necesario "darse cuenta de que cuando nos fascina una nueva invención o una nueva extensión de nuestro cuerpo, se verifica una «narcosis» o aturdimiento del área amplificada" (Mc Luhan, 1997: 159), o más claramente, "todas nuestras extensiones tecnológicas deben ser subliminales, en caso contrario, no podríamos resistir su fascinación" (McLuhan, 1997: 321). En relación a la computadora, la hipótesis extensionista se traduce en la idea de la computadora como una extensión de la mente (Joyce, 2002: 2). Al respecto, Scolari sostiene –del mismo modo que con las interfaces- que para los teóricos de la interacción y los diseñadores "la mejor prótesis es aquella que desaparece durante el uso" (Scolari, 2004: 62). En su libro sugestivamente titulado "El ordenador invisible", Don Norman afirma que hay que "ocultar el ordenador, ocultar la tecnología para que desaparezca de la vista, para que desaparezca de la conciencia y para que así podamos concentrarnos en nuestras tareas, aprender, hacer nuestro trabajo y divertirnos" (Norman, 2000: 10).

Por su parte, Nicoletta Vittadini problematiza así la cuestión:

"los «efectos de realidad» que se ponen en funcionamiento a través de la progresiva naturalización de las interfases y la simulación comportamental de un interlocutor real o de un entorno tienden, en efecto, a enmascarar las diferencias que existen entre interacción real e interactividad y a hacer percibir estos sistemas como lugares de libre comunicación" (Vittadini, 1995: 171).

En tanto, desde el punto de vista de la "usabilidad" de las interfaces, Jakob Nielsen afirma que

> "una de las principales razones de la popularidad del hipertexto en Internet es que las tradicionales interfaces de usuario para la red eran difíciles de usar, y requerían por parte del usuario lenguajes de comandos con muchas abreviaciones oscuras y opciones confusas. La aproximación alternativa de que la computadora exponga las diferentes opciones y que permita al usuario hacer clic en imágenes o en descripciones de las informaciones en lenguaje natural, es mucho más intuitiva para los usuarios novatos" (Nielsen, 1995: 170)

Luego, Derrick de Kerckhove, continuador de las ideas extensionistas de McLuhan, las lleva hasta las últimas consecuencias: "la tecnología de interfaces está aproximándose cada vez más a las combinaciones de hardware-software de acceso directo que permitirán al pensamiento controlar los ordenadores directamente. Cada paso que se toma en esa dirección -del mando de control, el teclado y el ratón, a la voz y al comando mental directo- está haciendo que nuestras relaciones con las máquinas sean más intuitivas e incluso podríamos decir que más humanas". El autor llega más lejos aún, al decir que "el mundo de las interfases (…) es la metáfora tecnológica de los sentidos" (de Kerckhove, 1999: 23).

Ahora, Sherry Turkle observa que el concepto de transparencia fue mutando a lo largo de los años, conforme evolucionaban las interfaces de usuario. Sostiene que la "estética de simulación" del Mac produjo un cambio en el concepto de transparencia en los ochenta: "la mayoría de los usuarios que hablaban de transparencia se referían a una transparencia análoga a la de las máquinas tradicionales, una capacidad de ver cómo funcionaban las cosas. Pero cuando a mediados de los ochenta, los usuarios de *Macinstosh* comenzaron a hablar de transparencia, hablaban de ver sus documentos y programas representados por unos íconos difíciles de interpretar. Se referían a hacer funcionar las cosas sin necesidad de ver en los mecanismos internos del ordenador. Esto era en cierta forma paradójico, una especie de transparencia posibilitada por la complejidad y la opacidad". Y aquí la autora introduce una

cuestión problemática: “hemos aprendido a interpretar las cosas según el valor de la interfaz. Nos movemos hacia una cultura de la simulación en la que la gente se siente cada vez más cómoda con la sustitución de la propia realidad por sus representaciones” (Turkle, 1995: 33), y en ese sentido propone la figura del *bricoleur* como aquél que se siente a gusto con este tipo de interacción: “la revalorización del bricolaje en la cultura de la simulación incluye un nuevo énfasis en la visualización y en el desarrollo de la intuición a través de la manipulación de los objetos virtuales” (Turkle, 1995: 55). Vittadini lo pone en otros términos: “la aparente transparencia del sistema constituida por la simplicidad de su uso y por la comprensión de las modalidades de diálogo por parte del usuario -en cuanto hacen referencia a modelos ya conocidos por él- se resuelve en realidad en una opacidad del sistema respecto de sus potencialidades reales y sobre todo de sus limitaciones” (Vittadini, 1995: 171). Como dice Scolari, “una *interfaz transparente* no es aquella que nos deja ver lo que pasa dentro del ordenador, sino el dispositivo que, a través de la manipulación de objetos virtuales, nos permite realizar una tarea *sin tener que operar en los niveles inferiores del funcionamiento de la máquina”*, o más claro aún, “*una interacción transparente es aquella en la cual el usuario se olvida de la interfaz y se concentran el trabajo que debe efectuar*” (Scolari, 2004: 64)

Sin embargo, así como en otro capítulo de la presente investigación decíamos que la tecnología no es neutral, lo mismo sucede con la interfaz: ni es transparente ni es neutral, sino que esconde –en su aparente transparencia y simplicidad- mecanismos que son ocultados al usuario y establece un tipo de relación arbitrario, que es necesario dilucidar. Así lo explica Scolari: “la interfaz, como cualquier otro lugar donde se verifican procesos semióticos, nunca es neutral o ingenuo. A pesar de lo que sostienen numerosos diseñadores e investigadores, la interacción con las máquinas digitales está lejos de ser una actividad *automática*, *natural* y *transparente*” (Scolari: 2004, 27).

Desmontar este mito de la transparencia de la interfaz nos servirá para conocer más a fondo cuáles son los procesos de lectura que se despliegan en los entornos digitales. A diferencia de lo que sucedía con las interfaces del

rollo o del códice, las interfaces digitales generan un “efecto de transparencia” muy fuerte, lo cual forma parte de la oferta comunicativa de las pantallas, más allá de los contenidos que vehiculizan. En las próximas líneas, nos encargaremos de profundizar en las características específicas de la pantalla como interfaz de lectura e interacción.

2.4.3.6. Interfaz metamedium vs. interfaz especializada

Hechas las consideraciones sobre la naturaleza metafórica de las interfaces digitales, que proponen un tipo de vinculación “transparente” con el usuario y a quien transmiten sus *affordances* a través de la disposición de su superficie, vamos a dedicarnos en este apartado a otra diferencia sustancial que estas interfaces mantienen con otro tipo de dispositivo como del libro. Comprender el alcance de esta diferencia resulta importante para entender los diversos modos de vinculación que establecemos con uno y otro soporte, y –por ende- las formas de lectura.

Don Norman –que como vimos antes, se enrola en quienes sostienen la visión transparente de la interfaz aunque descree de las metáforas que las expliquen- caracteriza dos tipos de herramientas: las que cumplen una tarea específica o especializada, y aquellas que se vuelven complejas por tratar de cumplir varias tareas a la vez. El autor se refiere específicamente a lo que diferencia a las aplicaciones informáticas especializadas de las múltiples tareas que cumplen las computadoras personales, factor que las vuelve cada vez más complejas y difíciles de utilizar, es decir, menos transparentes:

> “Cuando se diseña una herramienta para una tarea específica, su forma física, sus características y estructura pueden adaptarse perfectamente a ella. Cuando se intenta crear un aparato que haga dos tareas no relacionadas entre sí, la especialización que lo hacía ideal para la primera tarea obstaculiza la realización de la segunda. Además, cuando un solo aparato puede hacer dos cosas, lo que sucede es que hay que agregar una tercera: una manera de informar al aparato qué tarea debe realizar primero y cuál hay que seguir o retomar. En los ordenadores, esta es una de las funciones del sistema operativo” (Norman, 2000: 71).

El autor propone entonces simplificar la tecnología “por medio de una tecnología de aplicaciones basadas en el usuario y centrada en el ser humano, donde la tecnología informática desaparezca y diera la primacía a unos instrumentos diseñados para realizar tareas específicas, que conserven toda la potencia de los ordenadores sin ninguna de sus dificultades” (Norman, 2000: 10). En ese sentido, explica que la esencia de las aplicaciones es “que desempeñan funciones especializadas, lo que permite personalizar su aspecto, su forma, su experiencia y su funcionamiento” (Norman, 2000: 69).

Para el autor, lo que sucede actualmente con las computadoras es todo lo contrario: “el ordenador personal quiere hacerlo todo para todos. Integrar todas las actividades de cada persona en una misma estructura inexpresiva y homogénea compuesta por una pantalla, un teclado y alguna especie de sistema de inserción. De esto sólo pueden derivar problemas. Cuando un solo conjunto de herramientas debe realizar una gran variedad de tareas, se hace necesario un compromiso entre ellas (…) El ordenador único y de uso general impone grandes compromisos; hace necesario sacrificar la simplicidad, la facilidad de uso y la estabilidad para alcanzar el objetivo técnico de un aparato único capaz de hacerlo todo” (Norman, 2000: 88).

Asimismo, esa complejidad se pone de manifiesto en su interfaz: “la complejidad siempre se nota, y con imágenes atractivas en la pantalla no se resuelve los problemas fundamentales” (Norman, 2000: 91); y también, “hacerlo todo visible es una buena idea cuando sólo hay veinte cosas que mostrar. Cuando hay veinte mil, sólo crea más confusión. Sí se muestra todo a la vez, el resultado es el caos. Si no se muestra todo, los documentos se pierden” (Norman, 2000: 92). Además, “esa complejidad tiene tres razones principales: el intento de lograr un aparato que realiza demasiadas funciones, la necesidad de lograr una máquina única y suficiente para todas las personas del mundo, y el modelo comercial de la industria informática” (Norman, 2000: 95).

A diferencia de la complejidad de las computadoras, cuyos controles son arbitrarios “y a menudo se limitan a lo que se puede mecanografiar con el teclado o a señalar con el ratón”, ya que “no hay posibilidad de utilizar el objeto físico mismo para presentar el modelo conceptual del aparato por sus acciones a causa de la amplia variedad de funciones que cumple”, Norman propone las

aplicaciones especializadas, cuya interfaz se explica a sí misma: “en los aparatos de uso especial, todos los elementos nos dicen: «yo funcionó así, esto es lo que hago». El tamaño de la caja, el diseño de los controles y hasta la forma y el modo de operación de los controles son indicios importantes. Las pantallas y la información pueden ser exactas e indicar al usuario lo que sucede y por qué y para qué son necesarias las acciones” (Norman, 2000: 203).

A tono con esta concepción compleja de la computadora criticada por Norman, Fausto Colombo, por su parte, sostiene la definición de la computadora como *metamedium*: “esta definición describe por un lado la capacidad del ordenador de contaminar otros instrumentos tecnológicos, y por otro, señala la ulterioridad del calculador, su estar de algún modo por encima de los otros medios y, por consiguiente, también su capacidad de poner de manifiesto sus elementos característicos desde una posición privilegiada”. Para este autor, “la evolución del ordenador como *metamedium* ha influido no sólo sobre los demás medios, sino también sobre las técnicas” (Colombo, 1995: 230), y aquí pone los ejemplos de la escritura, alterada por el uso del procesador de textos y de la relación entre imagen y palabra, los cuales pierden completamente su diferencia al ser fusionados en un mismo dispositivo, cuestión que nos acerca al concepto de “reformulación” o “remediación” de Jay David Bolter (2001: 23), descripto en otro capítulo. Para Colombo, este tipo particular de pantalla que constituye el *display* “se puede poner fácilmente al servicio de una serie de dispositivos, o para constituir el canal a través del cual el dispositivo proporciona las informaciones al usuario, o para integrar las potencialidades comunicativas del dispositivo mismo. En suma, el ordenador como *metamedium* o *metaentorno* entra en una paradoja: deja de existir como objeto propio (gracias la transparencia de su interfaz) y permanece solamente como esperanto tecnológico” (Colombo, 1995: 245).

Para comenzar a aproximarnos a la comprensión de las implicancias que sobre la lectura tiene la computadora como dispositivo dueño de una compleja interfaz *metamedium*, podemos traer aquí los conceptos de *inteligencia secuencial* e *inteligencia simultánea*, desarrollados por Rafaelle Simone en su libro “La Tercera Fase”, que tratamos en un capítulo anterior. Mientras que la

inteligencia simultánea opera sobre datos simultáneos y sinópticos, como los estímulos visuales que se presentan en gran número en el mismo momento y entre los cuales es difícil establecer un orden, la *inteligencia secuencial* opera en la sucesión de estímulos y los coloca en línea, analizándolos y articulándolos (Simone, 2001: 33). Para Simone, "hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo *a través del libro y la escritura* -es decir, del ojo y la visión alfabética y -por ende- de la inteligencia secuencial- a un estado en que éste se adquiere también a través de la escucha -el oído- o la *visión no-alfabética* -que es una modalidad específica del ojo- es decir, a través de la inteligencia simultánea. Hemos pasado, así pues, de una modalidad de conocimiento en la cual prevalecía la linealidad a otra en la que prevalece la simultaneidad de los estímulos y de la elaboración" (Simone, 2001, 37).

Si bien esta *inteligencia simultánea* tiene su origen en el desarrollo de los medios electrónicos -como dice Mc Luhan, comenzando por la radio, y siguiendo con la televisión-, podemos decir que es en la *interfaz metamedium* de la computadora donde se da este fenómeno, esta *sobreoferta* de estímulos y tareas que tiene lugar en la metáfora espacial de la pantalla. ¿Cómo reducir esta complejidad?. Norman propone que "en muchos casos, el componente más eficaz puede ser el botón de apagado, que permite escapar a la tiranía de la accesibilidad permanente y de las interrupciones constantes. Mejor aún sería una tecla de «no molestar», que permitiría al usuario seguir trabajando sin que le interrumpan mientras la aplicación toma los mensajes o realiza otros tipos de acciones de manera imperceptible. Esto permitiría conservar los elementos de interés, pero conforme con el ritmo y el programa de actividades del usuario, y no según el capricho de los acontecimientos exteriores" (Norman, 2000: 150). Un ejemplo que ilustra claramente esta situación es el de las ventanas del *chat*. Si uno se dispone a trabajar en la computadora y deja abierto el programa de mensajería instantánea, seguramente en algún momento "alguien me va a comenzar a hablar", por tanto, tendré que interrumpir mi tarea para atenderlo, o bien puedo ignorarlo por completo, e incluso cerrar el programa. Esta característica -recordemos, como dicen Rodríguez de las Heras e Igarza, que en las interfaces digitales decidimos

permanentemente- es inmanente a la interfaz, dada su complejidad y la multiplicidad de funciones concentradas en un mismo dispositivo. Funciones, incluso, sobre las que es posible que no se haya tenido poder de decisión, porque "venían incluidas con la computadora".

Muy por el contrario, otro es el caso del libro, que como dispositivo posee una *interfaz especializada*. Básicamente, el libro –hablamos del códice- sirve para leer y no mucho más que eso -salvo hacer algunas anotaciones marginales u otros usos *desviados* como pisapapeles, o para compensar la pata corta de una mesa. Parafraseando a Norman, la forma misma del libro, su contextura física, nos está diciendo todo el tiempo "sirvo para leer, leéme", y a lo sumo nos presenta algunas hojas en blanco para invitarnos a escribir nuestro nombre, o alguna anotación o comentario. La disposición de las hojas del códice, encuadernadas de un costado, nos invita a manipularlo de un modo determinado, y la sucesión de páginas nos indica una secuencialidad, un orden de lectura. Asimismo, como interfaz especializada, también conlleva un tipo determinado de consumo: busca implicarnos de modo secuencial, no simultáneo (aunque podamos en efecto realizar otras actividades a la vez). Esta disposición de la interfaz especializada también contagia su contenido, ofreciendo un punto de vista particular (más allá de que el libro pueda ser escrito por varios autores), es una única voz que habla desde las páginas. También se trata de un soporte finito, limitado a la bidimensionalidad de una cantidad ya determinada de páginas. Y en cuanto a la forma de lectura a la que invita, nos insta a aislarnos del contexto -volvamos sobre el "orden del libro" antes descrito por Petrucci-, a leer solos, en silencio y en una posición corporal determinada. Incluso si transgredimos ese orden y leemos durante un viaje o mientras escuchamos música, la experiencia nos indica que la mayor intensidad durante el acto de lectura se produce cuando "nos olvidamos de todo" y nos concentramos en el acto de lectura. En suma, el libro invita a una lectura concentrada, profunda, convoca a nuestra *inteligencia secuencial*. Así como –según Norman- la complejidad de tareas de la computadora obligaba a un compromiso al sacrificar la simplicidad en función de que una misma herramienta cumpla varias tareas, la lectura en el libro invita a una renuncia a otros estímulos, los cuales son vistos como un "ruido" o una "interferencia"

molesta y evitable durante el acto de lectura. Al respecto, Eliseo Verón expresa que "el rechazo del que es objeto el libro, apunta precisamente a sus características específicas como medio, leídas de manera negativa: encerramiento, longitud, homogeneidad de un «punto de vista», carácter solitario de la lectura por oposición a los consumos mediáticos «grupales»" (Verón, 1999: 147).

2.4.3.7. Las formas de interacción en la interfaz digital

Como afirma Eliseo Verón**,**

"En el consumo de los medios, el receptor que es cada uno de nosotros está expuesto a una multitud de estrategias enunciativas diferentes. Cada «producto» mediático se caracteriza por una coherencia enunciativa determinada, en la que reposa el contrato de comunicación a través del cual ese producto se articula a su público" (Verón, 1999: 145).

Las *estrategias enunciativas* presentes en los medios adquieren, en el entorno digital –al cual hemos caracterizado como *metamedium*- unas particularidades y que hay que destacar, cuestión que realizaremos a continuación.

2.4.3.7.1. Ventanas y marcos

Una primera cuestión a tener en cuenta es que la *interfaz de usuario*, según Yakob Nielsen, se encarga de presentarle a éste la información, principalmente, en forma de nodos y enlaces. Los nodos, que son la unidad fundamental de un sistema hipertextual, básicamente pueden estar basados en un sistema de *frames* o marcos o en un sistema de ventanas. Los *frames* o marcos ocupan un espacio específico en la pantalla de la computadora, no importa la información que contengan, y a veces el tamaño de ese marco coincide con el tamaño de la pantalla. En cambio, el sistema basado en ventanas requiere de parte del usuario la realización de movimientos de desplazamiento (*scroll*) además del uso de los enlaces de hipertexto para poder ver en la pantalla la parte del nodo que desea. A diferencia del sistema basado en marcos, el sistema de ventanas puede mostrar solamente una parte

de la información del nodo, el cual a su vez adapta su tamaño a la necesidad del usuario. Una de las desventajas de los sistemas basados en ventanas –según Nielsen- es que el diseñador del hipertexto no tiene control sobre cómo va a aparecer el nodo cuando el usuario lo vea en la pantalla, ya que el mismo puede desplazarse en la ventana de muchas maneras (Nielsen, 1995: 137). Coincidiendo con el planteo de Cavallo y Chartier (2001: 51) descrito anteriormente respecto de las comparaciones entre el rollo y el códice y su confluencia en la pantalla electrónica, Paloma Díaz, Nadia Catenazzi e Ignacio Aedo (1997: 8) sostienen que "mientras que el marco podría asemejarse al concepto de una página de libro tradicional, la idea de ventana reproduciría el concepto de lectura continua propia de los papiros".

2.4.3.7.2. Interfaces orientadas: acción-objeto y objeto-acción

Una primera clasificación de las interfaces digitales es la que abordan Moreno Muñoz (2000) y Scolari (2004) y tiene que ver con el relato histórico que hemos desarrollado anteriormente. Antonio Moreno Muñoz explica que las interfaces pertenecientes a la generación de la metáfora conversacional son "*interfases orientadas a objeto*, que contrastan con las *interfases orientadas a función*, en las cuales la interacción consiste en que el usuario teclee una serie de comandos con el fin de obtener el resultado deseado" (Moreno Muñoz, 2000: 28). Scolari, en tanto, desarrolla una clasificación similar, al decir que existen dos modelos de interacción entre el hombre y la computadora:

- *Acción-Objeto* (verbo-nombre): consiste en elegir primero la acción (por ejemplo, activando el botón "Abre") y después el objeto sobre el cual la acción se cumplirá (el documento a abrir, por ejemplo "interfaz.doc"). Este modelo no es muy flexible, pero es el más indicado para los usuarios sin experiencia o que hacen un uso ocasional del sistema.

- *Objeto-Acción* (nombre-verbo): primero se elige el objeto y después se realiza la acción sobre él; en un programa gráfico, por ejemplo, podemos seleccionar un rectángulo y llenarlo con un

color o girarlo 90 grados. Este modelo de interacción es más flexible, deja libertad al usuario y precisamente por ese motivo es el más indicado para los operadores expertos (Scolari, 2004: 119).

2.4.3.7.3. El modelo de la conversación textual

Los modelos de la interacción en la interfaz digital requieren de análisis más complejos, y aquí introduciremos la propuesta de Scolari, que explica en su libro "Hacer clic" (2004), relacionada con una socio-semiótica de las interacciones digitales. Allí, el autor describe el modelo de la conversación textual, desarrollado por Gianfranco Bettetini (1984) en un ámbito estrictamente semiótico-pragmático y en el contexto de una teoría del lenguaje audiovisual. Según Bettetini, todos los textos incluyen un "proyecto de relación comunicativa, un programa de desarrollo de la interacción con el público; por otra parte, el espectador no se limita a recibir el saber que el texto le comunica, sino que, por ingenuo e incompetente que pueda ser, se expresa a su vez con un programa de comportamiento gozoso, con un proyecto de interacción con las articulaciones semióticas que el discurso textual le propone" (Bettetini, 1984: 109). Para realizar este intercambio simbólico el texto produce dos instancias virtuales: un sujeto enunciador "productor y producto del texto" y un sujeto enunciatario "producido por el enunciador y el texto" (Scolari, 2004: 55). Para el autor, citando a Bettetini, "el sujeto enunciador deja en el texto huellas e indicios de su acción ordenadora «que se revelan gradualmente en la sucesión de sus partes, en la dinámica del consumo». Pero el mismo sujeto también construye «huellas e indicios del comportamiento de un interlocutor simbólico, que adquiere gradualmente forma durante el progresivo encuentro de la interacción comunicativa de "lectura" con esas "señales"». El texto, en otras palabras, anticipa las reacciones del destinatario y las representa simbólicamente en su interior" (Scolari, 2004: 56). Verón, por su parte, así lo define: "el enunciador no es el autor, sino la manera en que este último se construye en su discurso construyendo al mismo tiempo su lector; pero la coherencia del mundo enunciativo del libro se apoya en el fantasma social del autor" (Verón, 1999: 146).

Según Bettetini, este modelo de la conversación textual "es válido en los casos en que la relación comunicativa esté instaurada por un texto cerrado y destinado a una distribución unidireccional" (Bettetini, 1984: 110), como es el caso del cine. Luego, Scolari señala que en trabajos posteriores, Bettetini ha extendido el modelo de la conversación textual a la interacción dentro de los entornos digitales. "En este caso –sostiene Scolari- se evidencia un desplazamiento en el proceso de construcción del sujeto *enunciatario*: si en el modelo de la conversación audiovisual el sujeto entraba *simbólicamente* en el texto, en la interacción con las máquinas digitales la manifestación protésica deviene perceptible porque *el simulacro del cuerpo del usuario aparece en la pantalla* bajo forma de cursor. Este *suplemento de visibilidad* constituye una de las grandes diferencias entre la conversación con un texto audiovisual o escrito y la interacción con un ordenador. Otro punto que aleja a la interacción con los ordenadores del modelo de la conversación audiovisual es la *naturaleza del sujeto enunciador*: si en la conversación textual esta figura simbólica se identifica con un saber definitivamente estructurado en el texto, en la interacción sólo se encuentra parcialmente construido, ya que depende en gran medida de una serie de estrategias potenciales que deberán ser actualizadas por el usuario" (Scolari, 2004: 56). En palabras del mismo Bettetini, en los entornos digitales, "por una parte (…), la relación usuario-sistema conserva el carácter simbólico de la conversación textual: por otra parte, construye una efectiva posibilidad de intervención para el usuario, que participa activamente en el proceso de producción de sentido del texto" (Bettetini, 1995: 35).

2.4.3.7.4. El modelo cognitivo de Norman

Un referente insoslayable en la creación de modelos conceptuales de interacción en las interfaces hombre-computadora es el citado Don Norman. Para Scolari, Norman "ha propuesto un modelo –o meta modelo, dado que se trata de un modelo teórico que representa la dinámica que se verifica entre diferentes modelos conceptuales- que en pocos años se ha transformado en el modelo estándar dentro de la interacción persona ordenador" (Scolari, 2004: 149).

De acuerdo con Norman (1990), y según explica Scolari, en un proceso de interacción entre el hombre y la computadora coexisten dos modelos (mentales) conceptuales y una imagen:

- Modelo del diseñador (design model)
- Imagen del sistema (system image)
- Modelo del usuario (user model)

"El modelo del diseñador es el modelo conceptual del creador, la imagen mental del sistema que ha construido y del usuario ideal del mismo. El modelo del usuario es el modelo mental desarrollado por el usuario a partir de su interacción con el sistema. El «*user model*» es independiente del conocimiento técnico que el usuario posee del funcionamiento real del sistema que está utilizando. (…) Un buen modelo conceptual nos permite prever los efectos de nuestras acciones" (Scolari, 2004: 149). Es decir, el modelo de usuario es una imagen del sistema que le explica, en términos comprensibles, su funcionamiento (Scolari, 2004: 152). Naturalmente, existen diferencias entre el modelo de usuario y el sistema real con el que está interactuando: "a esta distancia entre el modelo del usuario y el sistema, se debe agregar la diferencia existente entre el modelo del usuario y el modelo del diseñador: la imagen mental del sistema creada por el usuario nunca coincidirá con la imagen que del mismo sistema posee el diseñador" (Scolari, 2004: 152). Asimismo, Scolari sostiene que –a diferencia de lo que sucede con el lector de un texto- el usuario de las interfaces digitales pocas veces tiene una imagen del creador del sistema.

Por otra parte, el mismo Norman así explica las características que debería reunir un modelo mental desarrollado por el diseñador: "el modelo debe ser coherente, comprensible y lo bastante amplio para cubrir las principales funciones del sistema. Es bueno si los usuarios pueden verbalizarlo y explicar a los demás cómo funciona. Es bueno si los usuarios pueden utilizar el sistema de maneras que sus creadores nunca imaginaron. Sobre todo, el usuario debe poder descubrirlo y aprender a usarlo con mínimo esfuerzo. En un sistema ideal, los manuales serían innecesarios. No es bueno si los usuarios se limitan a seguir las instrucciones sin comprenderlas; en este caso, serán incapaces de ir más allá, no podrán realizar operaciones nuevas ni solucionar los problemas

(Norman, 2000: 201). En la misma línea de pensamiento, Roger Grice (1989: 31) sostiene que los sistemas de computadoras, la información en línea e incluso la información impresa pueden ser diseñadas de tal modo que la gente se sienta confiada en si misma y que tiene el control, por eso el diseño se debe hacer correctamente desde el principio, ya que la adaptación y la modificación no deberían ser pasos que los usuarios estén forzados a atravesar.

Figura 2: Modelo conceptual desarrollado por Don Norman (Scolari: 2004, 150)

2.4.3.7.5. El modelo semio-cognitivo de Scolari

Scolari pone en cuestión el modelo desarrollado por Don Norman, al sostener que no queda clara la naturaleza de la imagen del sistema, y afirma que esto "no basta para representar la complejidad que distingue a los procesos de interacción" (Scolari, 2004: 154). Para resolverlo, propone complementar el aporte de las ciencias cognitivas, sobre las que está basado el modelo conceptual de Norman, con la semiótica, y en ese sentido retoma los planteos del modelo de la *conversación textual* de Bettetini, según el cual el intercambio comunicativo no se realiza entre dos sujetos empíricos, sino entre estructuras simbólicas (texto, sujeto enunciador y sujeto enunciatario). Entonces, Scolari propone un modelo semio-cognitivo -–con un planteo similar al del *modelo semiótico-conversativo abierto* teorizado por Fausto Colombo

(1995: 240)- para comprender las complejas interacciones entre el hombre y la computadora en las interfaces digitales. Para el autor, "el *enunciador* se presenta como un *simulacro del emisor* instalado dentro del discurso que –al regular incluso la modalidad de acercamiento al texto por parte del lector- actúa como principio ordenador de todos los procesos simbólicos de un texto" (Scolari, 2004: 155), a la vez que "todo texto –escrito o audiovisual, impreso o en soporte digital- construye un *simulacro del destinatario* y lo instala en su interior". Entonces, "el éxito del discurso depende de la exactitud de esta construcción imaginaria o, en otras palabras, de la correspondencia entre esa imagen del destinatario y el *destinatario empírico* de la comunicación". Finalmente, "la comunicación se establece sólo después de la institución de un contrato que regulará el intercambio; si el texto no encuentra a su lector –si no se sanciona un pacto comunicativo o un contrato de lectura-, entonces la comunicación no es posible" (Scolari, 2004: 156).

Scolari aclara –como adelantáramos antes respecto de las diferencias entre el texto en la pantalla y el impreso- que tratándose de interfaces digitales se agrega otro elemento que no está presente en la dinámica de la relación con el texto tradicional: la interactividad. "En los sistemas hipermedia –dice Scolari- la estrategia de enunciación no puede limitarse a la *mise en page* de paquetes multimedia tradicionales (textos escritos, imágenes, sonidos, animaciones, videos, etc.) ya que está en cierta manera obligada a incorporar la *dimensión interactiva del intercambio*. Cada página web o producto hipermedia construye un simulacro de usuario que funciona como *propuesta de interacción* en relación al usuario empírico sentado frente a la pantalla interactiva, quien decidirá sí aceptar o rechazar la oferta. Aceptar un *contrato de interacción* significa para el usuario empírico entrar en un mundo con su propia gramática, un universo donde estará obligado a manipular ciertos dispositivos y a realizar ciertas operaciones (y no podrá ejecutar otras). En el caso específico de Internet, si el usuario no acepta el contrato se producirá una «fuga del navegante» hacia otra *web*" (Scolari, 2004: 156).

Figura 3: Modelo semio-cognitivo de Carlos Scolari (Scolari, 2004: 160)

En síntesis, Scolari complejiza el modelo desarrollado por Norman agregando, a las figuras de *modelo del diseñador* y *modelo del usuario*, el *simulacro del emisor*, al cual llamará "diseñador implícito", y *el simulacro del usuario*, al que denominará "usuario implícito". Como podemos ver, el *diseñador implícito* y el *usuario implícito* no reemplazan los conceptos *modelo del diseñador* y *modelo del usuario*, ya que –para Scolari- estos explican "las estructuras cognitivas presentes en la mente del diseñador y del usuario" (Scolari, 2004: 158).

Para concluir, Scolari toma los conceptos de Umberto Eco, quien ha reflexionado sobre la oposición entre interpretación y uso textual, y la aplica a la interacción en las interfases digitales:

> "la distancia que existe entre el modelo del diseñador y el uso concreto de un sistema digital –dice Scolari- es la misma que separa al lector ideal –presente en la mente del autor de una novela- y el lector empírico. A menudo el lector, en vez de interpretar el texto, lo sobreinterpreta (*usa*) haciéndole decir cosas ni siquiera imaginadas por su autor (…) Por el contrario, en ciertas ocasiones el lector hará una interpretación parcial y limitada del texto, quedándose sólo en su superficie, sin explotar al máximo su potencialidad narrativa. (…) Si los textos narrativos son frecuentemente *sobreinterpretados* por sus lectores, las máquinas digitales a menudo terminan por ser «subinterpretadas» (…) Pero existen también casos de *sobreinterpretación interactiva*, por ejemplo cuando un usuario utiliza de manera *aberrante* o desviada un sistema proyectado para un objetivo diferente. En este caso, el usuario hace decir a la interfaz –o mejor, hace hacer al sistema- operaciones no

previstas por su creador. El diseñador de interfaces, como el autor de una novela, nunca podrá predecir todos los posibles usos e interacciones del sistema que ha creado" (Scolari, 2004: 161).

2.4.4. Remediaciones de la lectura en la pantalla

Hemos visto, al principio del capítulo, la mutación que a lo largo de la historia ha sufrido el acto de leer, dados los diferentes dispositivos en los que ha tenido lugar. También hemos caracterizado a la interfaz digital, con sus metáforas y representaciones, para comprender la relación que se establece con ella. Por último, hemos caracterizado los distintos modelos conceptuales que explican la naturaleza de la interacción que se establece en el entorno digital, y vimos cómo la semiótica fue al auxilio de las ciencias cognitivas para explicar este fenómeno, que tiene en la interacción una de las claves de comprensión y que establece nuevas formas de contratos de lectura. Ahora estamos en condiciones de caracterizar, por el momento teóricamente, cómo es la lectura que se desarrolla en las interfaces digitales y qué estrategias y prácticas desarrollan los usuarios/lectores.

2.4.4.1. Lectura/navegación

Así como las interfaces digitales requieren para su estudio de las ciencias cognitivas y de la semiótica, pareciera que el concepto de lectura requiere de ciertas reformulaciones -o *remediaciones*, tomando el concepto de Bolter (2001: 23)- para llegar a explicar lo que realiza el usuario frente a la pantalla. Según Roger Chartier (2000: 16), "la revolución del texto electrónico es tanto una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito como de las maneras de leer". Pero, en este caso, como ya no estamos hablando de texto sino de hipertexto, el cual tiene el rasgo esencial de la interactividad, se hace imprescindible sumar otro concepto complementario: la navegación, que –como se explicó antes- se corresponde perfectamente con la metáfora espacial que gobierna nuestra relación con las interfaces actuales. Como dijimos en otro apartado, le debemos a Antonio Rodríguez de las Heras

(1991) la utilización primera de este concepto para expresar el modo de desplazarse en el "océano de información". En otras palabras, a la metáfora espacial le sumamos ahora una nueva metáfora, la de la navegación, como si fuéramos en un barco que se desplaza por la superficie del mar en búsqueda de un puerto seguro que nos brinde la información que necesitamos. Los riesgos a los que nos enfrentamos también son explicados por la misma metáfora: naufragar sería, en este caso, desorientarse o perderse en el océano de Internet, no encontrar lo que buscamos. Con la idea de navegar, Rodríguez de las Heras le aporta un carácter de "aventura intelectual a la incursión en la lógica informativa" (Rodríguez de las Heras, 1991: 11). En acuerdo con la tesis extensionista de McLuhan, el autor sostiene que "nuestro propósito de navegar por la información es el de navegar por la memoria", ya que "en nuestra memoria llevamos la mejor prueba y la mejor experiencia de cómo se organiza una gran masa de información", y sostiene que "debemos construir artificios que reproduzcan lo mejor posible el funcionamiento de la memoria, su forma de organizar la información, su forma de navegar por ella" (Rodríguez de las Heras, 1991: 20). También en los estudios tempranos de los sistemas hipertextuales al servicio de la educación nos encontramos con el concepto de la navegación, como por ejemplo, Julio Cabero Almenara habla de "lectura no lineal, conocida como navegación" (Cabero Almenara, 1996: 205), y Peter Whalley define al hipertexto –citando a Kommers- como "un método de navegar a través de bases de texto extendidas" (Whalley, 1993: 8). En tanto, Gunnar Liestol, desde la teoría hipertextual, sostiene que "las técnicas de memorización, en las que uno se encuentra en un tren de pensamiento mientras presenta un discurso, implican navegación" (Liestol, 1997: 124). Algo similar plantea Piscitelli, al decir que "el texto concebido como un espacio navegable no es lo mismo que la obra construida como un camino prefijado de lecturas" (Piscitelli, 2002: 131).

Veamos qué dicen otros autores. Desde el plano de la usabilidad, Jakob Nielsen sostiene que "el rol activo del lector hace que más que de lectura se hable de navegación, para enfatizar que los usuarios deben determinar activamente el orden en el cual leen los *nodos*" (Nielsen, 1995: 2). En tanto, Carlos Moreno Hernández afirma que "la interpretación de un texto es, desde el

punto de vista hipertextual, una forma de navegación a lo largo de distintas posiciones en diferentes contextos espacio-temporales" (Moreno Hernández: 1998: 105), y Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, que "leer significa «crear vínculos»" (Chartier y Hébrard, 2002: 169). Desde un enfoque filosófico que amplía más la mirada sobre este fenómeno, Pierre Lévy dice que "la hipertextualización es el movimiento inverso de la lectura, en el sentido en que produce, a partir de un texto inicial, una reserva textual y de instrumentos de composiciones gracias a las cuales el navegador podrá proyectar una multitud de otros textos" (Lévy, 1999: 40).

Ahora, no debemos limitar el concepto de navegación al hipertexto: para Aroldi, Garassini, Gasparini y Vittadini (1995: 216) "el concepto de *navegación* trasciende el tipo de tecnología usada para manipular la información y la forma particular de la información. Es posible navegar a través de una base de datos textual (como en el caso del hipertexto) o a través de una librería de imágenes fijas o móviles, o bien, sirviéndose del control telerrobótico, por una parte remota del mundo físico. Por tanto, el concepto de navegación caracteriza un modo particular de relacionarse con las informaciones, ya no sujetas a una rígida secuencialidad, sino recorribles según una lógica no diferente de la propia de las asociaciones libres en la memoria".

Por tanto, podemos entender entonces que *navegar* es un concepto más amplio, que responde –podríamos decir- a todas las *affordances* que presenta la pantalla interactiva: desde una página en Internet hasta un procesador de textos, un programa de mensajería instantánea, un reproductor de música y cualquier programa que se quiera manipular, dependiendo del expertice del usuario. Vemos entonces cómo este concepto –limitado inicialmente a la información- se puede aplicar a todas las prestaciones que ofrece la computadora a través de su *interfaz metamedium*. En otras palabras, mientras que al lector del libro –en tanto *interfaz especializada*- le corresponde la puesta en marcha de sus propias estrategias de lectura, al usuario de una pantalla interactiva, quien hace más que leer en ella porque se trata de una compleja *interfaz metamedium*, le corresponde a su vez la puesta en marcha de estrategias de lectura y navegación. Andrew Dillon lo ejemplifica de este modo: "caminar en una librería necesariamente precede al acto de lectura de un texto,

pero no será considerado parte del acto de lectura en sí. Sin embargo, dentro del amplio escenario del acto de lectura, buscar un libro o navegar las columnas de numerosos *journals* en orden a localizar una edición especial son parte de la lectura" (Dillon, 1994: 5). Asimismo, este autor también utiliza el concepto de *navegar* para los libros impresos (1994: 106). Un matiz interesante agrega Nigel Woodhead (1991: 2), quien distingue *browsing* de *navigation*. Para el autor, *browsing* (que en Inglés significa "hojear" o "echar un vistazo") es la estrategia utilizada para seguir o desarrollar un camino a través de nodos de información, con un propósito general o particular, por lo cual es una actividad de un nivel relativamente microscópico. En cambio, *navigation* (que se aplica más a la "navegación electrónica") se utiliza para establecer la localización general de la información relativa al cuerpo donde está almacenada. De un modo similar, Geri Gay y Joan Mazur discriminan la navegación global de la local. La primera hace hincapié en el gran cuadro y ayuda al navegante a comprender la organización del contenido extensivo del programa, y la segunda define las herramientas específicas que generalmente aparecen, como los íconos de la pantalla que posibilitan al lector saltar a nodos directamente conectados al nodo que se está leyendo (Gay y Mazur, 1991: 271).

Otros autores, en tanto, hablan de un reemplazo de la lectura por la navegación: "la lectura lineal queda sustituida por una *navegación* que permite establecer enlaces entre diferentes núcleos significativos -que pueden ser documentos textuales o elementos multimedia" (Vouillamoz: 2000: 134). Sin embargo, como expresamos en otros apartados, no creemos que un medio sustituya al otro, por ende, que la navegación reemplace a la lectura, sino que se complementan, son mutuamente solidarias: es decir, la navegación necesita de la lectura y a su vez, la lectura requiere de la navegación. O dicho en términos de Bolter, *la navegación es una remediación de la lectura*, así como *el hipertexto es una remediación del texto*. Para navegar en una página de Internet, necesitamos leer comprensivamente antes de hacer clic para avanzar hacia el enlace de esa página que necesitamos. Asimismo, para poder leer, necesitamos lidiar con una gran variedad de estímulos simultáneos, de opciones distintas que nos ofrece la interfaz, y allí es necesaria la navegación.

Este concepto aparece explicado –con otras palabras- en otro de los libros de Pierre Lévy, cuando dice: “si un hipertexto se define como un espacio de recorrido de lecturas posibles, un texto aparece como una lectura particular de un hipertexto”. Justamente, lo que Levy expresa como “recorrido de lecturas posibles” es lo que aquí denominamos *navegación*; y lo que define como “lectura particular de un hipertexto” es lo que llamamos *lectura*. Pero veamos que la cuestión se complejiza aún más: “el navegante participa, por lo tanto, de la redacción del texto que está leyendo. Además, el navegante puede hacerse autor de una manera más profunda que la que consiste en recorrer una red preestablecida: puede participar de la estructuración del hipertexto ya no sólo siguiendo enlaces preexistentes, sino creando nuevos enlaces, añadiendo y modificando nodos. Entonces, los hipertextos constituyen potentes instrumentos de *escritura-lectura colectiva”* (Lévy, 2001: 69). Vemos entonces en esta expresión de Lévy cómo lectura y navegación se reconfiguran mutuamente, porque en la medida en que el navegante va creando otros textos durante el trayecto de su recorrido, va recreando la lectura, y la lectura de una lexia particular en un momento determinado, le permite lanzarse nuevamente hacia otra, y así la relación se transforma en un circulo virtuoso que se retroalimenta permanentemente. Esta relación de reciprocidad aparece expresada en otro estudio –que desarrollaremos más adelante- como “navegar para leer y leer para navegar”, como dos estrategias complementarias que se ponen en juego a la hora de navegar en Internet (Murray y McPherson, 2006).

Por su parte, Christian Vandendorpe ofrece una explicación interesante acerca de la diferencia entre leer linealmente y navegar: “si el relato con contenido lineal tuvo tanto éxito hasta hoy es porque implícitamente promete una producción máxima de efectos de sentido al lector que haya seguido el hilo del texto” (Vandendorpe, 2002: 41). En cambio, navegar consiste en aprovechar la *tabularidad* del texto virtual, *tabularidad* que ya estaba presente en el códice (Vandendorpe, 2002: 39). Entonces “la navegación supone un desplazamiento estimado en un entorno no «balizado», donde no existen referencias estables, metas trazadas con claridad”. Vandendorpe sostiene que el navegante ciertamente lee, ya que está obligado a hacerlo para dirigirse de un nodo a otro, “pero en la medida que navegue, su lectura será entrecortada,

rápida, instrumental y totalmente orientada hacia la acción". Para explicar esta actitud, el autor utiliza la metáfora del "*surfeador*", ya que "el cibernauta no hace sino deslizarse sobre la espuma constituida por miles de fragmentos textuales", y ofrece una serie de antecedentes sobre esta forma de leer en la literatura clásica (Vandendorpe, 2002: 170). También establece algunas comparaciones entre la costumbre de *hojear*, que era una actividad considerada secundaria respecto del *leer*, y dice que con el hipertexto ocurre algo diferente, ya que la operación de lectura es marginal respecto de la de *surfear*, y "el hipermedio tiende a engendrar un nuevo modo de consumo de los signos, situado a mitad de camino entre el libro y el espectáculo" (Vandendorpe, 2002: 171). Otros conceptos que propone el autor para comprender cómo se lee/navega, son los de *sentido* y *efecto*. Mientras que el *sentido* es el resultado de la comprensión durante la lectura, y es experimentado por el sujeto como un acto efectuado en el nivel más elevado de la conciencia, el *efecto* es vivido como una transformación de estado padecida por un sujeto. Es decir, el sentido es activo, y el efecto, pasivo. Vandendorpe sostiene que *sentido* y *efecto* no son mutuamente excluyentes, ya que pueden darse en paralelo. Ahora, "el procesamiento del sentido será facilitado si los efectos son mantenidos bajo control o neutralizados, y es esta comprobación la que progresivamente acarreará la instalación de normas de legibilidad" (Vandendorpe, 2002: 67). Esto explica que la interfaz digital genera un *efecto* de distracción que es necesario controlar para asegurar el *sentido* durante la lectura.

En tanto, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard sostienen que "navegar en busca de referencias interesantes no es algo que pueda hacer sólo el lector de alto nivel: la navegación está al alcance de todo el que quiera formarse una biblioteca personal, por placer o por necesidad, y sepa hacer un clic con el ratón. Por lo tanto, la creación de vínculos no habrá de obedecer a los imperativos de un proyecto científico, sino sólo a los intereses actuales de lectores singulares" (Chartier y Hébrard, 2002: 171). En otras palabras, la navegación es algo más intuitivo que la lectura intelectual, y la interfaz invita a hacer clic de acuerdo con el interés del momento. En este sentido, algunos podrán decir que la navegación es como saltar de aquí para allá, sin sentido y

orientación, como si se tratara de un *zapping* televisivo (Chartier y Hébrard, 2002: 176), soslayando la necesidad de una lectura comprensiva de los nodos para moverse competentemente entre las distintas *lexias*. Esto –que llega a su máxima expresión con la metáfora de la navegación como *nomadismo* o *caza furtiva* (Chartier y Hébrard, 2002: 203)- puede darse, como veremos más adelante, de acuerdo con determinadas estrategias de lectura. Lo que hay que destacar aquí es que este tipo de navegación tiene que ver con la característica superficial de la interfaz (la *metáfora de la piel* que explicamos antes) y no llega a explicar las operaciones más complejas que se dan en el espacio de interacción, que es un concepto mucho más amplio.

2.4.4.2. Internet: ¿Una nueva lectura extensiva?

Uno de los hitos en la historia de la lectura, señalado por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2001: 48) es el de la lectura extensiva, que tiene su origen en la escolástica.

A un tipo de lectura "intensiva", profunda, donde se leían pocos libros muchas veces, e incluso se memorizaban, y donde se establecía una relación respetuosa con lo escrito, imbuida de reverencia y obediencia, le sucedió otro tipo de lectura "extensiva", libre, desenvuelta e irreverente, y en ese contexto medieval –según señala Jacqueline Hamesse, se recurría a las *auctoritates* - frases, citas o pasajes extraídos de la Biblia, de los Padres o de los autores clásicos- destinadas a dar mayor peso a las argumentaciones en las composiciones. Asimismo, se crearon distintos dispositivos –como los florilegios- destinados a encontrar más rápidamente los fragmentos buscados, se perdía el interés por la lectura profunda y se optaba por otra lectura troceada y que recurría a intermediaciones, como sumarios, índices y compendios. Ahora, cabe preguntarnos: ¿con Internet no sucede lo mismo? ¿No estamos ante una nueva cultura de lectura extensiva, ahora ampliada por las tecnologías digitales? Asimismo, los lectores humanistas desarrollaron dispositivos "extensivos" como la rueda de libros y el cuaderno de lugares comunes. ¿Podemos considerar a la pantalla de la computadora –conectada a Internet- como una "rueda de libros" ilimitada, con textos virtuales que se van sucediendo en la pantalla a pedido del lector/navegante? El archivo personal

que cada usuario conserva en su computadora, o un *blog* donde publica sus textos, lecturas, investigaciones y ensayos, ¿pueden ser considerados como cuadernos de lugares comunes? En el contexto de la lectura extensiva de la escolástica se pasó de concebir a la escritura como mera conservación de la memoria a entenderla como una herramienta de trabajo intelectual, con la cual se comparan unos textos con otros, se leen varios textos a la vez y se ponen en diálogo. En la *interfaz metamedium* de la computadora, ambas lógicas tienen lugar: por un lado, la computadora se utiliza como archivo de textos. Como indican Aroldi, Garassini, Gasparini y Vittadini (1995: 192), los archivos caseros que los usuarios crean en las computadoras personales nacen "de una idea de insuficiencia del individuo, de su capacidad de recordar y recuperar los recuerdos con precisión y rapidez, de la idea de una necesaria prótesis o extensión de su capacidad mnemónica realizada por la máquina". En segundo lugar, la interfaz de la computadora habilita la presencia simultánea de diversidad de textualidades (un sitio web, la ventana del *chat*, el programa de correo electrónico, el reproductor de música, etc.). ¿No representa esto una nueva forma de lectura extensiva en la que varios textos compiten a la vez por la atención del lector/navegante?

Al respecto, Patrick Bazin sostiene que las posibilidades del hipertexto "favorecen una lectura extensiva, transversal, comparativa de los textos, y genera una conversación entre lectores. Esto produce un efecto tanto sobre el mecanismo individual de la lectura como sobre la sociología de la lectura. En ese sentido, ofrecen la impresión de estar mucho más inmersos colectivamente en el espacio de un libro interminable que enfrentados en soledad a la doble dimensión de una página impresa" (Bazin, 1998: 165).

Emilia Ferreiro, en tanto, realiza una lectura similar, pero en clave negativa, al decir que "la página heredada del medioevo está ahora a punto de estallar. Esa página permitió la práctica sistemática de la citación y esa distinción importantísima entre comentario y citación (*exact wording*). Esto es llevado al extremo con las nuevas tecnologías. La fragmentación indefinida de un texto puede producir tanto un exceso de citación como, al mismo tiempo, la posibilidad indefinida de plagio por causa de la superabundancia de textos en circulación" (Ferreiro, 2001: 49). También Verón habla de cierta lectura extensiva, en este caso en relación con la pérdida del hábito de releer:

“pareciera sin embargo que esta práctica (resabio de la era de la lectura “intensiva” por oposición a la “extensiva” (…) tiende a desaparecer. O sea que cada vez más gente lee un libro una sola vez, en particular los estudiantes universitarios” (Verón, 1999: 26).

Finalmente, Vandendorpe sostiene que “asistimos a la multiplicación de las situaciones de lectura *selectiva*, donde el lector circula en un texto según sus necesidades, seleccionando, eligiendo, no extrayendo más que los elementos que concuerdan con sus intenciones. Sin embargo, no cabe duda de que la misma índole de la web va a acentuar más aún ese modo de lectura extensiva”. Al mismo tiempo, señala tres razones para que tenga lugar esta lectura extensiva: en primer lugar, que la pantalla no permite al lector adoptar una postura tan cómoda como la que permite la lectura sobre papel, lo que lo lleva a leer rápido y en diagonal más que de manera continua. En segundo lugar, los textos por leer están fragmentados y las múltiples invitaciones a hacer clic le hacen perder el contexto inicial. Y por último la inmaterialidad de los textos y la rigidez de la interfaz impiden que el lector pueda subrayar fácilmente o anotar los pasajes que le interesan y considerar los textos leídos como susceptibles de una relectura (Vandendorpe, 2002:142).

2.4.4.3. Hibridación de géneros y comunidades de interpretación

Roger Chartier sostiene que la noción misma de “libro” es puesta en tela de juicio por la textualidad electrónica: “en la cultura impresa, una percepción inmediata asocia a un tipo de objeto, una clase de textos y ciertos usos particulares. El orden de los discursos se establece así partiendo de la materialidad misma de sus soportes: la carta, el periódico, la revista, el libro, el archivo, etc. Esto no ocurre en el mundo numérico, donde todos los textos, sean del tipo que fueren, se presentan para ser leídos en un mismo soporte (la pantalla de la computadora) y en las mismas formas (generalmente aquellas decididas por el lector). Se crea así un *continuum* que ya no diferencia los distintos géneros o repertorios textuales, que se han hecho semejantes en su apariencia y equivalentes en su autoridad. De allí surge la inquietud de nuestro tiempo, que debe afrontar la desaparición de los antiguos criterios que permitían distinguir, clasificar y jerarquizar los discursos” (Chartier, 2000: 106).

Emilia Ferreiro sostiene también que en el entorno de la computadora personal, “la tipología de textos no está cerrada”, a la vez que dice que “la computadora nos impone una imagen neutra, donde todos los textos se parecen”, y realiza una comparación entre el correo postal –donde el soporte material del sobre indica mucho sobre la importancia del mensaje y ayuda a decidir rápidamente qué hacer- y el correo electrónico, que impide esta decisión y presenta a todos los mensajes de la misma manera, como si tuvieran el mismo grado de importancia (Ferreiro, 2001: 50).

La cuestión de la diferenciación de los géneros en la pantalla, podríamos decir, sufre una doble crisis. Por un lado, los géneros sufren una hibridación al ser absorbidos por la impersonal y compleja interfaz especializada que constituye la computadora. Con la misma interfaz podemos acceder a una página informativa, establecer una conversación a través del chat, seleccionar una lista de reproducción para escuchar música o jugar. Estas prácticas, por nombrar sólo algunas, tradicionalmente se dieron en interfaces diferentes, con sus respectivos soportes que inducían a un modo de lectura o consumo. Ahora, la concentración de funciones que se da en la computadora personal hace igualmente accesibles distintos registros textuales, lo cual invita a una lectura/navegación mezclada y simultánea.

En segundo lugar, la otra crisis tiene que ver con lo que Bolter denomina un género de géneros, que es la propia World Wide Web, el “hipertexto global” (Bolter, 2001: 39), “un metamedio de consumo masivo de bienes y servicios” (Igarza, 2008: 65), “el sistema general de todo los hipertextos existentes” (Eco, 1996), o simplemente, “el hipertexto más grande del mundo” (Pajares Tosca, 2003; Penge, 1996: 52). En la Internet que conocemos, accedemos a distintos tipos textuales (no sólo escritos), que pertenecen a géneros tradicionalmente diferentes, pero disponibles en el mismo navegador. Al igual que con la interfaz, el disponer de estos tipos de textos en la misma pantalla –gracias al género de géneros que constituye el protocolo HTML (HyperText Markup Language)- potencia la mezcla y la indiferenciación, sobre todo para las generaciones más jóvenes –los “nativos digitales”- que no conocieron la división tradicional entre los géneros, y a lo que se suma la falta de necesidad de acceso a las versiones originales de los textos en papel. Vandendorpe, por su parte, coincide con este concepto al decir que “vamos hacia una hibridación

y una diversificación de los soportes de lectura, al mismo tiempo que de los géneros de textos y los tipos de lectura" (Vandendorpe, 2002: 204). Otros autores sostienen la idea de "la web como interfaz" a través de la cual se puede acceder no solamente a páginas sino también a otros servicios –como el correo electrónico vía web– que forman parte de Internet (Villanueva Mansilla, 2005: 82). Asimismo, vamos a destacar que en Internet también tiene lugar un fenómeno de hibridación entre lo que originalmente era información y entretenimiento, definido como *infoentretenimiento* por autores como Aníbal Ford (1999: 93), cuestión que ya estaba presente en la televisión.

Por último, un aspecto íntimamente ligado con los géneros tiene que ver con lo que Stanley Fish –citado por Cavallo y Chartier- ha denominado *comunidades de interpretación*, o que Chartier (1999: 39) y Vanderdorpe (2002: 148) han definido como *comunidades de lectura*: "el «mundo del lector» está constituido por «comunidades de interpretación» (…), a la que pertenecen los lectores/as singulares. Cada una de esas comunidades comparte, en su relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses" (Cavallo y Chartier, 2001: 17). Quedará por definir, entonces, qué nuevas *comunidades de interpretación* –o qué reformulación de las viejas- instaurará la lectura en la pantalla con su hibridación de géneros. Los jóvenes nativos digitales, constituirán posiblemente una comunidad de interpretación con sus propias características distintivas, que hallarán en la mezcla su rasgo de identidad. De momento, una de las características que podemos aventurar tiene que ver con lo que Jenkins (2008) e Igarza (2008) denominan *cultura de la convergencia*: "una cultura en la que la circulación de información trasciende los medios, en la que el entretenimiento y la fruición son trans-medios. Para disfrutar plenamente de una historia, el usuario de la película, debate en foros y *blogs*, juega con los videojuegos y lee los cómics" (Igarza, 2008: 143). Esta fruición transmediática, donde se pasa del ocio a lo interactivo (Igarza, 2008: 47), tiene lugar, principalmente, a través de pantallas. En esa línea, Paulino Castells e Ignasi de Bofarull, postulan el concepto de *screenagers*, refiriéndose aquellos niños y jóvenes que viven "enganchados a las pantallas", tanto de la computadora como de los videojuegos, la televisión y el celular (Castells y Bofarull, 2002: 47).

Para terminar, vamos a destacar el interesante aporte que realiza Andrew Dilon (1994: 73) en relación a los géneros en el mundo del texto electrónico, y que viene a integrar los dos aspectos analizados en este apartado: el establecimiento de los géneros y el papel de las comunidades de interpretación. Dillon propone realizar una tipología de géneros electrónicos no basándose en los criterios objetivos o ergonómicos determinables por el examen del artefacto de publicación sino teniendo en cuenta las propias percepciones que tienen los usuarios sobre los tipos de textos. Estos criterios ergonómicos se basan en la teoría de la comprensión de van Dijk y Kinsch (1983) según la cual existen ciertas regularidades superestructurales en los textos impresos que hacen que el lector fácilmente pueda predecir qué dicen los textos que están encuadrados en determinadas tipologías discursivas. Para Dillon, esas tipologías son el equivalente literario de los marcos (*frames*) o guiones (*scripts*) –que también desarrollaremos más adelante- y que juegan un papel importante en el modelo de comprensión del discurso. Más allá de esta propuesta, y a partir de una investigación desarrollada por él mismo (Dillon y McKnight, 1990), este autor sostiene que la distinción clara entre textos tales como "ficción" y "no ficción" es demasiado simplificadora y superficial. Según Dillon, en un nivel psicológico, los individuos son más propensos a establecer distinciones en términos del tipo de estrategia de lectura que ellos emplean con un texto, su relevancia para el trabajo que están haciendo y la cantidad y el tipo de información que el texto contiene. Así, propone que los textos pueden ser distinguidos en tres niveles:

- *por qué* son leídos (por razones profesionales o personales, para aprender o no, por interés, por necesidad, etc.)
- *qué* tipo de información contiene (técnica o no técnica, acerca de factores humanos o no, general o específica, textual o gráfica, etc.)
- *cómo* es leída (serial o no serialmente, una vez o repetidamente, navegada o estudiada en profundidad, etc.)

Dillon (1994: 82) sostiene –como conclusión de sus investigaciones- que los lectores pueden variar su clasificación de textos de acuerdo con las tareas, y también, algunos pueden ser clasificados como relacionados con el trabajo o la lectura personal dependiendo de la situación. Estas afirmaciones están en consonancia con lo que Stephen Kerr decía en 1987 acerca de las interfaces

de los CD-ROM: “en el diseño de textos electrónicos, las cuestiones clave no son las que se refieren simplemente a la definición de los aspectos mecánicos de la interfaz, sino las relacionadas con el conocimiento de cómo conceptualiza el lector el material que se le presenta: qué categorías contiene, cómo está organizado, etc.” (Kerr, 1987: 354).

De este modo, podemos decir que son los lectores, las “comunidades de interpretación” quienes le darán forma a estas nuevas tipologías o géneros, teniendo en cuenta no solamente las características de la interfaz –que invita a un tipo determinado de lectura, es decir a un consumo de tipos de texto- sino también las estrategias y las metas de lectura, cuestión que desarrollaremos más adelante.

2.4.4.4. Una nueva relación entre texto e imagen

La historia del libro es protagonista de una convivencia, muchas veces conflictiva, entre texto y la imagen. Según indica Régis Debray, “la imagen es la madre del signo, pero el nacimiento del signo escriturístico permite a la imagen vivir plenamente su vida de adulto, separada de la palabra y liberada de sus tareas triviales de comunicación”. En otras palabras, las primeras manifestaciones sígnicas fueron imágenes, y luego, al ser convertidas en escritura, alivian a la imagen, “que desde ese momento pasa estar disponible para las funciones expresiva y representativa, abierta al parecido” (Debray, 1994: 186). Como señala Vandendorpe, algunos escritores han experimentado una fuerte competencia con la imagen, lo que los llevó a denunciar, como en el caso de Flaubert, una “invasión de las ilustraciones” (Vandendorpe, 2002: 123). Según Bolter, antes de la invención de la imprenta, en la Edad Media se ha desarrollado una iconografía sofisticada que ocupaba el lugar de las palabras para las audiencias iletradas, y destaca en ese sentido el rol de las catedrales. En esos casos las imágenes estaban investidas de santidad no solamente por los temas religiosos que representaban sino también por su inaccesibilidad, ya que una parte muy reducida de la población tenía acceso a ellas (Bolter, 2001: 57). De acuerdo con Víctor Mínguez, tanto durante el Renacimiento como a lo largo del primer Barroco, las imágenes acompañaban a los textos editados, convirtiéndose muchas veces en elementos claves para la correcta

comprensión de éstos. Para el autor, “la aparición del libro ilustrado en el siglo XV viene a coincidir con varios factores determinantes que explican su rápido éxito: una sociedad familiarizada con la ilustración libresca a través de las miniaturas de los códices medievales; una nueva cultura artística, el Renacimiento, que afirma la identificación entre pintura y poesía, entre la palabra y la imagen; y un marco político y social en el que el arte se instrumentaliza al servicio del poder” (Mínguez, 1999: 256). Sin embargo, según indica Régis Debray, “el desarrollo de la imprenta se hace en detrimento del libro ilustrado, coloreado, iluminado, con figuras alegóricas. Desaparece, o pasa a segundo plano, la imagen narrativa, el relato en imágenes, como el vitral, el tapiz (…), el dintel, el fresco. La Edad Media fue mucho más una civilización de la imagen de nuestra era visual, y la edad clásica la ha cubierto de páginas grises” (Debray, 1994: 197).

En los siglos XVIII y XIX los escritores controlaban lo visual subsumiéndolo en su prosa y poesía. Posteriormente, según Bolter se ha dado una irrupción de lo visual, no sólo en la prosa popular sino también en la prensa gráfica, y en los últimos años, en Internet. De este modo se produce una renegociación entre el texto y la imagen en la cual el primero parece perder el poder de contener lo sensorial, y en este sentido señala que la invención de la fotografía y luego del cine ha provocado una *remediación* del texto verbal (Bolter, 2001: 57). Asimismo, Bolter señala que este proceso de *remediación* de texto e imagen, que actualmente se pone de manifiesto en la prensa cuando se reemplaza a lo gráfico por lo textual, se daba antiguamente cuando la poesía o la literatura trataban de representar imágenes, sonidos o experiencias sensoriales, técnica que recibió el nombre de *ekphfrasis*. Actualmente este proceso de *ekphrasis* se da al revés cuando a las imágenes se les da la tarea de explicar las palabras, y en este sentido Bolter cita el ejemplo de las películas basadas en libros que se vuelven más importantes que éstos (Bolter, 2001: 56). El proverbio “una imagen vale más que mil palabras” ilustra esta tendencia. Del mismo modo, esta relación dialógica (Morin, 2000) entre texto e imagen permite desterrar la idea de que el primero es fagocitado por el segundo. En ese sentido, Roger Chartier propone salirse de la perspectiva mcluhaniana de acuerdo con la cual existe una competencia entre el libro -que significan los textos-, y las pantallas de cine o televisión -que significan imágenes. “En las

nuevas pantallas -las de las computadoras- hay muchos textos, y existe una posibilidad cierta de una nueva forma de comunicación, que articula, agrega y vincula textos, imágenes y sonidos. Así pues, la cultura textual resiste, o mejor dicho, se fortalece, en el mundo de los nuevos medios de comunicación" (Chartier, 1999: 20).

Este proceso de convivencia entre texto e imagen se acentúa en los medios digitales, aunque con nuevas atribuciones: "mientras que la función de la estampa medieval era familiarizar con la lectura a una población considerablemente analfabeta, el texto ilustrado que hoy se encuentra en las revistas y en la *web* más bien apunta retener la atención incierta y altamente volátil de lectores llevados en la búsqueda de signos" (Vandendorpe, 2002: 127). Asimismo, el autor sostiene que gracias a la flexibilidad de integración de los datos del código binario en la computadora, la imagen está conquistando un lugar de pleno derecho en la comunicación escrita, aunque como también señala Bolter que este proceso comenzó en los diarios y revistas de la prensa popular: "las páginas de las revistas están hechas para ser captadas por el barrido de una mirada que se espera retener lo suficiente para despertar un apetito de lectura" (Vandendorpe, 2002:129). Teniendo en cuenta el concepto de *efecto* de lectura explicado anteriormente, Vandendorpe sostiene que este tipo de documento, híbrido entre texto de imagen, "podría alentar el desarrollo de un pensamiento de tipo asociativo, donde el lector retiene elementos verbales e icónicos en una síntesis personal fuertemente teñida de afectividad" (Vandendorpe, 2002: 130).

Lo antedicho nos da pie para hablar en este momento de la "lectura de la imagen". En ese sentido, Vandendorpe sostienen que "la lectura implica un movimiento voluntario de percepción y encadenamiento de signos ubicados bajo el dominio de la mirada o su equivalente y susceptibles de procesamientos regulados". Desde este concepto, Vandendorpe cree que se puede aplicar la lectura a la imagen aunque "apelan a procesos de aprehensión muy diferentes" (Vandendorpe, 2002: 124). Aquí, el autor propone una distinción interesante para designar la actividad del espectador, según sea esté pasivo o activo.

Mientras que a la recepción pasiva le corresponde el verbo “ver”, que designa el estado de un individuo invadido por el espectáculo que tiene ante los ojos, el verbo “mirar” designa una postura más activa y atenta, y supone cierta concentración de la mirada, una focalización sobre un sector determinado (Vandendorpe, 2002: 116). Esto es –para el autor- comparable a la diferencia entre *hojear* un texto y *leerlo*. Mientras que la primera operación apela meramente a la percepción, la segunda es una actividad cognitiva. Asimismo, desde la “gramática de la visión” desarrollada por Gaetano Kanizsa, se sostiene que la actividad perceptiva puede darse sin la intervención de los procesos de pensamiento, ya que se trata de dos actividades psíquicas totalmente heterogéneas: “la primera, fuente del mundo sensible, de la apariencia cambiante y engañosa de las cosas. La segunda, en cambio, instrumento de la construcción y sistematización racional de la realidad sobre la base del material que proporciona la primera”. Sin embargo, Kanizsa sostiene que existe una continuidad sustancial entre las dos actividades, “que serían formas diferentes de un mismo proceso cognitivo, teniendo las mismas finalidades y reguladas por las mismas leyes” (Kanizsa, 1986: 280).

Este enfoque sobre la percepción y la lectura de la imagen permite explicar el funcionamiento de la lectura/navegación en el hipertexto. Al igual que la imagen que se ofrece en su totalidad permite seleccionar alguno de sus elementos, propiciando de este modo una lectura posible entre muchas; la disposición de los enlaces también permite la elección de un recorrido de lectura. A diferencia de la imagen, los enlaces en el hipertexto no están todos presentes al mismo tiempo sino que están ubicados en una relación de sustitución recíproca. Pero ambos medios tienen en común que no ofrecen un comienzo ni un fin obligados, sino diversos recorridos de lectura (Vandendorpe, 2002: 118). Asimismo, esta hibridación de texto e imagen –hibridación que, recordemos, proviene de los formatos de la prensa popular- produce un contagio en la forma de leer/navegar, ya que el lector tiende a recorrer las páginas y los textos aplicando formas de percepción propias de la imagen, como el barrido o “escaneo” para detenerse luego en algún punto de interés.

2.4.4.5. El cuerpo en la lectura

Como dicen Cavallo y Chartier, "la lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás" (Cavallo y Chartier, 2001: 19), y refiriéndose precisamente a la lectura en la pantalla y su posibilidad de leer y escribir en el mismo soporte, "la nueva posición de lectura, entendida, bien en un sentido completamente físico o corporal, bien en un sentido intelectual, es radicalmente original: reúne, y de una manera que aún haría falta estudiar, técnicas, posturas, posibilidades que, en la larga historia de la transmisión de lo escrito, se mantuvieron separadas" (Chartier, 2000: 17). Entonces, ¿qué cambios produce en la disposición del cuerpo el acto de lectura en la pantalla? Ferreiro así lo resume: "en poco tiempo hemos pasado del elogio de la posición *décontractée* frente al texto (abandono de la posición escolástica y escolar de la lectura por la posibilidad de leer tirado en el piso, sobre almohadones, en la cama…) a una nueva postura rígida. La pantalla de la computadora nos retrotrae a la época del *scriptorium* medieval: las manos en una posición fija, sobre el teclado; los ojos mirando un texto expuesto en vertical; la espalda rígida" (Ferreiro, 2001: 49). También Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard concluyen que "la lectura con ordenador nos encierra de nuevo en el *scriptorium*" (Chartier y Hébrard, 2002: 200), y Enric Bou sostiene que "leer en pantalla es incomodísimo: por la postura, sentados en sillas que están pensadas para teclear, no para leer cómodamente" (Bou, 1997: 168). Así como Petrucci –según vimos anteriormente- indicaba que estamos ante una crisis del "orden de lectura", gracias a la cual se lee de cualquier manera, la computadora personal de escritorio ha vuelto a instalar la idea de leer sentado frente a una mesa. Habrá que hacer algunas salvedades en el caso de las computadoras portátiles como *Notebooks* o *Laptops*, o las de formato más pequeño, que pueden llegar a marcar algunas diferencias, así como también otros desarrollos como el papel digital, el e-Book o libro electrónico, que buscan recrear la portabilidad del impreso (Chartier y Hébrard, 2002: 200). Más allá de eso, con la *desktop* hay un regreso de la idea de "escritorio" y, salvadas las diferencias obvias, podemos decir que en lo que hace a la disposición del texto frente a los ojos, no hay grandes distancias entre el *scriptorium* medieval y el escritorio donde está la computadora. Como deja

entrever Ferreiro, con el códice se había obtenido una libertad para leer de acuerdo con el momento, al estado de ánimo, a las posibilidades y a las situaciones (no es lo mismo leer un libro de estudio que la lectura de entretenimiento). Una de las principales ventajas del formato códice, justamente, es la portabilidad, la cual hace que el libro se adapte a los tiempos, necesidades y a la posición del lector. Algo contrario parece suceder con la computadora de escritorio: el lector o usuario debe adaptarse a una posición que ya no resulta "natural" o, al menos, cómoda.

Pero hay un elemento más en esta remediación de la lectura en tiempos de la pantalla. Siguiendo con Ferreiro, "antes del códice las manos del lector quedaban atrapadas, sosteniendo los extremos del rollo que leía. Las manos se liberaron progresivamente y permitieron esa maravilla de los tiempos modernos: un lector podía tomar notas mientras leía. Ahora, en cierto sentido, volvemos al rollo: el desplegarse de las páginas que leemos o escribimos en la pantalla no tiene nada de similar con el hojear. El movimiento del texto es vertical y no horizontal, y las manos quedan atrapadas entre el teclado y el *mouse*" (Ferreiro, 2001: 49). Es decir, a la falta de libertad que implica la posición rígida, se le agrega otra pérdida más, que es la del movimiento de las manos, las cuales ahora están todas involucradas en el acto de lectura/navegación. Justamente, dada la complejidad de la *interfaz metamedium* que hemos descrito, el "compromiso" que requiere de parte del usuario (Norman, 2000: 88) es que ponga a disposición del dispositivo todos sus sentidos y posibilidades. Asimismo, hay que marcar un matiz importante: si antes el paso del rollo al códice permitió la liberación de las manos para escribir comentarios sobre lo que se estaba leyendo, y esto de algún modo instauró una diferencia en la disposición ante el texto –lo cual en la escolástica alcanzó su máxima expresión dada la actitud "irreverente" hacia el texto (Cavallo y Chartier, 2001: 48)- el texto en la computadora admite la lectura y también la escritura, a través de la interfaz del teclado. Es más, se puede modificar el mismo texto que se está leyendo. En otras palabras, si con el códice el lector podía agregar comentarios o glosas al margen del texto, en un área predeterminada, con el texto electrónico se difumina la frontera entre texto

principal y secundario, y el lector se puede convertir en escritor, modificar el texto principal y crear un texto nuevo, y todo a través de la misma interfaz.

Por otra parte, Ferreiro señala una diferencia más entre los libros –en formato códice- y la pantalla: “los libros se fueron diferenciando y personalizando progresivamente. Su aspecto nos permitía ponerle nombres de inmediato. Pero la computadora nos impone una imagen neutra, donde todos los textos se parecen” (Ferreiro, 2001: 50). Sin embargo, si nos remontamos al paso del manuscrito al impreso, nos encontramos con un planteo similar. Como observa Anthony Grafton en el compendio dirigido por Cavallo y Chartier, “el libro se convierte así en la primera de las muchas obras de arte que son alteradas fundamentalmente por la reproducción mecánica. El lector ya no tiene ante sí un preciado objeto personal para el cual ha elegido la letra, las ilustraciones y la encuadernación, sino un objeto impersonal cuyas características han sido establecidas de antemano por otras personas”. Y luego, citando a Walter Benjamin (1970), sostiene que “la carga emocional que posee el libro como objeto procede del lugar que ocupa en la experiencia personal de su propietario, de los recuerdos que evoca, más que de sus propias características físicas” (Grafton, 2001: 335). Aunque por otro lado, como señala Verón, “los libros envejecen, como los lectores” (Verón: 1999, 25), factor que le otorga a los libros un tipo de relación particular con sus propietarios.

Esto requiere de algunas puntualizaciones. En primer lugar, tanto el libro impreso como la computadora comparten cierto rasgo impersonal en cuanto a que son productos masivos, pensados para un consumidor medio y que obedece a ciertas reglas del mercado. Ahora, tanto uno como otro dejan librado al consumidor o lector la posibilidad de “personalizarlo” de acuerdo con sus preferencias (como hay quienes le ponen su nombre a los libros, hay quienes le ponen un nombre a su computadora, e incluso la “tratan” como un miembro más de la familia). En segundo lugar, podemos decir que una interfaz especializada permite un grado mayor de personalización (Norman, 2000: 69), porque le otorga al diseñador una mayor libertad para hacerla lo más “amigable” posible de acuerdo con la función que va a cumplir. Algo así nos pasa con los libros: recordamos a autores y obras de acuerdo con el color de la

tapa, a su diseño, a las ilustraciones y hasta por su disposición en nuestra biblioteca, lo cual añade una variable importante que es la espacialidad. En ese sentido, como lectores de libros nos podemos identificar con Verón: "soy incapaz de memorizar un párrafo de un libro, pero para encontrarlo recurro a las coordenadas espaciales: recuerdo que el fragmento que busco está en lo alto de una página de la izquierda, o sea de una página que lleva a un número par: me guío pues en términos de vectores corporales" (Verón, 1999: 18).

Por el contrario, la *interfaz metamedium* de la computadora, en su afán de concentrar infinidad de tareas, se despersonaliza, se vuelve homogénea e inexpresiva (Norman, 2000: 88), por lo tanto se debe recurrir a ciertos artilugios de la interfaz, para que sea "personalizable" (poner una foto familiar en el fondo de escritorio, cambiar las configuraciones de la pantalla, etc.). Si bien la computadora permite ajustar la presentación del texto para adecuarla a las preferencias del usuario, y también muchas funciones más que eran imposibles de concretar en el formato impreso (modificación de tipografía, búsqueda de palabras a lo largo de todo el documento, vistas de mapa de documento, etc.), el texto en la pantalla parece ser –para muchos- todavía muy "duro" y "frío" comparado con el texto impreso, y la utilización de las coordenadas espaciales –dada la virtualidad del texto, de la cual ya hemos hablado- se hace más compleja.

2.4.4.6. Cómo se lee en la pantalla electrónica

Es hora de caracterizar el modo de lectura que se lleva a cabo en las pantallas interactivas, en principio, comparándolo con el soporte papel, y luego, conociendo qué peculiaridades específicas adquiere esta práctica en las interfaces digitales.

2.4.4.6.1. Diferencias en la lectura en papel y en pantalla

Andrew Dillon (1994) realizó un completo estudio sobre las diferencias entre la lectura en pantalla y la lectura en papel, dando cuenta de las investigaciones que hasta ese momento se habían hecho en la materia. Sin embargo, señala como una limitación de dichos estudios el hecho de que en la

mayoría de los casos se trate de pruebas de laboratorio –por tanto, demasiado artificiales- y que no todas responden a los mismos parámetros, además de las características particulares de la población de usuarios que formaron parte de dichas investigaciones. Más allá de todo esto, extraeremos algunas de las conclusiones de esos estudios que consideramos vigentes –pese a los 15 años que nos separan de los mismos- para hablar de las características propias de la lectura en la pantalla.

En primer lugar, a los fines metodológicos, Dillon divide las diferencias entre la lectura en papel y en pantalla en dos principales: las relativas a los resultados y las referidas a los procesos.

En cuanto a los *resultados de lectura*, aparecen variables como:

- *Velocidad*:

  Los hallazgos más comunes en los estudios sobre este tema indican –al igual que Nielsen (1997)- que la lectura que tiene lugar en la pantalla es entre un 20 y 30% más lenta que la lectura en papel, pero también existen estudios que indican que la velocidad de lectura no es afectada por los diferentes soportes. De ese modo, Dillon sostiene que el déficit de velocidad atribuido a la pantalla no es conclusivo (Dillon, 1994: 31).

- *Exactitud*:

  En cuanto a la habilidad que tienen los lectores para identificar errores durante un ejercicio de corrección, si bien hay estudios que no arrojan diferencias entre la lectura en pantalla y en papel, otras investigaciones indican que hay una significativa baja en la exactitud de lectura en la pantalla, e incluso otros estudios sostienen que los errores más fáciles de detectar son los visuales (confundir una “e” con una “c”) más que los sintácticos, que requieren demandas cognitivas. Para algunas tareas como búsqueda de información, naturalmente la pantalla ofrece las mejores prestaciones (siempre que estén presentes en la interfaz), pero cuando la tarea requiere lectura serial y menos manipulaciones y búsqueda de texto, el impreso presenta ventajas relacionadas con la mejor discriminación de las letras (Dillon, 1994: 33).

- *Fatiga*:
  En contra de lo que se supone, los usuarios no encuentran que la lectura en pantalla sea intrínsecamente más fatigante, pero el nivel de performance sería más difícil de sostener a lo largo del tiempo cuando se lee en pantallas de calidad promedio. Dillon sostiene que en la medida en que las pantallas estándar mejoren, este problema se vería minimizado (Dillon, 1994: 35).

- *Comprensión*:
  Pareciera ser que la comprensión del material no está afectada negativamente al leer en la pantalla, e incluso mejoraría bajo determinadas circunstancias. Lo qué sí afecta el nivel de comprensión es la velocidad de lectura: la comprensión tendería a ser mayor para los que leen lentamente (Dillon, 1994: 37).

Respecto de las diferencias en cuanto al *proceso de lectura*, Dillon observa los siguientes aspectos:

- *Movimiento de los ojos*:
  De acuerdo con los estudios citados por Dillon (1994: 39), los patrones de movimiento de los ojos son similares en la lectura en papel y en pantalla, y tampoco se observan diferencias en la duración. Asimismo, no hay evidencia de que los lectores en pantalla pierdan su lugar, se "desconecten" o vuelvan a fijar la vista en alguna parte del texto más que los lectores en papel.

- *Manipulación*:
  Según Dillon (1994: 40), tal vez la diferencia más obvia entre leer en papel y en pantalla es la facilidad con la cual el papel puede ser manipulado y la correspondiente dificultad para hacer lo mismo con el texto electrónico (algunas de estas cuestiones ya las tratamos en el apartado dedicado a "El cuerpo en al lectura"). La manipulación del papel se alcanza por la destreza manual, usando los dedos para pasar las páginas, manteniendo un dedo en un determinado lugar para

localizarlo fácilmente, u hojeando decenas de páginas mientras se navega el contenido de un documento, actividades que son difíciles o imposibles de realizar electrónicamente. Esas habilidades –siguiendo a Dillon- son adquiridas tempranamente en la vida del lector, y el formato físico estándar de la mayoría de los documentos significa que esas habilidades son transferibles a todos los tipos de documentos. Esto no sucede con el texto electrónico, ya que hay una ausencia de estándares y un desconcertante rango de interfaces de sistemas de computadoras, y la experticia con que se maneje un sistema no garantiza una habilidad para manejar otro. Uno de los estudios citados indica que como los lectores necesitan articular sus necesidades manipulando el texto electrónico (es decir, realizar un *input* a la computadora para mover el texto en lugar de realizar automáticamente la acción ellos mismos) se podrían escurrir parte de los recursos cognitivos requeridos para la comprensión. Asimismo, otro estudio indica que los lectores encuentran incómoda la manipulación del texto en la pantalla comparada con el papel, estableciendo que el reemplazo de la interacción manual directa por un dispositivo de *input* priva a los usuarios de mucha retroalimentación y control.

- *Navegación*:
  Cuando se lee un texto largo el lector necesita encontrar su camino a través de la información de una manera que ha sido comparada con navegar un entorno físico, y hay un llamativo consenso entre muchos investigadores –dice Dillon (1994: 41)- en que este proceso es la dificultad más grande para los lectores de textos electrónicos (este tema lo ampliaremos más adelante).

Por otra parte, Dillon (1994: 42) sostiene que desde una perspectiva ergonómica, se considera que el ser humano responde a la estimulación en tres niveles: físico, perceptual y cognitivo. En el caso de la lectura, claramente los documentos deben ser asidos y manipulados (nivel físico) antes de que el lector pueda percibir la información escrita (nivel perceptual) y luego encontrar el sentido del material que contiene (nivel cognitivo). Todas estas áreas son

interdependientes y los límites entre estos niveles es cambiante. Para comprender las diferencias entre el texto en papel y la pantalla, Dillon propone analizarlas desde estos tres niveles:

- *Diferencias físicas*:
  En primer lugar, una de las ventajas del papel sobre las pantallas es que el papel puede ser orientado de acuerdo con la comodidad del usuario, mientras que la pantalla se presenta al lector con una flexibilidad limitada para alterar vertical u horizontalmente su orientación. También hay una diferencia en cuanto al aspecto de la pantalla y el impreso en cuanto a la relación ancho/alto (Dillon lo denomina *aspect ratio*). Las medidas típicas en papel son más altas que anchas, mientras que en las pantallas es al revés. Cambiar este aspecto del campo visual afectaría los patrones de movimiento de los ojos lo suficientemente como para explicar diferencias de performance.

- *Diferencias perceptuales*:
  Una de las cuestiones más importantes que se ha estudiado en este sentido es la influencia que sobre la lectura en las pantallas ejerce la calidad de la imagen, la cual puede ser variable e inestable. Uno de los aspectos analizados por Dillon es la fluctuación (*flicker*) que tiene lugar en la pantalla, y que depende del ritmo de refresco y de la persistencia del fósforo que tienen los dispositivos, y que hacen que el efecto de fluctuación sea más o menos percibido. Dillon indica que este aspecto no ha sido incluido en las investigaciones sobre lectura en la pantalla. Otra cuestión es la naturaleza dinámica de la imagen de la pantalla, que presentaría diferencias importantes con el texto en papel y las imágenes fotográficas fijas. También el ángulo visual extremo y la distancia visual –mayor en el papel que en la pantalla- ejercerían su influencia en las formas de lectura. Asimismo, según los estudios citados por Dillon, los usuarios eligen mayormente la polaridad de imagen positiva, esto es, texto negro sobre fondo blanco más que la negativa (texto claro sobre fondo oscuro), ya que tendría efectos sobre la velocidad de lectura, aunque otros estudios indican que la comprensión en la pantalla no es

afectada por la polaridad.

Teniendo en cuanta las variables mencionadas, los estudios citados por Dillon indican que bajo condiciones adecuadas, no habría diferencias de velocidad y exactitud en la lectura en pantalla respecto de la de texto en papel. Elementos tales como la polaridad positiva, la resolución de pantalla mejorada y los filtros *anti-aliasing* -que ayudan a mejorar la definición de los caracteres en la pantalla - serían las contribuciones principales para la eliminación de esas diferencias.

- *Diferencias cognitivas*:

  A este grupo pertenecen factores tales como la memoria del texto y su localización, la habilidad para buscar ítems y la velocidad de movimientos a través del documento.

  En primer lugar, Dillon (1994: 52) habla de la memoria de corto plazo (concepto que desarrollaremos más adelante), y destaca un aspecto relacionado con la manipulación de texto en la pantalla (tanto el desplazamiento a través del *scroll* –*scrolling*- como el hacer clic de una página a otra –*paging*): el de la separación de párrafos y oraciones por la mitad a lo largo de sucesivas pantallas. En este caso –más marcado en pantallas pequeñas- el usuario debe manipular el documento para completar la oración. Esta no es una cuestión importante en los textos en papel, porque al lector usualmente se le presentan dos páginas a la vez y el acceso a páginas previas es normalmente fácil. En la pantalla, en cambio, los promedios de acceso no son tan rápidos y el quiebre entre pantallas de texto es más crítico. En ese sentido, los estudios citados por Dillon indican que la separación de oraciones a lo largo de las pantallas tiende a perturbar el proceso de comprensión al incorporar una carga extra en la capacidad limitada de la memoria de trabajo –o memoria de corto plazo- para mantener el sentido de la unidad conceptual corriente mientras la pantalla es rellenada. Asimismo, esta separación de oraciones afectaría también el proceso de lectura, ya que de un 10 a un 20% de los movimientos de los ojos estarían dedicados a volver sobre el texto ya leído o a detenerse luego de una oración, mientras que otros estudios indican que la separación de oraciones en la

pantalla ocasiona que los lectores vuelvan a las páginas anteriores para releer texto, en forma significativamente más frecuente que en páginas donde el texto no aparece cortado. Asimismo, Dillon señala que usando el *scrolling*, el texto siempre se va a separar a lo largo de los límites de la pantalla, pero raramente hay una demora en la presentación de la imagen que perturbe la lectura. Por consiguiente, pareciera que la separación de oraciones se evitaría con el uso de interfases por páginas (*paging*).

En segundo lugar, Dillon sostiene que hay evidencia que sugiere que los lectores establecen una memoria visual para la localización de ítems dentro del texto impreso, basado en su localización espacial tanto en la página como dentro del documento. Esta relación se sostiene sobre la relación fija entre un ítem y su posición en una página dada. El *scrolling*, por tanto, sería responsable de un debilitamiento de esta relación y ofrece al lector solamente las indicaciones posicionales relativas que tiene un ítem con sus vecinos inmediatos.

Otro elemento relacionado con esto es la utilización creciente y simultánea de ventanas con textos diferentes, que proveen alternativas a la simpleza del mero listado de materiales del *scrolling* o del grupo de páginas del *paging*. Los estudios realizados en este sentido indican que los usuarios novatos se manejan mejor con una sola ventana, pero en la medida en que se familiarizan con las facilidades de manipulación, se vuelve aparente el beneficio de las ventanas múltiples (*multi-windowing*) en términos de ayuda a la memoria espacial. Otro estudio indicó también que para las tareas de localización de información, la habilidad de ver los contenidos de las ventanas no es tan importante como ser capaz de identificar la localización permanente de una sección de texto. La conclusión es que el sistema de ventanas múltiples, si es utilizado para retener el orden, puede ser útil para reducir esta debilidad inherente del texto electrónico. Sin embargo, no están firmemente probados los beneficios de este sistema en textos extensos, que requieren de muchas ventanas abiertas a la vez.

Por último, Dillon señala a la capacidad de búsqueda de texto en forma veloz y exacta como una diferencia cognitiva a favor del texto electrónico imposible de hallar en el impreso, pero a la vez los usuarios tienen dificultades con ellas en términos de formular criterios de búsqueda más exactos.

2.4.4.6.2. El problema de la desorientación

Muchos autores han señalado que el gran problema de la lectura o navegación hipertextual es la desorientación. De hecho, el mismo Nelson lo anunciaba cuando hablaba del sistema original de hipertexto: "uno de los más grandes (problemas) es cómo hacer que el lector se sienta confortable y orientado" (Nelson, 1992: 1/18). Algunos autores lo denominan claramente como "el problema de la navegación" (Bernstein, 1991: 285), o "estar perdido en el hiperespacio" (Conklin, 1987; Nielsen, 1995: 247); mientras que otros sostienen que un hallazgo extendido de las implementaciones hipertextuales es que el usuario se pierde muy fácilmente, por lo cual es necesario enriquecer los enlaces con información que oriente al usuario (Rada, 1991: 127). Por citar algunos de los teóricos del hipertexto, Gunnar Liestol señala que "la navegación ha sido una preocupación importante en la investigación y desarrollo del hipertexto: ¿dónde he estado? ¿dónde estoy? ¿adónde voy? y ¿cómo voy a llegar allí?" (Liestol, 1997: 125; Grice, 1989: 38), y Patrick Bazin sostiene que la desventaja del hipertexto reside en "la navegación nómada que ha perdido su razón de ser y la pérdida de referencia de la realidad propia del texto electrónico" (Bazin: 1998: 167). También Nicole Yankelovich, Norman Meyrowitz y Andries van Dam (1991: 58) señalaban tempranamente, en 1985, que la principal desventaja del libro electrónico –usando la tecnología de aquél momento con sistemas como Intermedia y FRESS- eran los problemas que presentaba para proveer la información adecuada al usuario para saber dónde está en un documento. Asimismo, Emily Berk y Joseph Devlin sostienen que "uno de los resultados de la naturaleza no lineal del hipertexto es que es relativamente fácil perder el lugar de uno en el laberinto de enlaces" (Berk y Devlin, 1991: 5), y refiriéndose a los CD-ROMS, Stephen Kerr analiza "la naturaleza del problema de la orientación" (Kerr, 1987: 344). Desde el punto

de vista de aprendizaje asistido por computadoras, Nick Hammond señala que "ciertamente los estudiantes se pueden perder o desorientar en grandes estructuras hipertextuales" (Hammond, 1991: 110; 1993: 54). Para Mike Gluck, la desorientación es uno de los principales problemas profundos de los sistemas de hipertexto e hipermedia, ya que "el usuario debe prestar una atención más cercana a la ubicación del fragmento corriente y determinar cómo navegar mejor hasta el próximo fragmento" (Gluck, 1989: 16).

Sin embargo, como indican Jean François Rouet y Jarmo Levonen (1996: 16) hay otros autores que consideran que "la navegación y la orientación son pseudo-problemas" (Landow, 1991: 364), que "en algunas aplicaciones pequeñas (perderse) no es un gran problema en absoluto" (Brown, 1992), o incluso que hay quienes sugieren que la recurrencia -la acción de visitar más de una vez un nodo en un hipertexto- no puede ser considerada como una evidencia de desorientación (Bernstein, Joyce y Levine, 1992: 163). Al respecto, Rouet y Levonen sostienen que estos planteos que niegan el problema de la desorientación, si bien son interesantes desde el punto de vista estético o literario, no proveen ninguna evidencia de lo que experimentan los lectores de hipertextos desde el punto de vista cognitivo. Por el contrario, Rouet y Levonen afirman que los lectores de sistemas hipertextuales en efecto experimentan desorientación, sobre todos los novatos. En ese sentido citan un estudio de Foss (1989), según el cual los lectores tendían a volver atrás (*looping*) en el hipertexto y a pasar rápidamente las páginas (*flipping*) en lugar de leerlas cuidadosamente. De acuerdo con los mismos lectores, estas prácticas no reflejaban una estrategia deliberada sino que resultaban de un problema de desorientación. Los sujetos, además, reportaron dificultades en definir un orden óptimo de lectura y en localizarse ellos mismos en la red (Rouet y Levonen, 1996: 16). Otro estudio citado por Rouet y Levonen concluye que los usuarios novatos de hipertexto necesitan analogías con estructuras convencionales, pero con algo de entrenamiento, los usuarios serían capaces de lidiar con materiales menos estructurados (Rouet y Levonen, 1996: 16). Estos estudios demuestran –para los autores aquí citados- que "navegar una red textual es una actividad cognitiva compleja. Comparado con el texto lineal, el hipertexto impone una carga cognitiva más alta sobre el lector:

el lector debe recordar su localización en la red, tomar decisiones sobre dónde ir a continuación y mantener el rastro de las páginas visitadas previamente" (Rouet y Levonen, 1996: 17).

2.4.4.6.3. Cómo comprender la lectura en la pantalla desde el cognitivismo

Las ciencias cognitivas nos aportan algunos elementos para analizar el modo en que se lee en la pantalla de la computadora, y las diferencias que pueden aparecer con la lectura en papel. Según indica Peter Foltz:

> "Los modelos de la comprensión textual (por ejemplo, van Dijk y Kinstch, 1983) pueden ser aplicados al hipertexto tanto como al texto lineal. En ambos casos, la clave está en ser capaz de mensurar la apropiación de las estructuras textuales y la resultante representación humana de aquellas estructuras. La diferencia primaria entre los modelos de comprensión de textos corrientes para textos lineales y aquellos para el hipertexto es que el modelo para el hipertexto debe también tomar en cuenta el comportamiento del lector mientras navega a través del texto. En ese sentido, el modelo no debe tomar en cuenta solamente el texto sino también las estrategias de lectura para lidiar con la interfaz de la computadora (…) Un modelo de comprensión del hipertexto debe considerar la información que el lector gana del texto y cómo esa información puede afectar la elección de estrategias por parte del lector para proceder a través del texto" (Foltz, 1996: 131).

En otras palabras, y a tono con lo que venimos diciendo, una comprensión de la lectura en el hipertexto, desde el aporte del cognitivismo, debe tomar en cuenta no sólo la lectura sino también la navegación, la cual asimismo influirá sustancialmente sobre la misma lectura, de acuerdo con los pasos que siga el lector y las elecciones que haga durante su trayecto. Antes de continuar con la lectura en la pantalla, presentaremos sucintamente algunos conceptos de las ciencias cognitivas que tienen que ver con la comprensión del texto.

- *Memoria a corto plazo y memoria a largo plazo*:

  Desde las ciencias cognitivas se distinguen dos tipos de memoria: una

"a corto plazo" (MCP) y otra "a largo plazo" (MLP). La MCP –que corresponde a la memoria inmediata- es un sistema de capacidad limitada que puede mantener por un tiempo limitado informaciones correspondientes a diferentes tareas cognitivas. Como dice Dalmás, “la MCP parece tener importancia en el procesamiento cognitivo de la información. Mantener durante un cierto tiempo una determinada información verbal sirve no sólo para repetirla sino para comprenderla. Difícilmente podríamos ejecutar una orden o analizar un texto o realizar un simple cálculo si no podemos disponer de esa información en un sistema más o menos estable, aunque sea por algunos segundos” (Dalmás, 1993). Una parte importante de la información que entra a la MCP se pierde, sin embargo, otra parte será procesada y almacenada en la MLP, donde permanecerá a disposición para ser evocada o utilizada en el futuro. Para Dalmás, la MLP “constituye así el registro más o menos permanente de nuestras experiencias, conocimientos y habilidades” (Dalmás, 1993). A diferencia de la MCP, la MLP es de duración y capacidad prácticamente ilimitadas y mucho más resistente a las interferencias.

De acuerdo con buena parte de la tradición cognitivista, dentro de la MLP se encuentra la *Memoria Declarativa* o *Explícita* y la *Memoria Procedural* o *Implícit*a. Siguiendo a Dalmás, “hay una forma de memoria que puede ser explicitada, declarada, en lo que se refiere a los recuerdos en sí (*memoria explícita* o *declarativa* o «*knowing that»*) y una memoria de aprendizaje y habilidades motoras o perceptivas, o aún de ciertas operaciones cognitivas cuya adquisición no es posible declarar o acceder en forma conciente (*memoria procedural* o *implícita* o «*knowing how»*).

Asimismo, dentro de la *Memoria Declarativa* se pueden distinguir la *Memoria Episódica* y la *Memoria Semántica*. Como indica Dalmás, “por *memoria episódica* se entiende básicamente la memoria autobiográfica. Está constituida por nuestros recuerdos individuales, los hechos o eventos que nos ocurrieron en un lugar y un tiempo determinados”. Finalmente, la *Memoria Semántica* se refiere a todos los recuerdos que adquirimos, sin conciencia ni de cuándo ni de dónde, carecen de

contexto y no pertenecen a nosotros exclusivamente ya que son compartidos por la generalidad de los individuos. En otras palabras, son los conceptos y los significados de las cosas (Dalmás, 1993).

- *Microestructura y macroestructura*:
  En cuanto a la comprensión de textos, Teun van Dijk divide su análisis en dos: *comprensión de secuencias de oraciones* y *comprensión del contenido global del texto*. La primera se refiere a la comprensión de la *microestructura*, es decir, la estructura de proposiciones o secuencias de proposiciones, y la segunda se relaciona con la *macroestructura*, que apela a la comprensión global del texto. La comprensión de secuencias de oraciones de un texto debe tener un carácter cíclico: registramos una serie de proposiciones, las interrelacionamos, luego aceptamos una nueva serie de proposiciones y la ligamos con la serie anterior. Para unir la información vieja con la nueva se requiere una o varias *macroproposiciones*, con relación a las cuales se logre establecer las relaciones de conexión y coherencia; y también se necesita la información de marco -que proviene de la MLP- para aportar proposiciones. Esta comprensión global resulta importante no sólo para la organización de la información de todo el texto en la MLP, sino también para la posibilidad de interpretaciones de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual (van Dijk, 1989: 199).

- *Marcos* (*frames*):
  Para van Dijk, dentro de lo que definimos como *memoria semántica*, se encuentran los marcos o *frames*, que son "determinadas formas de organización del *conocimiento convencionalmente establecido* que poseemos del 'mundo'", que "no (sólo) se refieren a regularidades o normas físicas, biológicas y psicológicas generales, sino sobre todo a las numerosas regularidades, convenciones, normas, personas, roles, funciones, actitudes, etc., que desempeñan un papel en las situaciones sociales. El conocimiento del marco –continúa van Dijk- es necesario para la interpretación correcta de los más diversos sucesos sociales,

para la propia participación adecuada en esos sucesos y, en general, para la razón de ser de nuestro propio comportamiento y el de los demás" (van Dijk, 1989: 185). Más adelante volveremos sobre este concepto de marco para explicar el modo de comportamiento durante la lectura en la pantalla.

2.4.4.6.4. Estrategias de lectura en la pantalla

Hecha la caracterización de cómo se comprende un texto, desde el aporte de las ciencias cognitivas, nos queda analizar cómo se traslada esto a la interfaz digital, y qué diferencias se pueden advertir respecto de la lectura en papel. En términos de la *conversación textual* (Bettettini: 1984), trataremos de definir de qué modo el lector pone en juego su propio *proyecto de interacción* con el texto, o mejor, de acuerdo con el modelo *semio-cognitivo* (Scolari: 2004), en qué medida el *destinatario empírico* responde al *simulacro de usuario* que aparece instalado en el texto con su *propuesta de interacción*.

En primer lugar, vamos a decir que el proyecto o propuesta de interacción que pone en juego el destinatario empírico se traduce en una estrategia de lectura. Podemos afirmar con cierta seguridad que cuando nos enfrentamos con un texto –escrito, audiovisual, digital, etc.- siempre pondremos en juego alguna o algunas estrategias. En otras palabras, no leemos sin desplegar una estrategia de lectura, la cual puede modificarse durante el trayecto de lectura. En palabras de Bettetini (1984) diríamos que no hay lectura sin proyecto de interacción. Van Dijk explica así el funcionamiento de las estrategias de lectura:

> "lo característico de la elaboración cognitiva de la información es (…) que fuera de estos conocimientos de las reglas de validez general hay también *estrategias* para una aplicación eficaz de las reglas. Para entender adecuadamente la diferencia que existe entre estrategias y reglas puede observarse como ejemplo análogo el juego de ajedrez. En primer lugar existen reglas generales y fijas para jugar al ajedrez, reglas que en principio todo jugador debe observar si realmente quiere jugar. Pero además, todo el sentido del juego consiste en que un jugador

intenta hacer jaque mate al otro. Para conseguir este fin no sólo debe saber jugar 'correctamente' al ajedrez, sino también conocer una serie de estrategias 'óptimas' para realmente hacerle jaque mate al otro" (van Dijk, 1989: 180).

Asimismo, aplicadas al entorno hipertextual, Rouet explica así el desarrollo de las estrategias: "la lectura de un hipertexto puede ser descrita como un ciclo que incluye una evaluación recurrente de las necesidades de información, una selección de las categorías de información apropiadas y un procesamiento de los contenidos seleccionados (…) Manejar esta especie de ciclo no resulta una tarea fácil, pues requiere una estrategia de autocontrol por parte del estudiante" (Rouet, 1998: 100).

A continuación desarrollaremos los aspectos principales vinculados a las estrategias que despliegan los lectores en la pantalla.

2.4.4.6.4.1. La búsqueda de la coherencia

De acuerdo con Foltz: "la lectura no es siempre un proceso estático que procede en un orden único. Los lectores pueden emplear una variedad de estrategias para proceder a través de un texto. Estas estrategias estarían determinadas por una variedad de factores, incluyendo el conocimiento del lector sobre el tema, las metas del lector, sus habilidades y las características del texto. Sin embargo, el lector debe aún trabajar para mantener la tarea principal de proceder a través del texto de una manera coherente" (Foltz, 1996: 120). En otras palabras, la coherencia vendría a ser como una suerte de "tabla de salvación" que resguardará al lector del naufragio. Ahora, para mantener esa coherencia -utilizando los términos de van Dijk- se hace necesaria una *comprensión global* del texto que se vaya actualizando constantemente, a través de la generación de *macroproposiciones* que no sólo unan unas *proposiciones* o *series de proposiciones* con otras en el texto que se lee, sino que eso también se debe hacer entre las distintas lexias o nodos que se visitan al navegar, o a lo largo del texto que se despliega utilizando el *scroll*. Rouet coincide con este aspecto al decir que, justamente, desde la teoría proposicional de Van Dijk y Kinscht que es utilizada por Foltz para enmarcar sus investigaciones, el problema que surge al utilizar el hipertexto es que el

usuario puede saltar desde una unidad de información a otra distante sin construir las macroproposiciones que normalmente conectarían a ambas (Rouet, 1998: 96). Vemos entonces cómo esta *comprensión global* se vuelve fundamental para mantener la coherencia, que en el caso del hipertexto requiere de habilidades diferentes dadas las características de la interfaz, organizada en ventanas, que hacen que al hacer clic en una sección del texto, la anterior desaparezca, lo cual obliga a un esfuerzo cognitivo extra para recordar lo que se leyó antes –la información vieja- para unirlo a lo nuevo. En el caso de que se navegue el texto a modo de rollo (scroll), el esfuerzo estará centrado en mantener la coherencia a medida que el texto se desplaza en la pantalla, lo cual –podemos inferir- se hará más difícil cuanto más largo sea ese texto. En relación con esto, otro de los estudios de Foltz (1992), en este caso citado por Rouet y Levonen, indica que "utilizando sistemas hipertextuales jerárquicos, los usuarios, después de haber realizado movimientos a través de distintas jerarquías, tendían a volver atrás a la sección leída previamente en orden a restablecer el contexto. Los usuarios también confiaban fuertemente en el mapa del hipertexto para su orientación. Estos datos confirman –siguiendo a Foltz- que los lectores tienen una fuerte necesidad de coherencia cuando están estudiando sistemas complejos" (Rouet y Levonen, 1996: 17). Luego, en otro estudio, Foltz sostiene que "las estrategias usadas por los sujetos mostraron evidencia del dominio de la comprensión global en la lectura. Los sujetos usaron una aproximación racional hacia la lectura, manteniendo un orden de lectura que era consistente con la macroestructura del texto" (Foltz, 1996: 127).

Sin embargo, según indica José León, "el hipertexto, por su fuerte carácter interactivo, tiende a romper la coherencia lineal", y "a diferencia del texto tradicional donde el procesamiento de la información es continuo, el lector o usuario que navega por un sistema interactivo tiende, frecuentemente, a interrumpir dicho procesamiento lineal y continuo" (León, 1998: 80). Debido a esto, según León, muchos usuarios "naufragan", y –siguiendo a Dee-Lucas y Larkin, esta discontinuidad puede tener dos posibles efectos en la representación del contenido: en primer lugar, las interrupciones en el texto podrían interferir en la formación integrada del mismo como un todo, y en

segundo lugar, se perdería la información global al profundizar en el contenido de una unidad en particular (León, 1998: 81).

2.4.4.6.4.2. Sobrecarga cognitiva

Patricia Wright indica, de acuerdo con algunos estudios realizados en torno al aprendizaje a través de sistemas hipertextuales, que los estudiantes podrían experimentar un costo cognitivo al integrar elementos multimedia durante la lectura de textos, especialmente en prosa, lo cual impactaría sobre el procesamiento del texto principal, y también da cuenta de otros planteos teóricos según los cuales la performance de lectura se vería degradada cuando los mismos procesos interpretativos son utilizados para diferentes tareas (Wright, 1993: 141). Otros autores, como Lluis Codina (2000: 136), denominan a este fenómeno "desbordamiento cognitivo", el cual indica "la sensación psicológica (que) afecta al lector de un hipertexto cuando se siente incapaz de procesar toda la información que pone a su alcance el sistema de navegación del hipertexto", mientras que William Eveland y Sharon Dunwoody (2000: 221) sostienen que los usuarios de sitios web dedican una parte sustancial de su esfuerzo cognitivo en el contenido y la estructura de la Web, y que ese esfuerzo se realiza a expensas del procesamiento elaborativo y evaluativo. También Gluck señala como uno de los problemas profundos de los sistemas de hipertexto e hipermedia –además de la posibilidad de perderse, como se comentó anteriormente- la sobrecarga cognitiva que implica para los usuarios, quienes requieren de un esfuerzo y concentración adicional para mantener muchas tareas o pistas a la vez, y el tiempo y las demandas intelectuales de la activación de los procesos de registro pueden interferir hasta tal punto que las ideas se pueden escapar y nunca ser del todo desarrolladas, por lo cual las necesidades del sistema interrumpen los procesos de pensamiento creativo. También en quienes simplemente navegan –siguiendo a Gluck- estos problemas tienen lugar cuando al usuario le son presentadas distintas opciones a lo largo de la pista que está siguiendo y debe tomar una decisión entre muchas (Gluck, 1989: 17). José León acuerda con estos autores al decir que "además de la lectura de contenidos, el lector debe ser muy activo, ya que la navegación requiere tomar decisiones coherentes y constantes sobre el

itinerario a seguir" (León, 1998: 73), a la vez que María Cecilia Sayavedra (2001: 73) sostiene que el hipertexto demanda procesos cognitivos adicionales respecto de la lectura en papel. También Rouet (1996: 14) da cuenta del proceso de decisión constante que debe seguir el lector en el hipertexto: "la lectura de un hipertexto sólo es posible si el lector toma decisiones explícitas (por ejemplo, seleccionar un enlace de hipertexto), mientras que en un texto tradicional el orden de lectura está básicamente predefinido.

2.4.4.6.4.3. Las metas del lector

Otro elemento fundamental para entender las estrategias desplegadas por los destinatarios empíricos en los entornos digitales son las metas u objetivos que tienen cuando se enfrentan al texto. Para Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, "los modos de leer varían primero en función de las finalidades de cada lectura" (Chartier y Hébrard, 2002: 200). Para David Jonassen, de acuerdo con algunos estudios en torno a la utilización del hipertexto en educación, más allá de las amplias posibilidades de estructuración del conocimiento que ofrece el hipertexto, "es la naturaleza de la tarea de procesamiento y las metas para el aprendizaje mientras interactúa con el hipertexto la que determina los efectos sobre su uso en las estructuras de conocimiento de lo aprendices" (Jonassen, 1993: 153). También León concuerda en otorgarle importancia a las metas del lector, al sostener que la principal desventaja de los sistemas hipertextuales –comparados con el texto tradicional- es la fragmentación de la representación del contenido del texto en aquellos casos en que los lectores no poseen metas específicas de aprendizaje" (León, 1998: 81). En tanto, de acuerdo con los estudios realizados por Foltz: "la manipulación de las metas del lector cambió las estrategias de lectura. Los lectores con metas específicas vieron menos nodos y páginas del texto y leyeron una menor cantidad de tiempo. Sin embargo, aunque supuestamente iban a encontrar información que estaba en diferentes lugares de la jerarquía, no hubo diferencias en el número de transiciones coherentes basadas en las metas del lector. Esto indica que aún cuando los lectores necesitan encontrar información específica en un texto no familiar, ellos aún necesitarían tener el contexto de fondo apropiado. (…) Además, la

manipulación de metas no influyó sobre el formato de texto. Entonces, aún cuando los sujetos tenían diferentes metas de lectura, emplearon estrategias de lectura similares en los diferentes formatos" (Foltz, 1996: 126). Vemos entonces cómo se articula la meta con la estrategia. En otras palabras, la definición de una meta (por ejemplo, buscar información sobre determinado tema) pondrá en juego determinadas estrategias de lectura, que siempre buscarán la coherencia a través de la comprensión global del texto.

Otro elemento que se infiere de las conclusiones de Foltz es que pareciera haber metas específicas y metas generales, las cuales –a su vez- requerirán de distintas estrategias. En el caso de las metas específicas, las estrategias de lectura llevarán a realizar un recorrido rápido, breve y conciso con el fin de cumplir esa meta lo antes posible. Luego, podemos inferir que si el lector tiene metas más generales, pondrá en juego estrategias en las que pasará más tiempo leyendo o recorriendo las lexias del texto con un interés más amplio. Con un planteo similar pero desde la perspectiva del aprendizaje a través del hipertexto, Patricia Wright argumenta que tanto la navegación como la búsqueda deliberada son actividades que serían facilitadas por el hipertexto, y que ambas actividades son obviamente diferentes de la lectura lineal, pero, al igual que la lectura convencional, pueden hacer fuertes demandas sobre el conocimiento de los lectores del área de contenido y de la comprensión de la estructura del documento, y en ese sentido sostiene que hay evidencia de que los individuos varían ampliamente en la manera y en el éxito con que aplican actividades de búsqueda en los textos. En ese sentido, marca una diferencia entre los estudiantes que son buenos buscadores, quienes pasan un tiempo considerable decidiendo cómo van a navegar, están comprometidos con las tareas de búsqueda y se esmeran en organizar sus actividades en ese sentido; y aquellos estudiantes menos capaces que pasan más tiempo comprometidos en la actividad de búsqueda y moviéndose alrededor del documento (Wright, 1993: 137).

Por otro lado, diferencias individuales como el estilo cognitivo, el nivel de experiencia previa, las percepciones de Internet, las aproximaciones para el estudio, la edad y el sexo serían factores importantes que marcarían diferencias sustanciales durante la búsqueda en la red (Ford, Miller y Moss,

2001; Chen y Macredie, 2002; Cothey, 2002; Kim y Allen, 2002; Spink, 2002; Large, Beheshti y Rahman, 2002; Bilal y Kirby, 2002).

2.4.4.6.4.4. La navegación intencional y la serendipia

Desde el plano de la tecnología educativa, Beatriz Fainholc, refiriéndose a Internet, dice que "para llegar a realizar una lectura comprensiva en ese soporte es necesario, además de apelar a competencias y estrategias de lectura, realizar una *navegación «intencional»* -con el fin de facilitar la adquisición de la información buscada- y que los usuarios tengan un alto grado no sólo de interactividad en la red sino de metacognición o conciencia reflexiva desarrollada" (Fainholc, 2004: 56). La autora subraya en varias ocasiones el carácter *intencional* de la navegación, lo cual –como venimos diciendo- tiene relación directa con la meta que desee llevar a cabo el lector o usuario (lo que a su vez definirá su estrategia). Asimismo Fainholc le adjudica a la navegación –como un rasgo propio de la interfaz digital- la función de crear las asociaciones necesarias para una lectura no secuencial: "son las competencias interactivas de navegación intencional que coadyuvan a no leer secuencialmente, sino de modo lateral, por enlaces y relacionando de modo crítico dentro de un relato, aquellos puntos centrales o nodos que se han motorizado" (Fainholc, 2004: 59).

Por otra parte, según destaca Lluis Codina (2000: 139): "desde el punto de vista del lector, la navegación es un proceso de toma de decisiones donde intervienen tanto la intuición como el ensayo y error", a la vez que es el arte "de no saber lo que uno quiere hasta que lo encuentra (Cove y Walsh, 1988).

También Enric Bou opina que "uno de los grandes problemas de la lectura/navegación en Internet (es) la imprevisibilidad de los contenidos" (Bou, 1997: 174). Esto nos da pie a introducir otro elemento adicional en las estrategias de lectura, que es la posibilidad de encontrarse con lo inesperado. El término "serendipia" (en Inglés, *serendipity*) se aplicaría a este fenómeno, ya que se refiere a los descubrimientos científicos fortuitos que tienen lugar a partir de encontrarse con datos inesperados. La lógica del hipertexto, la exploración intuitiva y el método de ensayo-error habilitarían este tipo de

descubrimientos, los cuales forman parte de la navegación en las interfaces digitales.

2.4.4.6.4.5. La información de fondo (background)

Otro elemento que parece jugar un papel fundamental a la hora de establecerse las estrategias de lectura es la información de fondo (*background*) que tiene el lector acerca del tema sobre el que está leyendo. Esa información de fondo formará parte de la *memoria semántica* de la que dispone el lector. Así lo explica Foltz, citando a otros autores: "a medida que el texto es leído, hay una gran carga cognitiva en el lector a medida que está decodificando el texto e incorporando la información textual en su base de conocimiento. La clave para incorporar la información en la base de conocimiento del lector depende en parte de la cantidad de conocimiento de fondo (*Background Knowledge*) que tiene el lector. Un conocimiento de fondo del lector permite a la información ser incorporada en estructuras de conocimiento preexistentes. Entonces, los lectores que no tienen una adecuada cantidad de conocimiento de fondo sobre el tema del texto, van a tener una comprensión del texto más baja" (Spilich, Vesonder, Chiesi y Voss, 1979; Voss, Vesonder y Spilich, 1980). Asimismo, y hablando específicamente de la lectura en el hipertexto, Foltz agrega: "el conocimiento de fondo habilita al lector a proveer coherencia al texto, permitiendo establecer mejores inferencias entre secciones incoherentes y permitiendo también inferencias elaborativas adicionales" (Foltz, 1996: 117). Podemos decir que estas asociaciones cobran especial relevancia en el caso del hipertexto, dado que el lector debe ir eligiendo qué enlaces visitar, para lo cual deberá establecer relaciones todo el tiempo para mantener la coherencia.

2.4.4.6.4.6. La aplicación de marcos

El concepto de marcos –o *frames*- definido por van Dijk y señalado anteriormente resulta fundamental para tratar de explicar en gran medida las estrategias de lectura en los entornos digitales. Más adelante veremos este concepto aplicado concretamente a las interacciones con la interfaz, pero ahora nos detendremos en un aspecto que creemos crucial para entender cómo se

lee en la pantalla. Hasta aquí, los estudios que hemos citado sobre lectura en el hipertexto se refieren a experimentaciones con lectores adultos, que seguramente tienen una experiencia previa con la lectura en el soporte papel. Podemos decir que esta "carga cognitiva" extra que pone en marcha el lector en los entornos hipertextuales es así porque se compara con la lectura en papel, que para estos lectores, es la más habitual. Es dable pensar que ellos aplican los marcos de su experiencia con la lectura en el soporte impreso y trasladan esa práctica a la pantalla, adaptándola a la nueva interfaz y-por tanto- requiriendo de esfuerzos y adaptaciones importantes. Vimos también que la interfaz digital necesita de un tiempo para ser incorporada como *extensión protésica* del cuerpo, ya que hay un proceso que hay que atravesar para que la tecnología se haga *invisible* o se *naturalice*, y en ese trayecto, todo nuestro complejo perceptivo es transformado. Pero ¿qué sucede con aquellos que no tienen tanta experiencia en la lectura en papel, y van formando su experiencia de lectura en la pantalla? Estamos hablando de los *nativos digitales*, quienes crecieron en un entorno rodeado de pantallas y otros dispositivos que han ido configurando sus formas de acceso a la información de un modo diferente al de las generaciones anteriores. ¿Qué marcos o *frames* aplicarán los chicos y los jóvenes antes las pantallas a la hora de leer? ¿Aplicarán marcos provenientes de sus experiencias con otras pantallas (el celular, la TV, los videojuegos)? ¿De qué información de fondo (*background*) dispondrán cuando se enfrenten a un determinado texto en la pantalla? ¿Qué estrategias pondrán en juego en la interfaz digital a la hora de leer? ¿En qué medida la característica superficial, seductora y simultánea de la interfaz no afectará su memoria a corto plazo? ¿Cómo buscarán la coherencia?, o mejor, ¿buscarán la coherencia o navegarán "a la deriva", saltando de una enlace al otro sin alcanzar una comprensión global del texto? ¿En qué medida se impondrán metas que a su vez definan sus estrategias de lectura? ¿Qué es lo que define una meta de lectura: el interés, la obligación?

Todas estas preguntas requieren de trabajos de campo, a fin de evitar caer en especulaciones teóricas, y esto es lo que nos propondremos en los próximos capítulos.

2.4.4.6.5. Modelos de lectores en la pantalla

Numerosos autores han ensayado una categorización de los tipos de lectores de las interfaces digitales, así como a lo largo de la historia, cada época fue definiendo sus tipos de lectores de acuerdo con el "orden de lectura" vigente en ese contexto.

Solamente a los fines teóricos describiremos aquí algunas de las categorías que nos parecen más pertinentes, haciendo la salvedad –como dijimos antes- que se trata de especulaciones teóricas que necesitarían de trabajos de campo serios a fin de definir categorías más ajustadas a la realidad de apropiación del "usuario empírico" definido por Scolari (2004: 156). Además, a diferencia de las categorías de lectores de épocas pasadas, todavía estamos en los primeros años de esta tecnología como para definir claramente distintas categorías de lectores. De todos modos, intentaremos la aventura.

En primer lugar hay que hacer una disquisición, ya que cuando hablamos de entornos hipertextuales no se habla tanto de lectores como de *usuarios* (Scolari, 2004; Orihuela, 2000: 42), término que es más amplio, ya que incluye las actividades de navegación necesarias para moverse en la interfaz digital para realizar la lectura. Para salvar la cuestión, hemos incorporado en la presente investigación el concepto de *navegación*, que de ningún modo reemplaza al de lectura, sino que lo complementa. Podemos concluir entonces que *el usuario despliega tareas de lectura y de navegación* en forma complementaria todo el tiempo. Esto además implica que a las competencias de lectura tradicionales hay que sumarles las competencias tecnológicas (Fainholc, 2004: 54) de navegación, es decir, el manejo eficiente de la interfaz (pantalla, teclado y mouse), que está estrechamente relacionado con el nivel de conocimiento y familiaridad que tiene el usuario con la misma. Otros autores sostienen que en las categorías de lectores influirá sustancialmente la variable generacional, por ejemplo para leer un texto-imagen (como el tebeo) en el caso de los jóvenes o escritos no lineales (esquemas, organigramas, planos) que se corresponden con conocimientos profesionales propios de los adultos (Chartier y Hébrard, 2002: 200).

Por su parte, Vandendorpe distingue tres tipos de navegantes: el "lector",

quien se consagra durante un lapso determinado a la percepción, comprensión e interpretación de signos organizados en forma de mensaje; el "consumidor", quien ocupado en hacer *zapping* atrapando al vuelo briznas de información, llamados, tentativas de seducción provenientes de miríadas de imágenes, sonidos y propagandas, se distrae fácilmente y es incapaz de mantener la concentración; y el "usuario", quien utiliza la organización del espacio como si fuera un turista que echa una ojeada (Vandendorpe, 2002: 181). Según observa este autor, "el desplazamiento por clics del mouse contribuye a dar al lector la sensación de tener el control total del objeto (…) y poder seguir soberanamente sus impulsos (…)", a la vez que "tiende a suscitar desplazamientos caóticos y extremadamente rápidos, poco favorables a la lectura" (Vandendorpe, 2002: 187).

Desde el ámbito de la educación surgen algunas propuestas de clasificaciones de tipos de lectores en Internet, en lo que ellos llaman "lectura crítica" (Burbules y Callister, 2001; Fainholc: 2004, Fernández, 2003: 151). Aquí tomaremos a modo general las categorías desarrolladas por Burbules y Callister (2001: 96), quienes definen –en base a una categorización realizada anteriormente por John Slatin (1991: 159)- tres tipos de lectores en el hipertexto: navegadores, usuarios e hiperlectores. Pero aclaran que:

> "no se trata de grupos de personas distintas, sino de enfoques diferentes de las formas de abordar los sistemas hipertextuales, en especial respecto de la necesidad y grado de utilización por parte del lector de los materiales de guía explícitos para llevar a cabo asociaciones específicas entre elementos textuales, así como de sus habilidades para identificar y establecer asociaciones novedosas durante su propio proceso activo de lectura. En función de su objetivo de lectura el usuario podrá adoptar alguno de estos enfoques, o todos ellos, incluso en una misma sesión; asimismo, quienes en ciertos contextos actúan como hiperlectores, con relación a materiales sobre los que saben o que les despiertan un alto grado de interés, pueden tomar la actitud de navegadores en otros, y así sucesivamente" (Burbules y Callister, 2001: 96).

Como podemos ver, las categorías propuestas por Burbules y Callister tienen que ver más que nada con las estrategias de lectura, establecidas por

las metas del lector o usuario, el cual –volviendo a Foltz (1996)- podrá desplegar varias de ellas durante su recorrido. Caracterizaremos entonces las categorías desarrolladas por Burbules y Callister:

- *Navegadores*: son superficiales y curiosos, lo único que les interesa es navegar, y algo importante para ellos es "la lista de sus selecciones previas, que muestren el orden en que se hicieron (…), lo cual le permite volver a cualquiera de las estaciones anteriores". A la vez, los autores indican que "es posible que los navegadores vean muchos elementos textuales, pero no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, ni necesitan saber cómo incorporar cambios o agregados a la información hallada" (Burbules y Callister, 2001: 97).

- *Usuarios*: a diferencia de los navegantes, tienen ideas claras de lo que desean encontrar. "Como a menudo buscan en el hipertexto información específica, requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen adónde los llevará tal o cual link y qué hallarán en ese lugar. Una vez que encuentran lo que quieren, su tarea ha terminado" (Burbules y Callister, 2001: 97).

- *Hiperlectores*: los hiperlectores o *lecto-autores* (Slatin, 1991: 159), exigen mucho más, ya que "no sólo necesitan los recursos y guías para movilizarse dentro del sistema, sino los medios que les permitan modificarlo e intervenir –y tal vez permanentemente- en él, en función de sus propias lecturas" (Burbules y Callister, 2001: 97). Aquí los autores se refieren a los sistemas de hipertexto estructurados de manera "dialógica" que permiten hacer modificaciones de parte del usuario, por contraposición a los sistemas de "sólo lectura". Según Slatin, estas intervenciones pueden ser de las más simples, como agregar anotaciones o comentarios en material existente, crear nuevos enlaces conectando material no previamente enlazado, hasta la modificación de material existente o la creación de nuevo material, o ambos (Slatin, 1991: 159).

Como podemos ver, cada una de estas categorías parece requerir de la interfaz digital diferentes elementos para cumplir sus objetos, más o menos definidos, lo cual aparenta responder a determinado *contrato de interacción*. Resulta interesante comprobar cómo un mismo medio –en este caso Internet y las páginas que se visitan- puede responder a diferentes tipos de lectores, quienes depositan en el medio a su vez diferentes expectativas y metas de lectura, y a partir de allí despliegan distintas estrategias de lectura o navegación.

2.4.5. Hacia una gramática de las interacciones digitales

Como dice Derrick de Kerckhove, "el espacio del hipertexto es, en efecto, el ciberespacio, con sus propias formas de localización espacial (…) y la navegación en el hipertexto constituye su propia gramática" (de Kerckhove: 1999: 118). En el último apartado de este capítulo daremos un paso más en pos de caracterizar los modos de lectura que tienen lugar en las interfaces digitales. Nos vamos a ocupar específicamente del aspecto relacionado con la *navegación*, y en ese sentido, tomaremos la propuesta de Carlos Scolari de una "gramática de las interacciones digitales", a partir de un análisis semio-cognitivo de las mismas.

> "A la tradicional *gramática del texto* se debe sumar una *gramática de la página* que incluya los elementos no textuales que orientan su lectura (distribución de las masas textuales y de los espacios en blanco, organización del texto en columnas, utilización de diferentes caracteres tipográficos, sistemas de indización, etcétera) (…) La mayor parte de los elementos que conforman esta gramática de la página han sido recuperados por la cultura digital y los encontramos puntualmente en Internet: el logotipo en el ángulo superior izquierdo, la organización de los bloques textuales en columnas, el uso de rectángulos o de negritas para evidencia los contenidos más importantes, etc.
> Sin embargo, la actividad del usuario frente a la pantalla interactiva no puede ser reducida a la dinámica entre texto *y mise en page*: a estas dos

gramáticas (textual y gráfica) se agrega una tercera, una *gramática de la interacción* que incluye los botones e «iconos» para la navegación hipertextual, los dispositivos para la personalización de la interfaz, los mecanismos de *feedback*, las secuencias operativas y todas las acciones que el usuario debe ejecutar para obtener un resultado predeterminado. La *gramática de la interacción* contribuye no sólo a *imponer una manera de leer* sino, sobre todo, un modo de *hacer*. La confluencia de las tres gramáticas –textual, gráfica e interactiva- delimita un territorio dentro del cual el usuario desplegará sus recursos preceptivos, semióticos y cognitivos" (Scolari, 2004: 104).

A continuación, vamos a describir y explicar los elementos más importantes a tener en cuenta para realizar un análisis desde la gramática de las interacciones en la pantalla, para lo cual analizaremos cuestiones tales como las *affordances*, los *marcos* y la *usabilidad* y la relación entre *texto* y *paratexto* en los entornos digitales.

2.4.5.1. Affordances de la interfaz digital

Ya hemos desarrollado y explicado el concepto de *affordances* cuando nos referíamos a las interfaces y a la metáfora de la piel. Según Carlos Scolari (2004:140), desde un punto de vista semiótico es posible construir una clasificación de las instrucciones virtuales replegadas (o *affordances*) –también llamadas "posibilidades" (Norman, 2000: 152)- presentes en las interfaces. En ese sentido, Scolari hace una primera gran división entre dos tipos de instrucciones: las *instrucciones para saber* y las *instrucciones para hacer*. Para explicar esta primera taxonomía, pone el ejemplo del botón de la impresora que aparece en cualquier software. Por un lado ese botón le indica al usuario cuál es su *función* (imprimir), lo cual se vincula a la dimensión del *hacer*; y por otro lado, le está indicando que todos los botones de ese tipo son interactivos, lo cual es relativo al *código de interacción del software* y que se vincula a la dimensión del *saber*.

"Desde esta perspectiva podemos suponer la existencia de "*affordances* funcionales" y de "*affordances* sociales": las primeras ofrecen

información relativa a los procesos que se pueden activar haciendo clic sobre un determinado elemento de la interfaz; las segundas sirven para crear una competencia en el usuario al hacerlo partícipe del *código* que regula las interacciones de esa misma interfaz y que comparte una misma comunidad de usuarios" (Scolari, 2004: 140).

Asimismo, Scolari destaca que en las *affordances* sociales aparece el aspecto vinculado a la naturaleza contractual de la relación entre diseñador y usuario. Por ejemplo –explica Scolari- si dentro de una misma interfaz el diseñador cambia el código de interacción, las instrucciones dejarán de ser funcionales a la navegación.

2.4.5.2. De los marcos a la usabilidad

Ya hemos desarrollado el concepto de marco (*frame*) o guión (*script*) según Teun van Dijk. Un marco –de acuerdo con Scolari- "puede ser descrito como una estructura de informaciones que sirven para representar una situación estereotipada (…) Estas estructuras influyen en todos nuestros pensamientos y acciones. Incluso frente a situaciones desconocidas no podemos sino recurrir a estas estructuras; en este caso, la mente recupera algunos marcos archivados en la memoria y los adapta a la nueva experiencia" (Scolari, 2004: 129). Para el autor, las interacciones con los objetos que nos rodean "son formalizadas en nuestra memoria bajo la forma de guión" (Scolari, 2004: 130). Estas *secuencias operativas* también se aplican a las interacciones con la computadora (como maximizar, minimizar o cerrar ventanas haciendo clic en el ángulo superior derecho de las ventanas) y tienden a utilizarse en forma transversal a todas las acciones, dentro de la interfaz (por ejemplo, se aplican a las ventanas del explorador de Internet, de las conversaciones del chat o de los otros programas). Una vez aprendidas, se vuelven automáticas y transparentes, entonces el usuario tiende a utilizarlas por una cuestión de rutina o acostumbramiento, habiendo otras secuencias posibles mejores que las aprendidas. Según Scolari, "una parte importante del trabajo de los diseñadores de interfaces consiste precisamente en recuperar

experiencias concretas de interacción *guionizadas por el usuario* –como girar manijas, apretar botones, mover palancas o señaladores, etcétera- e incorporarlas en los entornos interactivos" (Scolari, 2004:133). También desde el estudio de la percepción visual, aparecen evidencias que respaldarían el funcionamiento de estos guiones o marcos. Gaetano Kanizsa sostiene que "la experiencia pasada desempeña un papel enorme, para no decir preponderante, en la interacción mental de los datos perceptivos producidos por la elaboración primaria. Estos datos perceptivos son interpretados, dotados de significado, a través de procesos y diferenciales, basados en su mayor parte en todo lo que conocemos de los objetos de nuestro mundo y de su comportamiento" (Kanizsa, 1986: 304).

Por otra parte, Scolari relaciona la aplicación de los marcos con la *usabilidad*, que es la facilidad de uso de un sistema interactivo: "cuantos más claros y económicos sean lo guiones que la interfaz active en la mente del usuario, más transparente y automática parecerá la interacción" (Scolari, 2004: 135). Un referente indiscutible del tema de la *usabilidad* de los sistemas interactivos es Jakob Nielsen, quien sostiene que la usabilidad está asociada tradicionalmente con cinco atributos:

1) *Fácil de aprender*: el usuario puede rápidamente empezar a trabajar con el sistema
2) *De uso eficiente*: una vez que el usuario ha aprendido el sistema, es posible un alto nivel de productividad.
3) *Fácil de recordar*: el usuario casual es capaz de volver a usar el sistema después de algún período de no haberlo hecho sin necesidad de aprenderlo todo nuevamente.
4) *De pocos errores*: los usuarios no cometen muchos errores mientras usan el sistema, o si los cometen, pueden recuperarse fácilmente.
5) *De uso agradable*: los usuarios están subjetivamente satisfechos al usar el sistema, les gusta. (Nielsen, 1995: 279)

Hay que decir que la usabilidad –concepto central del diseño centrado en el usuario (*user-centered design*) tiene sus antecedentes en las investigaciones que se realizaron en los años setenta con el objetivo de diseñar

artefactos con el fin de satisfacer los requerimientos funcionales de los usuarios con el mínimo posible de dificultad. Estos estudios dedicados a la interfaz hombre-máquina se enmarcaron en lo que se dio en llamar *Human Computer Interaction* (*HCI*), pero Dillon sostiene que es más correcto considerarla como una extensión de una disciplina ya existente, que es la ergonomía de factores humanos, que tiene sus primeros antecedentes en 1959 (Dillon, 1994: 12).

Respecto de la usabilidad en los sistemas interactivos, como el caso de los navegadores de Internet u otros sistemas hipertextuales, Nielsen sostiene –como mencionamos antes- que un riesgo que corre el usuario es el de sentirse perdido en el *hiperespacio*, y en ese sentido, dice que el volver atrás (*backtracking*) es posiblemente el elemento más importante para facilitar la navegación por estos espacios de información, porque es el que le permite al usuario regresar rápidamente al nodo anterior. Además, la gran ventaja del volver atrás –dice Nielsen- es que le sirve de "linea de vida" al usuario, quien puede hacer cualquier cosa en el sistema hipertextual y aún así ser capaz de volver a un territorio familiar usando esa alternativa. Ya que el *volver atrás* es esencial para construir la confianza del usuario, para Nielsen tiene que cumplir dos requerimientos: debería estar siempre disponible y debería siempre activarse de la misma manera. Además, Nielsen sostiene que en principio debería ser posible para el usuario volver atrás suficientes pasos como para regresar al nodo inicial, por ejemplo, la página donde comenzó la navegación (Nielsen, 1995: 249). Si bien el *backtracking* se puede aplicar al botón "Deshacer" (*Undo*) de cualquier programa informático, que permite al usuario "visualizar la secuencia de las operaciones realizadas y volver a algún momento anterior de la misma" (Scolari, 2004: 124), en este caso nos detendremos en el botón "Atrás" de los navegadores de Internet, por cuanto –como veremos en el trabajo de campo -es una de las *affordances* más utilizadas por los usuarios.

El botón "Atrás" de los navegadores de Internet, que viene a cumplir la función *backtrack* desarrollada por Nielsen, responde a las dos condiciones enunciadas. Los navegadores que utilizan los usuarios que forman parte del trabajo de campo de la presente investigación –Internet Explorer, Mozilla

Firefox, Netscape Navigator, y otros- tiene su botón de “Atrás” (*Back*) siempre en el mismo lugar, ofreciendo entonces un modo estandarizado de ubicarlo en la ventana del navegador. Del mismo modo, los navegadores cuentan con el botón “Adelante” (*Next*) a la derecha del anterior, lo que permite más cómodamente ir hacia adelante o atrás en cualquier momento de su recorrido. Asimismo, podemos decir que el botón “Atrás” del navegador, que viene acompañado de una flecha orientada hacia la izquierda, y el botón “Adelante”, que tiene una flecha orientada hacia la derecha, aluden de algún modo al marco o guión preexistente en los usuarios, que tienen que ver con ir hacia delante o atrás del libro pasando la hoja. Es decir, en los sistemas interactivos no hay un “atrás” o “adelante”, sino una sucesión de páginas que se abren “tapando” a las anteriores. La idea de “atrás o adelante” –a la cual subyace una “dimensión narrativa” de la experiencia interactiva (Scolari, 2004: 249)- proviene de una disposición de las páginas en un medio anterior -el libro de formato códice- que se aplica al nuevo medio. De hecho, el concepto de “página de Internet” es un marco o guión de ese medio anterior, al igual que los Bookmarks (Favoritos), que traducido significa “marcas de libro”, aludiendo a una práctica propia del dispositivo impreso. Sin embargo, de acuerdo con la disposición del texto en la pantalla en el sistema de ventanas podemos considerar que el texto se despliega en forma de rollo –requiriendo de *scroll* o desplazamiento vertical- asemejándose entonces, como dijimos antes, al rollo de pergamino, un medio incluso anterior al formato códice (Cavallo y Chartier, 2001: 51). Vemos entonces cómo en la misma pantalla conviven dos formatos preexistentes –el códice y el rollo- que cuentan con sus *affordances* correspondientes para ser utilizadas por el usuario.

Por otra parte, “cuando los objetos han sido bien diseñados, la *affordance* funciona como dispositivo de seducción, un tipo especial de “invitación a la interacción” muy difícil de rechazar” (Scolari, 2004: 138). Un ejemplo muy claro de esta seducción que ejerce la interfaz sobre el usuario tiene que ver con las ventanas del chat. Cuando un contacto le está hablando al usuario y éste no le ha respondido, la ventana –que está minimizada en la barra de tareas- titila en color azul, indicando que hay un mensaje pendiente de ser leído. Esto, invita al usuario a hacer clic sobre esa ventana para

responderle. Esta función adquiere mayor relevancia cuando se mantienen varias conversaciones a la vez, caso en el cual la barra de tareas se convierte en un estimulante depósito de conversaciones latentes sobre el que se transita una y otra vez para interactuar con las personas. Al mismo tiempo, para llevarlo a cabo, se aplica invariablemente la *secuencia operativa* siguiente:

1) hacer clic sobre la ventana seleccionada (abrir ventana) en la barra de tareas
2) leer el texto de la conversación con el contacto
3) escribir la respuesta o las respuestas
4) minimizar la ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma para que vuelva a quedar así en la barra de tareas

2.4.5.3. Texto y paratexto

Por otra parte, en la interfaz de la pantalla, así como en la interfaz del libro impreso, hay una serie de elementos que no son el texto pero que forman parte de la puesta en página: se trata de los *paratextos*. Mientras que en el libro impreso estos paratextos eran la numeración, los márgenes, las notas al pie, etc., también en la interfaz de la pantalla convive un número importante de paratextos (íconos, menús, botones, etc.) que se inscriben en la puesta de la página.

> "Gérard Genette define al paratexto como lo *que hace que el texto se transforme en libro* y se proponga como tal a sus lectores y al público en general (Genette, 1987). Además de los elementos verbales (prefacios, epígrafes, notas, etc.), Genette incluye manifestaciones icónicas (ilustraciones), materiales (tipografía, diseño) y puramente factuales (hechos que pesan sobre la recepción, información que circula por distintos medios acerca de un autor, por ejemplo)" (Alvarado, 1994: 19).

Según Maite Alvarado, "paratexto" sería lo que rodea o acompaña al texto (*para*=junto a, al lado de), aunque no sea evidente cuál es la frontera que separa texto de entorno.

> "El texto puede ser pensado como objeto de la lectura, a la que preexiste, o como producto de ella: se lee un texto ya escrito o se

construye el texto al leer. Pero ya se considere que el texto existe *para* ser leído o *porque* es leído, la lectura es su razón de ser, y el paratexto contribuye a concretarla. Dispositivo pragmático, que, por una parte, predispone –o condiciona- para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción –o reconstrucción- del sentido" (Alvarado, 1994: 20).

En relación con esto Scolari sostiene que "a una gramática del texto se debe agregar una gramática de la página que incluya todos esos elementos no textuales (pero plausibles de una interpretación textual) que guían y encauzan su lectura". Pero a diferencia de la interfaz impresa, la interfaz digital requiere de nuevos métodos de análisis: "en tiempos de hipermedia a esta gramática de la página se suma una *gramática de la interacción* que ya existía, mucho menos evidente, en los textos escritos sobre soportes analógicos" (Scolari, 2004: 210). Teniendo en cuesta esto último y considerando el concepto de Alvarado en relación con el papel que desempeña el paratexto durante el acto de lectura, podemos considerar que en la interfaz de la computadora, estas *affordances* definidas por Scolari colaboran en la lectura en el entorno digital y la condicionan. Por ejemplo, el desplazamiento más común en una pantalla, el *scroll*, puede ser considerado al mismo tiempo una *affordance* y un paratexto, por cuanto colabora activamente en la construcción de la lectura, puesto que permite seguir viendo el texto que se despliega en la pantalla a modo de rollo. Del mismo modo, el hacer clic para abrir, cerrar, minimizar y maximizar ventanas, o accionar los botones "Atrás" o "Adelante" en el navegador de Internet, todo ello tiene que ver con esta construcción activa de la lectura por parte del usuario, que hace a la *gramática de la interacción* enunciada por Scolari.

Sin embargo, este autor considera que "no se puede reducir la interfaz al concepto de paratexto", ya que "las interfases no son una especie de vestíbulo que «presenta» al texto, sino una presencia permanente que se actualiza de manera imperceptible a cada momento de la lectura. En el caso específico de los entornos digitales la diferenciación entre *texto-paratexto* tiende a desaparecer" (Scolari, 2004: 103).

Asimismo, se agrega otro elemento de complejidad en la lectura que tiene lugar en el monitor de la computadora: si consideramos como texto principal tanto a la información de una página web como a la conversación en una ventana del chat, observamos que un texto puede ser principal en un momento de la sesión y puede ser secundario en otro momento, ya que el usuario puede ir alternando entre una u otra ventana durante su sesión. Se establece entonces una relación de “figura/fondo” en la cual los textos se van sucediendo, de acuerdo con la naturaleza de la interfaz, que funciona con ventanas que se activan, maximizan o minimizan, ocupando más o menos superficie de la pantalla y determinando cuál de ellas se va a leer en un momento puntual de la sesión.

2.5. Principales nociones para esta investigación

En las líneas que siguen nos proponemos sentar una posición acerca de los temas tratados en el marco teórico de la presente investigación, lo que dará pie, a continuación, al trabajo de campo, donde se intentarán probar estos principios aquí enunciados.

En primer lugar, el punto de vista de la sociogénesis y la psicogénesis se presenta como un punto de partida adecuado para entender que los cambios en las formas de lectura se dan en el largo plazo, en virtud de un proceso recursivo en el que sociedad e individuo se influyen recíprocamente. Desde esta perspectiva es que criticamos las posturas tecnológico-deterministas que se hacen evidentes en las posiciones tecnofílicas, tecnobofóbicas y neutrales. Desde un punto de vista relacional, entendemos a lo tecnológico como parte constituyente de la evolución del ser humano, que se vale de extensiones tecnológicas –en este caso, de dispositivos de lectura- para ampliar sus capacidades. Esta posición, además, nos aleja de las afirmaciones apocalípticas de la sustitución o del reemplazo de unos medios por otros (la tan anunciada "muerte del libro" y, por consiguiente, de la lectura), posiciones que desconocen la importancia fundamental de la variable cultural en la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales viven un proceso de convergencia tanto tecnológica como cultural.

En segundo término, asumimos una mirada amplia del concepto de *lectura* en la pantalla, que encuentra en Internet un medio de comunicación híbrido donde convergen los medios tradicionales y donde tienen lugar también nuevos medios, que tienen una importancia determinante en las maneras en que se lee, verbo que requiere de una ampliación conceptual –una *remediación*- para incluir en su seno a la naturaleza interactiva de la *navegación* hipertextual. En este sentido, Internet es considerado el *hipertexto global*, y es por eso que el trabajo de campo se dedicará a estudiar los hábitos de lectura en Internet, a través del *dispositivo metamedium* de la computadora personal de escritorio. Este dispositivo metamedium, a su vez, se traduce en

una *interfaz metamedium* que presenta diferencias sustanciales con la *interfaz especializada* del libro impreso en formato códice, dispositivo que aparece íntimamente ligado el concepto clásico de lectura.

Finalmente, la variable generacional es determinante en las formas de acceso y de lectura en los dispositivos impreso y digital. Comprender las diferencias entre jóvenes y adultos, el modo en que leen en el impreso o en la pantalla, las estrategias de lectura que despliegan en la interfaz digital, las metas que persiguen y la familiaridad con la cual se relacionan con uno u otro dispositivo nos ayudará a comprender cabalmente hacia qué tipo de lectura/navegación nos encaminamos y el modo en que los nativos digitales participarán de la construcción del conocimiento en la cibercultura.

PARTE II:

TRABAJO DE CAMPO

Capítulo 3: *Análisis de las entrevistas en profundidad sobre la lectura en Internet*

3.1. Uso de la computadora personal

Para comprender el uso que se hace de la computadora personal, es necesario comenzar a indagar sobre cuestiones tales como el vínculo personal que se establece con la computadora, la cual no sólo ocupa un lugar en la vida de las personas, sino que, en el caso de estar ubicada en el hogar, hace a una dinámica y manejo de los tiempos que influye sustancialmente sobre el uso concreto que se hace de la misma. Esta dinámica familiar también da lugar a la aparición de los "especialistas de la casa", que ofician de intermediarios entre la máquina y las necesidades concretas de los usuarios menos experimentados. Además, en el presente capítulo se tienen en cuenta factores tales como la historia personal con la computadora, el aprendizaje sobre su manejo y la relación con la interfaz.

3.1.1. Historia personal con la PC

En principio se establece una diferencia entre los entrevistados jóvenes y adultos en cuanto a la cantidad de años que tienen PC en su casa. Mientras los adultos tienen PC en su domicilio en un promedio de 9 años, en el caso de los jóvenes, esta cifra es de 6,7 años.

En cuanto a los motivos por los cuales los entrevistados decidieron tener PC en su hogar, en el caso de los adultos, en 6 de los 14 casos tiene que ver con una búsqueda personal de mejorar sus condiciones de trabajo o bien de proyectarse profesionalmente haciendo uso de esta herramienta. Es así que la motivación por tener su propia PC es una consecuencia de cuestiones tales como haber realizado un curso de capacitación, la necesidad de reinsertarse laboralmente, el desarrollo profesional utilizando esta herramienta y la optimización del tiempo utilizando la PC para las tareas relacionadas con la actividad docente. Es llamativo que 5 de las 6 personas que manifiestan esta motivación, son mujeres. Una de las entrevistadas, así lo resume:

> yo tengo prácticamente *todo* lo que: *todo* lo que *hago* en la escuela: esta en el disco rígido
> (Victoria, 35 años 15:57-58)

Luego, en 4 de los 14 casos, el hecho de tener la PC en su hogar tiene que ver con decisiones "familiares", que dan por sentado que la PC tiene que estar en su casa. Es así que en varios casos aparece la PC en el hogar de casados luego de que alguno de los miembros del matrimonio la tuvo antes en su casa de soltero, o bien que -ya de casados-decidieron comprar la PC por alguno de sus hijos:

> fue una computadora que nosotros compramos para mi hijo (..) entonces él la él ju*ga*ba (.) bueno ahí fue donde yo empecé a tener cierto contacto con eso
> (Cristina, 58 años 5:47-49)

Aquí también la variable sexo es determinante (3 de 4 entrevistados son mujeres) en la organización familiar.

Finalmente, en 4 de los 14 casos, otra de las motivaciones para tener PC en la casa tiene que ver con un contacto previo con la misma en el trabajo:

> yo me compré una (..) at tres (.) en el año: noventa y dos (.) la primera computadora me la compré cuando me fui del mercado central [...] porque a mí un tipo en el año ochenta y cuatro me dijo que el futuro era de las de las (.) de las pc y yo digo NO ESTÁ LOCO me vino con una commodore no me acuerdo si una commodore o él me dijo que (.) que había ido a estados unidos no se dónde ( ) está loco per ((risas)) (..) cuando me avivé dije yo quiero aprender
> (Jorge, 61 años 10:281-294)

En este caso, los 4 entrevistados que responden a esta motivación son varones, por lo tanto nos permite concluir que la innovación por fuera del ámbito hogareño tiene una fuerte relación con los trabajos de los hombres (no necesariamente relacionados con la docencia).

En el caso de los jóvenes, la motivación por tener PC en su casa no aparece en las entrevistas, dado que quienes toman esas decisiones son los adultos. Lo que sí aparece de manera recurrente cuando cuentan su historia personal con la PC es que en un comienzo, la utilizaban casi exclusivamente para jugar:

> sí más o menos nací con computadora (.) tipo de que me acuerdo tengo cuatro o cinco años ya tenía computadora (.) tenía una 486 (.) y: ya de chico la usaba nada más para jugar
> (Alejo, 17 años 23:23-25)

3.1.2. Ubicación de la PC en el hogar y organización del uso familiar

Una de las cuestiones centrales en la incorporación de la PC en el hogar tiene que ver con la ubicación física de la misma, lo cual incide directamente sobre la distribución de uso familiar de la PC y la organización de las tareas en

torno a la misma. Mientras que los entrevistados adultos manifiestan una distribución pareja en la ubicación de la PC en distintos ambientes de la casa (5 de los entrevistados tienen la PC en el escritorio, 5 en el living/comedor y 4 en su dormitorio), en el caso de los jóvenes, la PC se ubica predominantemente en el dormitorio del entrevistado o de un/a hermano/a del mismo (12 de 23 casos), 10 en el living/comedor y sólo 1 en el escritorio. Claramente se puede apreciar que en el caso de los adultos, la PC ocupa un lugar de acceso más libre para los integrantes de la casa (si sumamos el escritorio y el living comedor, alcanza a 10 de los 14 casos), mientras que para la mayoría de los jóvenes, la PC ocupa un lugar de acceso restringido a ellos o sus hermanos. Hay que destacar que en sólo 4 de los 23 casos de los jóvenes hay más de una PC en el hogar, y en 3 de esos casos, una de las PC está ubicada en sus cuartos, lo cual demuestra la tendencia de que la PC preferentemente se ubica en el cuarto de los hijos. En tanto, en el caso de los adultos, en 5 de los 14 casos hay más de una computadora en la casa, y en 2 de esos casos, al menos una está ubicada en el escritorio, y en otros 2 casos, en el dormitorio.

Respecto de la distribución de uso familiar, 9 de los 14 adultos entrevistados dan cuenta que en el hogar se hace un uso distribuído y armónico de la PC:

> el uso de la computadora que es cons*tan*te (.) para todo lo que sea preparar *cla*ses guardar mate*rial* consultar algunas cosas internet (.) sobre *to*do para preparar clases armar este: (.) es*que*mas y para ir guardando todo tipo de material que vamos a usar (..) o sea (.) tenemos cada uno su lugar de trabajo
> (Cristina, 58 años 5:11-15)

En tanto, 5 de los 14 adultos entrevistados, todas ellas mujeres, manifiestan que -si bien no se producen conflictos con los otros miembros de la familia- hacen un uso monopólico de la PC en el hogar:

> no hay problemas en cuanto a la disponibilidad de la pc para trabajar?
> M: no (.) igual yo la monopolizo bastante
> F: la monopolizás bastante?
> M: sí sí
> F: digamos que vos la usás más que él?

> M: sí yo la uso más que nada (.) y es más ya me están criticando un poco
> (Marisa, 32 años 3:259-265)

En cuanto a los jóvenes, la mayoría de ellos (16 de 23 entrevistados) manifiesta hacer un uso compartido de la PC en el hogar, y en 10 de esos 16 casos, la PC está ubicada en el living/comedor o en el escritorio. Esto da cuenta de que la ubicación de la PC en el espacio común del living/comedor condiciona hacia un uso compartido de la misma, aunque también cuando la PC se ubica en el dormitorio de alguno de los chicos de la casa (6 de los 16 casos) se hace un uso compartido:

> en general los horarios están: digamos no están a la par (.) el está a la mañana hasta la tarde (.) y después ahora ponele dentro de un rato si son las cinco de la tarde se va para la facultad y a la noche (.) la uso yo (.) digamos justo nos tocó así (.) que a la mañana él esté acá y a la tarde se vaya y yo esté a la *tar*de y él a la mañana
> (Giancarlo, 16 años 30:158-162)

El uso compartido de la PC produce conflictos con los pares (hermanos) en 9 de los 16 casos, ya sea que la PC se ubique en el living/comedor o en algún dormitorio:

> a veces hay conflictos a la noche con mi hermano (.) sí quiere leer los mails (.) o hablar con alguna así ami*gui*ta o lo que sea y claro y jode un poco (.) sí pero si no es cómodo tener así en su pieza (.) cuando a la noche tengo ganas de entrar a internet o jugar o hacer lo que sea (.) o hacer un trabajo que nadie sabe viste que me olvidé y a la hora que sea me despierto y lo *ha*go (.) no tengo que ir a la pieza de otro para ha*cer*lo (..) o en el comedor lo que sea (.) es cómodo es cómodo
> (Mariano, 16 años 35:84-90)

Por otra parte, 7 de los 23 jóvenes entrevistados declaran hacer un uso monopólico de la PC, y -salvo un caso- el resto tiene la PC en su propio cuarto, lo cual significa que el disponer de la PC en el propio dormitorio es un factor decisivo a la hora de hacer un uso monopólico de la PC, lo que se ve convalidado cuando el joven es considerado por el resto de los familiares el especialista de la casa:

F: tenés medio el monopolio de la computadora?
CH: claro sí
F: o sea que tiene sus ventajas
CH: sí obvio ((risas))
F: yo digo tus viejos capaz que te (.) no manejan tanto entonces
CH: no NI LO MANEJAN (.) no tienen ni idea (.) ni idea
F: si tienen que hacer algo acuden a vos?
CH: sí
F: como la especialista
CH: claro ((risas)) sí (.) sí mi papá sobre todo
(Florencia, 15 años 19:80-89)

Comparando adultos con jóvenes, podemos ver que si bien la proporción de usuarios "monopólicos" de la PC es bastante similar (5 de 14 en adultos y 7 de 23 en jóvenes), en el caso de los jóvenes es determinante el lugar de ubicación de la PC. Mientras que en éstos el lugar ideal es el dormitorio propio, en el caso de los adultos, hay otros espacios comunes como el escritorio o el living. Asimismo, otra de las diferencias sustanciales entre jóvenes y adultos lo representa la existencia de conflictos en la distribución de uso de la PC, los cuales existen en el caso de los jóvenes (en 9 casos), mientras que no se registran en el caso de los adultos.

3.1.3. Vínculo personal con la PC

A partir del diálogo con los entrevistados se infiere un tipo de vínculo que ellos desarrollan con la PC, al punto que ésta forma parte de su cotidianeidad, en la medida en que se integra a sus actividades diarias en el hogar. En el caso de los adultos, 9 de los 14 entrevistados manifestaron a lo largo de las entrevistas algunas cuestiones que pueden caracterizar el tipo de vínculo que se desarrolla con la PC. Por ejemplo, en 8 de los 9 casos citados, el tipo de vinculación que desarrollan los entrevistados con la PC es de dependencia:

> lo que es una especie una especie de contra es que uno está como demasiado pendiente de la computadora (.) vos no te das cuenta y te pasaste cuatro horas (..) yo por ejemplo los sábados a la tarde a la tardecita así que (..) yo me pongo porque es la hora tranquila qué sé yo (.) y no me doy cuenta y me pasé tres horas (.) haciendo: haciendo

pruebas o: (.) o o: bajando material
(Mirta, 56 años 1:248-253)

Esta dependencia tiene que ver con la integración de la PC a las tareas cotidianas, especialmente en lo referido al trabajo docente:

tengo: todas las planificaciones de todos los años desde que empecé: tengo todos los *exámenes* tengo los pro*gramas* (.) todas las cosas que voy preparando lo hago todo (.) casi no hago papel (.) no? (.) todo: lo hago todo en la computadora
(Victoria, 35 años 15:61-64)

Una aspecto estrechamente relacionado con esta dependencia lo constituye el temor a la pérdida, cuando existe alguna amenaza de que la PC falle, se rompa o se borre el material archivado:

lo tenés todo concentrado ahí?
M: sí
F: básicamente
M: sí (.) sí sí (.) onda que (.) un virus y me muero
(Marisa, 32 años 3:505-508)

Este temor a la pérdida aparece también cuando los entrevistados mencionan la necesidad de hacer backup o copias de respaldo.

Por contraposición, sólo 1 de los 9 entrevistados sobre los que se puede inferir un tipo de relación establecido con la PC, manifiesta que mantiene con ésta una cierta distancia:

la computadora está apagada mucho más tiempo del que está pren*di*da (..) ºo seaº se prende cuando es algo completamente funcio*nal* no (.) no encontramos *pla*cer* en la computadora ((enfatiza el término "placer" con el rostro)) (.) encontramos utilidad (...) eh: me parece como que ese es el *tér*mino (.) la computadora se *pren*de cuando necesito algo no: (..) no la tengo prendida porque sí
(Carlos, 28 años 6:204-209)

Se puede ver en este caso cómo el mismo concepto de utilidad, que es usado por el resto de los entrevistados, aquí se opone al de placer, por lo cual se puede inferir que en los otros casos citados existe cierta relación placentera en el uso de la PC. Una de las entrevistadas así lo parece manifestar:

C: hay una cosa así en mi relación con la computadora (.) una cosa ca ca este ca*se*ra (.) porque por ejemplo yo mientras preparo el desayuno la prendo (.) la dejo que (se arme) después llamo una cosa voy y vengo (.) entonces es como que la integro ((risas)) a las tareas de la casa
F: las tareas de la casa (.) claro (.) es parte del folclore de
C: *cla*ro (.) después le tengo paciencia (.) porque como las dos estamos medio lentas en algunas cosas ((risas)) ya por la edad entonces ((risas))
F: se comprenden digamos
C: nos comprendemos ((risas)) AY DIOS MIO
F: es como los perritos ¿no? que ya se acostumbran a uno y
C: CLARO ((risas)) sí (.) exactamente (.) nos hemos hecho amigos
(Cristina, 58 años 5:249-259)

En tanto, en 7 de las 23 entrevistas a los jóvenes aparecen alusiones a la computadora que dan cuenta de cierto vínculo desarrollado con la máquina. Así como en el caso de los adultos la dependencia se manifiesta por estar integrada a su cotidianeidad, en el imaginario de los chicos algo recurrente es considerar a la PC como algo indispensable, lo cual aparece reflejado expresamente en 2 de las 7 entrevistas citadas:

se fue haciendo indispensable (..) para buscar información lo buscás en un segundo (.) comparado si a tener que buscar libros (.) y: y bueno el tema de la música también (.) ºtenés webcam músicaº (..) tenés de todo
(Florencia, 15 años 19:92-95)

Si bien todos manifiestan una relación de dependencia, el grado de ésta es más fuerte en aquellos jóvenes que usan más horas la PC:

hoy en día no: yo creo que si no tuviese la computa*do*ra me a*bu*rro me *mue*ro (.) es lo que más (.) me interesa digamos (.) llego y voy a la computa*do*ra (.) siempre me muevo con la computadora
[…]
es como mi compañero de ((risas)) (.) estoy *to*do el día (.) estudio todo con la computadora
(Jorge, 16 años 32:60-74)

Y cuando no se la tiene, se la extraña:

me tienen que llamar del service para decirme qué fue pero (.) como que lo estoy sufriendo (.) cada minuto sin la máquina
(Santiago, 15 años 34:69-71)

Finalmente, en 2 de los 7 casos citados aparece una identificación de la PC con la edad, ya que los adolescentes la consideran propia de su época:

> *pien*so no sé que: que se me va a ir esto de la dependencia de la computadora (.) y: cuando esté en la facultad supongo (.) pasa que ahora así es una etapa de la adolescencia que me en*can*ta (.) estamos todos ahí en la computadora
> (Jorge, 16 años 32:167-170)

3.1.4. Valoración del uso que hacen otros de la PC en el hogar

La valoración que hacen los entrevistados sobre el uso -o no uso- de la PC que hace el resto de su familia encuentra una diferencia importante entre los entrevistados jóvenes y los adultos. Mientras éstos últimos hablan de los demás miembros de su familia en términos estrictamente utilitarios, para los chicos, esa diferencia es marcadamente generacional.

De los 4 entrevistados adultos que hablan del tema, 3 hacen una valoración positiva del uso de la PC en relación a sus pares (hermanos, esposo/a), quienes en dos de esos casos son considerados los especialistas de la casa:

> V: está bueno (.) viste (.) SE COLGÓ:: (.) viste (.) viene el tipo (.) viste ((hace gesto con los dedos sobre la mesa como escribiendo sobre un teclado)) y: (.) y arregla (.) y arregla (.) es bárbaro (.) sí
> F: eso te permite e todo caso ver (.) mirar y chusmear mientras él y vos (.) [quizás...]
> V: sí (.) sí (.) en realidad eh:m (.) eh (.) digamos (.) verlo a: él (.) tener contacto con él (.) me abrió a mí un poco la cabeza en en (.) bajar programas(.) instala:r (.) digamos (.) sin tener que llamarlo ME INSTALÁS ESTO? (.) o sea (.) ya es como que: (.) me puedo:
> F: largar sola
> V: largar sola en unas cuantas cosas que antes no (.) sí
> (Victoria, 35 años 15:131-141)

En tanto, uno de ellos da cuenta de que su esposa no tiene idea del tema:

> ella también se conecta?

M: no (..) no tiene ni cuenta de mail
F: ahá (.) está
M: está al margen
F: está al margen (.) claro más que nada la usa como procesador de textos?
M: ºcomo procesador de textos claroº (.) si tiene que mandar algo me dice a MÍ
(Marcelo, 41 años 13:346-351)

Por otra parte, en 1 de los entrevistados adultos aparece una valoración negativa del uso de la PC hacia los integrantes de la familia pertenecientes a otra generación (principalmente padres), frente a lo cual ellos mismos -o sus pares- ofician de intermediarios.

mi viejo no digamos mi viejo: recibe mails de algunos amigos porque todos sus amigos el tiene setenta años cumplidos (.) sus amigos de la misma edad están bastante informatizados para lo que es el estándar de la edad ((sonríe)) (.) tienen mail al menos (.) y les mandan mails a él pero mi viejo un poco no quiere saber nada con esas cosas nuevas entonces él da la dirección de mi hermano y mi hermano se los alcanza impresos los mails ((risas))
(Marina, 33 años 12:317-323)

Es llamativo el caso de uno de los entrevistados, quien apenas comenzó a usar la PC en tareas laborales, dimensionó sus posibilidades y se diferenció de quienes "no querían saber nada" con la PC:

si hubiera sido un docente de hace 30 años o 20 años hubiera sido una cosa (..) es más yo he tenido gente (.) compañera mía de trabajo cuando yo estaba en el mercado (.) que no quería saber *na*da con la computadora (..) yo me parecía que es más cuando me fui lo primero que hice con la primer guita que cobré dije yo me compré una pc ((golpea la mesa)) (.) porque me daba cuenta que era algo (.) que inevitablemente iba a ser un artefacto más de la casa
(Jorge, 61 años 10:689-694)

Respecto de los jóvenes, su carácter de "nativos digitales" hace que vean con extrañeza las fuertes resistencias de las otras generaciones (principalmente sus padres) hacia la computadora, al punto que de los 18 jóvenes que hablan del tema, 10 califican de un modo negativo la relación de alguno de sus padres con la PC.

F: por qué considerás capaz que vos sos el único que usa la computadora (..) será una cuestión generacio*nal* o el inte*rés?*
A: eh: sí (.) generación más que nada (.) porque mi vieja por ejemplo la odia (.) a a veces cuando tenía que hacer un trabajo (.) que mi viejo antes lo hacía par la dgi viste que te daban los disquetes para trabajar? (.) siempre se colgaba (.) *siem*pre (.) siempre se colgaba entonces ESTA MÁQUINA NO SIRVE PARA NADA (..) y a veces también cuando trabajaba con word que antes no sabía *na*da (.) y tam*bién*
(Alejandro, 15 años 31:154-161)

A la vez, consideran que es muy limitado el uso que hacen sus padres de la PC, aún cuando esté ligado a tareas laborales:

no le gusta porque le resulta complicado (.) es como que no entiende *na*da (.) se sienta adelante y vos le explicás y se pierde solo (..) aparte sabe usar pero sabe usar por ejemplo en el negocio (.) en el negocio de mi abuelo que lo usa para facturar (.) entonces son programas (.) él prende la computadora (.) hace doble clic en el acceso directo al programa de facturar (.) y NADA MÁS (.) es todo lo que sabe hacer
(Santiago, 15 años 34:290-295)

mi viejo mucho del tema no (.) antes sí antes cuando laburaba en el patricios (.) la verdad sabía sabía bas*tan*te (.) de word y todas esas cosas (.) pero después bueno después cuando se quedó sin laburo ya se le fue todo se le borró
(Mariano, 16 años 35:146-149)

todos estamos en el tema (.) sabemos lo que es usar la computadora (.) a lo mejor mi vieja no tanto porque está acostumbrada a la máquina de escribir y eso (.) hay un par de cosas que no ((risas)) no tiene cla*ras como ºqué sé yoº (.) cambiar de color (.) cosas así muy simples pero ella no está acostumbrada (.) o viste darle al teclado con *to*do viste paf paf paf ((hace gesto con los dedos como pegándole al teclado))
(Mariano, 16 años 35:151-156)

En cambio, la valoración es muy distinta hacia sus pares en la casa (hermanos), quienes -en 7 de las 18 entrevistas a los jóvenes que hablan del tema- aparecen como los especialistas de la casa:

N: creo que la tiene más *cla*ra mi hermano
F: sí? (.) más clara que vos (.) sí?
N: sí (…) porque se mete más en cosas qué sé yo (.) baja más o sea (..) yo yo bajo programas específicos lo instalo borro y sé que borro el instalador nada más
(Nicolás, 15 años 29:641-644)

Finalmente, 5 de los jóvenes entrevistados se declaran a sí mismos los especialistas de la casa, a quienes les encargan tareas relacionadas con el uso de la PC:

> los demás miembros de tu familia no conocen mucho los programas y eso (.) [vos sos de enseñarle]
> N: no sí claro (.) yo soy el (.) a mi me lo me lo dicen (.) yo lo bajo por ahí hay una propaganda (.) lo bajo y después (.) les comento a la familia y si les gusta les digo (.) si no los uso yo
> (Nicolás, 16 años 17:122-126)

3.1.5. Aprendizaje del uso de la computadora personal

Una de las cuestiones centrales referidas al uso de la computadora personal tiene que ver con cómo se aprendió a usarla. En este sentido, aparecen tres opciones: el aprendizaje como autodidacta, por ensayo-error, y el aprendizaje mediante cursos o instancias "formales" y a través de familiares experimentados. De los 14 adultos entrevistados, 9 afirman que aprendieron a usar la PC en forma autodidacta, e incluso una de las entrevistadas no lo concibe de otro modo:

> me asombra yo a veces veo en algunos lugares curso de internet (.) no sé qué sé yo
> (Marina, 33 años 12:283-284)

En tanto, 2 de los adultos entrevistados, al respecto dijeron que si bien hicieron cursos, luego no lo aplicaron o bien no le aportaron más de lo que les enseñaron sus familiares:

> muy bien los cursos (.) este: muy dinámicos (.) pero bueno (.) ya milagros ((su hija)) me había enseñado todo (.) lo que yo necesitaba (..) o sea que reafirmé un poco esas *co*sas (.) no me acuerdo si aprendí algo *nue*vo
> (Cristina, 58 años 5:146-148)

Luego, los 3 adultos restantes cuentan que hicieron cursos, movidos por la necesidad de reinsertarse laboralmente o bien para comenzar a perderle

miedo a la computadora, pero en todo caso lo ven como algo complementario al aprendizaje de ensayo/error que luego hacen en la práctica concreta:

> M: yo hice en el iac ese curso (.) y después eh: (.) medio me cansé porque estuve como cuatro meses (..) iba los sábados (.) los sábados al mediodía (.) pero después me di cuenta que claro a medida que vos empezás a saber un poco más (.) te das cuenta de que eso es MUY incompleto
> F: claro
> M: muy incompleto (.) pero dije bueno por lo menos para perderle el miedo el miedo me vino BIEN (..) Y: decidí como te digo comprarme la computadora (.) porque eso es otra cosa porque si esto no lo practicás
> F: sí tal cual
> M: listo (.) es una cuestión de cola en la silla nomás
> (Mirta, 56 años 1:177-187)

Con respecto a los jóvenes, de los 23 entrevistados, 15 afirmaron que aprendieron a usar la PC en forma autodidacta, y de éstos, 7 explican que los ayudaron o bien un amigo o un familiar -generalmente un hermano- considerado el especialista de la casa, quien le dio una orientación inicial para luego encaminarse solos:

> cómo fuiste aprendiendo a usar la computadora?
> A: la verdad solo (.) solo siempre solo (..) prácticamente como nací con la computadora: (.) me crié con la computadora aprendí todo solo
> F: y tu viejo tuvo mucho que ver digamos?
> A: sí
> F: pero a él digamos a veces le preguntabas a él y esas cosas?
> A: claro claro (.) pero:: sí mi viejo (.) todo lo que necesitaba me explicaba pero: (.) siempre hice un: autodidacta:
> (Alejo, 17 años 23:47-54)

En tanto, 8 de los jóvenes entrevistados dijeron que aprendieron a usar la PC en el colegio, en algunos casos como inicio en el uso y en otros, como algo complementario a lo que ya sabían. De todos modos, el aprendizaje formal del colegio siempre es complementario al aprendizaje informal del ensayo/error, asociado a la experimentación, al "probar", al "ir metiéndose"; todo lo cual lo hace un aprendizaje más divertido y estimulante que el aprendizaje del colegio, asociado siempre a la obligación:

> F: como aprendiste (.) *so*la (.) te enseñaron hiciste un curso?

M: m:: un poco sola (.) vas tocando vas probando (.) y: también con el colegio o: (.) en la primaria también algo me enseñaron (.) no mucho (.) pero lo que te enseñan como que no le prestás atención (..) pero igual lo si no cuando (.) tenés que hacer trabajos te vas fijando y qué podés hacer (.) así cuando estás y no tenés nada que hacer entonces te ponés a probar o eso
F: ensayo error digamos
M: claro
(Mercedes, 16 años 40:114-121)

De este modo, se ve cómo se asocia la experimentación con el ocio o el tiempo libre, y el aprendizaje de programas relacionados con trabajos de la escuela, con la obligación o la tarea.

Comparando a los jóvenes con los adultos, se puede comprobar que en ambos segmentos es alta la incidencia del aprendizaje autodidacta, si bien la diferencia se manifiesta en el ambiente de aprendizaje. Mientras que la mayoría de los adultos, cuando no tuvieron acceso a alguien de la familia que les enseñara (esposo/a o hijos) tuvieron que aprender haciendo un esfuerzo extra fuera de su ambiente "natural" y una migración de otros medios anteriores (como la máquina de escribir, por ejemplo), en el caso de los jóvenes, es fuerte la conciencia de que la PC es propia de su época:

aprendés de chico hoy en día (.) estamos en la era del internet (.) viste? vos sabés cómo es (.) en dos segundos un pibe agarra un: coso (.) vos lo ves al tío ahí y ya sabe todo más o menos (.) para qué sirve para mí (.) una para minimizar (.) otra para cerrar (.) otra para abrirla (.) y maximizarla y minimizarla
(Fernando, 16 años 16:228-232)

Y por otra parte, se destaca el ambiente familiar cuando favorece ese aprendizaje, y la PC es vista como parte del bagaje cultural de la familia:

mi familia: (.) no sé como que siempre: en esa época en que empezaron a salir las computadoras se interesaron viste entonces empezaron a aprender *to*dos y me fueron pasando a mí (.) más que nada yo experimentando iba metiendo *ma*no (.) eh probando probando (..) fui aprendiendo ciertas cosas
(Jorge, 17 años 41:134-137)

3.1.6. El aprendizaje y el uso de la interfaz

Una de las cuestiones críticas en el manejo de una tecnología es su relación con la interfaz, en este caso, el teclado, el mouse, la pantalla y todos los elementos visuales que presenta la PC para poder manipularla de una manera satisfactoria de acuerdo con las necesidades que tiene el usuario.
En el caso de los entrevistados adultos, todos sin excepción coinciden que la interfaz de la PC y específicamente para navegar por Internet, es sencilla, y en 5 de los 14 casos, aparece la idea de que para aprender a manipular la interfaz hay que ensayar, probar y tocar, lo cual estimula el aprendizaje informal:

> me parece que es más cuestión de modalidad de gente que se anima a tocar y ver: si hace doble clic qué pasa
> (Marina, 33 años 12:780-781)

En la misma línea, en 4 de los 14 entrevistados aparece como un valor el aprendizaje a partir de la ayuda de otros (esposo/a, hijos) en temas puntuales:

> ahí tuvo que aparecer mi hija para explicarme MAMÁ esto no se hace así (.) porque vos querés esto bueno guardalo de otra ma*ne*ra (.) es decir bueno eso es lo bueno de tener tener hijos grandes (.) actualizados
> (Cristina, 58 años 5:659-661)

Si bien, como decíamos, todos coinciden en que la interfaz es de fácil manejo en general, aparecen dos dificultades principales claramente marcadas. Una tiene que ver con el lenguaje y otra con la búsqueda de información en Internet. Respecto de la primera de ellas, se observa en 4 de los 14 casos la diferencia que establece para el manejo de la interfaz el conocimiento del idioma Inglés. Mientras que para quienes no saben Inglés es una restricción:

> una cosa que yo tengo de contra es que no domino bien el inglés (.) ºentonces º eso también por ahí de repente me: (.) me genera una cierta restricción ¿no?
> (Jorge, 61 años 10:344-345)

En el caso de otros, es reconocido como una ventaja:

te parece que la interfaz se explica sola (.) te resulta fácil
V: para mí es clara pero me parece que me ayuda el inglés
(Victoria, 35 años – 15:33 629-630)

Sin embargo, para otros -en particular una usuaria nueva de la PC- esto mismo que se ve como una ventaja, se convierte en un obstáculo;

M: sí sí (.) yo tengo la ventaja en eso (.) que a veces no me doy cuenta que es una ventaja porque (.) hay cosas que no responden a lo que yo aprendí qué quiere decir la palabra viste hay todo un idioma: (.) técnico que por ahí los pibes manejan mejor que yo
F: claro (.) porque vos ya no tenés el (.) el conocimiento previo ¿no?
M: ellos es como que no se cuestionan lo que quieren decir (.) saben que cuando
aparece eso (.) tienen que hacer determinada cosa (.) y yo lo ví y digo y esto qué quiere decir
(Mirta, 56 años 1:909-916)

En este sentido, Internet parece tener un lenguaje técnico propio que para muchos es difícil de entender, o bien, que tiene su propia lógica.

Respecto de la dificultad para encontrar información, esta cuestión aparece en 4 de las 14 entrevistas. Si bien todos los entrevistados reconocen que les ayuda la similitud entre los programas (el sistema operativo Windows, el procesador de textos Word y el navegador Internet Explorer) que hace que ciertas cosas sean "estándar", parece ser que lo propio de Internet, el buscar información, se vuelve dificultoso por ser algo más específico que requiere de sus propias reglas de uso y de un aprendizaje puntual:

por ahí a veces me cuesta más en la búsqueda de información esto de las búsquedas más acota:das o de las búsquedas avanza estas cosas por ahí (.) porque a lo mejor no me no me termina de enganchar mucho entonces no doy mucha bolilla (.) no no (.) no lo *aprendo nunca* (.) pero: me parece que si me pusie:ra y: me detuviera un poquito más con el tema lo lo (.) lo podría hacer
(Nora, 45 años 14:396-400)

En el caso de los jóvenes, también todos, sin excepción, manifiestan que la interfaz se entiende, y que es suficiente con la explicación que ofrece. Sin

embargo, 5 de los 23 entrevistados reconocen que hace falta una ayuda inicial para quien maneja la PC por primera vez:

> a mí me enseñaron dijeron mirá acá entrás al internet (.) explorer (.) clickeás ahí y te aparece ahí el triangulito (.) ahí ponés la página y ya está (.) listo (.) y después aparece la página (.) no es ninguna ciencia (Melanie, 15 años 39:657-659)

Estas dificultades, en parte tienen que ver con el lenguaje específico de la PC y de Internet, el cual requiere de mayores aclaraciones:

> capaz que una persona que no tiene mucha idea de lo que es internet o de una computadora (.) puede ser que esté medio (.) medio: (.) eh que le falte explicar algunas cosas (.) a veces uno mismo cuando entra: (.) al lugares o baja cosas o le llegan cosas de lo que sea capaz no tiene mucha idea de lo: (.) de lo que está ha*cien*do (.) eh puede que algunas cosas habría que explicarlas mejor porque también tiene mucho que ver la computadora tiene mucho lenguaje: específico (.) vos tenés que acostumbrarte a ese lenguaje capaz que si no tenés idea de *na*da (.) no sabés lo que estás haciendo o manejando
> (Mariano, 16 años 35:533-541)

Esta dificultad asociada con el lenguaje específico aparece en 5 de los 23 casos citados, y -al igual que en el caso de los adultos- al lenguaje específico de la PC se le agrega el Inglés. La diferencia con los adultos, aquí, es que mientras para ellos el idioma puede ser un problema restrictivo, para los chicos, es común que se habitúen a "entender" la interfaz. Aunque esté en Inglés y aunque no sepan el significado específico de las palabras, operan sobre la interfaz por similitudes o por costumbre, asociando los íconos con sus significados no tanto literal sino más bien operativamente, porque le sirve para realizar determinadas operaciones:

> igual yo creo que si yo lo veo hoy en día no me doy cuenta (.) me entendés? (.) pero cuando ya vas aprendiendo vos ya vas entendiendo más o menos qué *icq ( ) file* suponete (.) no lo entendés porque es en inglés (.) no es tu idioma (.) pero si yo sería yanqui capaz lo entendería (.) entendés (.) yo
> Fr: pero ahora vos usás el msn que está en castellano
> Fe: claro (.) entendés (.) entendés todo (.) porque se llama tal así (.) men*sa*je no sé qué: (.) no sé qué qué sig (.) nifica cada (.) letra (.) pero más o menos vos entendés que es para (.) para hacer (.) esas cosas
> (Fernando, 16 años 16:940-948)

Otra dificultad que aparece en el manejo de la interfaz -al igual que con los adultos- es la cuestión de la búsqueda de información. En 5 de los 23 casos estudiados aparecen problemas para buscar información específica, por la cantidad de resultados que obtienen:

> mi problema principal es con los buscadores porque (.) vos ponés para buscar algo te tiran ochocientas respuestas (.) y por ahí son treinta y cuatro páginas lo que tienen que ver con lo que vos buscás
> (Santiago, 15 años 34:813-815)

Finalmente, otro rasgo que aparece fuertemente marcado en la percepción que los jóvenes tienen de su uso de la interfaz es la conciencia de la diferencia generacional que los separa de sus padres. En 5 de los 23 casos expresamente manifiestan que ellos vienen "adaptados" a la PC, la cual está hecha para su generación, y que los que no pertenecen a esa generación encuentran dificultades para manejarla:

> aprendés enseguida (.) yo no sé por qué los grande no pueden aprender ((risas))
> F: te cuesta entender?
> P: mi papá no sabe *na*da pero (.) es re fácil porque te dice *to*do (.) está todo
> (Paola, 16 años 26:112-116)

Podemos ver entonces que hay muchas coincidencias entre los jóvenes y los adultos sobre el uso de la interfaz. Las dificultades tienen que ver con el manejo del lenguaje específico, especialmente con el Inglés, aunque la diferencia entre ambos perfiles radica en la forma de reaccionar ante esa dificultad: mientras los adultos lo ven como una restricción o un obstáculo, los chicos igual actúan por intuición y llevan a cabo sus objetivos. La otra dificultad, el manejo del caudal de información, parece afectar a ambos perfiles por igual y obedece a el desconocimiento de las operaciones de búsqueda refinadas, además del esfuerzo que implica lidiar con tanto caudal de información. La diferencia sustancial, en tanto, radica en la percepción generacional que tienen los jóvenes y que los diferencia de los adultos, y ambos perfiles coinciden en que si bien la interfaz es sencilla, requiere a veces de la ayuda de otra persona para comenzar a operarla.

3.1.7. Valoración que hacen los "especialistas" sobre su uso de la PC

Sherry Turkle, en “La vida en la pantalla” (1997: 45), establece una serie de categorías para diferenciar la relación que los usuarios establecen con las computadoras a lo largo del tiempo. Es así que a finales de los setenta, se establecen dos tipos de subculturas alrededor de esta tecnología: el *hacker* (que conoce la complejidad de la máquina y sabe manipularla y obtener de ella lo que quiere) y el *hobbyist* (que trabaja con el hardware del ordenador descomponiendo la máquina para volverla a armar). Ambas modalidades disfrutan de "ver lo que hay debajo" de la superficie. A estas dos categorías se le opone la del *usuario*, quien tiene una relación práctica con la máquina, y no le interesa su modo de funcionamiento sino su utilidad. A los fines de la presente investigación, tomaremos de Turkle las categorías del *hacker* y del *hobbyst* y la unificaremos en una, a la que denominaremos “especialistas”, y además tomaremos la categoría de “usuarios”, respetando la caracterización que hace la autora, a lo que solamente agregaremos una característica más en relación a la dinámica de uso familiar de la computadora: mientras que ante un problema los especialistas optan por investigar y tratar de resolverlo, los usuarios piden ayuda a otros.

De 37 entrevistados para esta investigación, 12 pueden ser considerados los "especialistas", por el tipo de actividades que realizan con la PC y su lugar en la dinámica familiar de uso de la misma. Hay que destacar que de los 12, sólo 2 son adultos, y los 10 restantes, jóvenes, lo cual marca una primera diferenciación generacional en este perfil. En tanto, los dos especialistas adultos son mujeres, mientras que en el caso de los jóvenes, de los 10 especialistas, sólo 2 son mujeres, por lo cual se puede establecer cierta dominante masculina entre los especialistas jóvenes.

La postura de los "usuarios", quienes son la mayoría de los entrevistados (25 en total, 12 de ellos adultos) queda bien plasmada en el siguiente ejemplo:

> para mí para mí la pc es un instrumento como: si yo tuviera un coche un amigo mío me decía yo al coche lo uso hasta que se termina (.) yo no

> soy ni me*cá*nico ni (.) perdón él es ingeniero mecánico cuando se terminó me compro otro (.) NI LO PINTO esos tipos que viven sólo para el coche? no (.) para mí es un INSTRUMENTO (.) ºno es mi vidaº y bueno lo mismo yo de la computadora (.) *nun*ca aprendí demasiadas cosas (..) es más a veces mi hijo que yo fui el que le enseñé (.) su familiaridad con la pc ahora me dice PERO VOS SOS UN TONTO ESTA ES UNA COSA FACIL bueno vení ( ) (.) soy lento (.) es como que no porque *reniegue* eh? (.) no quiero perder tiempo en especializarme en esto porque para eso (.) tengo algún amigo
> (Jorge, 61 años 10:307-317)

Respecto de la valoración que hacen los especialistas sobre su propio uso de la PC, aparecen distintos tipos de expresiones, particularmente en los jóvenes.

Una de las cuestiones más importantes -a la que hacen mención 6 de los 10 jóvenes calificados como especialistas- tiene que ver con que a los especialistas les gusta la PC como objeto de estudio, de aprendizaje, les resulta divertida la PC en sí misma:

> siempre me llamó la atención (.) entonces me gustaba saber *más* digamos explorar y eso (.) o sea por ahí (.) mientras jugaba a los juegos bueno (.) pero también por ahí me entretenía la computadora *mis*ma ya (.) empezar a explorar las *co*sas (.) me metía en las (.) me interesaba ya en sí la computación digamos
> (Jorge, 17 años 41:153-157)

Hay que destacar en el caso de esta entrevista que el interés por la PC aparece asociado a jugar con la PC, lo cual resulta interesante porque la PC pareciera despertar ese mismo atractivo tanto hacia el juego como hacia la experimentación o la exploración sobre su propio funcionamiento, lo cual aparece acentuado por la dominante masculina en el perfil de especialistas, teniendo en cuenta -como se verá más adelante- que quienes más juegan con la PC son los varones.

Este interés por la PC también está relacionado con el aprendizaje autodidacta al que parece invitar, lo cual lo hace más atractivo:

> es como más divertido cuando uno se mete y intenta averiguar siempre y cuando no rompa algo
> (Santiago, 15 años 34:151-153)

Otra cuestión que aparece directamente relacionada con el interés por la computadora como objeto tiene que ver con las consecuencias del "meter mano" en el hardware. En 5 de los 10 casos (de los cuales 4 son los mismos entrevistados que hablan del aspecto divertido de explorar en la PC), cuentan que cuando "metieron mano", rompieron algo, algo comenzó a funcionar mal, o por lo menos siempre aparece cierto temor a que esto suceda. Pero también se lo asume como algo natural dentro de este interés por saber cómo funcionan las cosas:

> yo siempre fui de yo siempre fui de meterle mano a*hí:* (.) y meter mano con *to*do y romper he roto varios ((risas)) he destruido varios sistemas ((tose)) pero bueno así se aprende
> (Jorge, 17 años 41:92-94)

Finalmente, otro acento marcado entre los especialistas jóvenes (en 5 de las 10 entrevistas) aparece en lo relacionado con la dinámica familiar de uso (de lo que hablamos antes), y en el marco de la cual ellos mismos son los que explican a los demás cómo usar la PC, o bien hacen trabajos para los demás miembros de la familia:

> en mi mi familia tipo mi *pri:*ma todo (.) que tiene mi misma edad y nunca tuvieron computadora excepto hace un tiempito (.) me llaman a mí para que le busque algo aunque ellos tienen (.) mi prima tiene cable módem está todo el día conectada y a veces me llama a mí para que me conecte yo en mi casa y le busque algo porque ella no (.) no lo sabe usar (.) porque la verdad que me es (.) me es sencillo (.) cómodo práctico fácil
> (Alejo, 17 años 23:367-371)

3.1.8. Cuadro sinóptico

Historia de la PC en el hogar	
Adultos	*Jóvenes*
Promedio: 9 años	Promedio: 6 años y medio
Motivaciones para tener la PC en el hogar	
Adultos	*Jóvenes*
6 de los 14 entrevistados buscan mejorar sus condiciones de trabajo, proyectarse profesionalmente u optimizar sus tareas. 5 de estos 6 entrevistados son mujeres.	No aparece la motivación para comprar la PC, ya que es una decisión de los adultos.
En 4 de los 14 casos se relaciona con decisiones familiares (3 de los 4 son mujeres).	
En 4 de los 14 casos hubo un contacto previo con la PC en el trabajo, no necesariamente docente (todos son varones).	
Ubicación de la PC en el hogar	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 14 entrevistados tienen la PC en el escritorio.	1 de los 23 entrevistados tiene la PC en el escritorio.
5 de los 14 entrevistados tienen la PC en el living/comedor.	10 de los 23 entrevistados tienen la PC en el living/comedor .
4 de los 14 entrevistados tienen la PC en su dormitorio.	12 de los 23 entrevistados tienen la PC en el dormitorio (propio o de un hermano/a).
5 de los 14 entrevistados tienen más de una PC en el hogar, y de allí 2 ubican una PC en el escritorio y otros 2 en el dormitorio.	4 de los 23 entrevistados tienen más de 1 PC en el hogar, y en 3 de esos casos, una de ellas está ubicada en un dormitorio.
Organización del uso familiar de la PC	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los 14 entrevistados dicen que se hace un uso compartido y armónico de la PC.	16 de los 23 entrevistados dicen hacer un uso compartido de la PC (en 10 de esos 16 casos la PC está en el living/comedor o en el escritorio, y en 6 casos, en el dormitorio). En 9 de los 16 casos de uso compartido de la PC se producen conflictos entre pares (hermanos).

5 de los 14 entrevistados dicen hacer un uso monopólico de la PC (todas son mujeres).	7 de los 23 entrevistados declaran hacer un uso monopólico de la PC (5 son varones y 2 son mujeres) y 6 tienen la PC en su cuarto.
Vínculo personal con la PC	
Adultos	*Jóvenes*
Del total de 14 entrevistados, 9 se refirieron a este tema. De ellos, 8 dijeron que tienen un vínculo de dependencia con la PC, y 1 mantiene una relación distante.	Del total de 23 entrevistados, 7 se refirieron al tema. Todos ellos se manifestaron dependientes de la PC, 2 de ellos la consideran indispensable y otros 2 como algo propio de su generación.
Valoración del uso que hacen otros de la PC en el hogar	
Adultos	*Jóvenes*
Del total de 14 entrevistados, 4 se refirieron a este tema. De ellos, 3 hacen una valoración positiva del uso que de la PC hacen sus pares (hermanos, esposos) en el hogar, y 1 hace una valoración negativa.	Del total de 23 entrevistados, 18 se refirieron al tema. De ellos, 7 valoran positivamente a sus pares (hermanos) en el uso de la PC, y éstos son considerados especialistas. Además, 5 de los 18 entrevistados se consideran a sí mismos como los especialistas de la casa.
1 de los 4 entrevistados hace una valoración negativa del uso de la PC por parte de sus familiares de otra generación (padres).	10 de los 18 entrevistados califican de modo negativo la relación de alguno de sus padres con la PC.
Aprendizaje sobre el uso de la computadora personal	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los 14 entrevistados dicen que aprendieron en forma autodidacta.	15 de los 23 entrevistados aprendieron a usar la PC en forma autodidacta, y de ellos, 7 dicen que contaron con una ayuda inicial de parte de hermanos y amigos.
5 de los 14 entrevistados hicieron cursos. 2 dicen que no los aplicaron a la práctica concreta y que no les aportaron más de lo que le enseñaron sus familiares; y los otros 3 que lo ven como algo complementario al aprendizaje como autodidactas.	8 de los 23 entrevistados dicen que aprendieron a usar la PC en el colegio, y lo ven como algo complementario del aprendizaje autodidacta.
El aprendizaje y el uso de la interfaz	
Adultos	*Jóvenes*
Todos los entrevistados consideran que la interfaz es sencilla.	

5 de los 14 entrevistados piensan que para aprender a manipular la interfaz hay que ensayar, probar y tocar.	5 de los 23 entrevistados reconocen que hace falta una ayuda inicial para quien maneja la PC por primera vez.
4 de los 14 entrevistados valoran el aprendizaje a partir de la ayuda de otros (esposos, hijos).	
Dificultades con el lenguaje: 4 de los 14 entrevistados se refieren a las diferencias que conlleva el manejar o no el idioma Inglés, lo cual es visto como obstáculo.	Dificultades con el lenguaje: para 5 de los 23 entrevistados hay un lenguaje específico de la PC, a lo que se suma el Inglés, el cual no es visto como un obstáculo.
Dificultades con la búsqueda de información: 4 de los 14 entrevistados manifiestan desconocer o no usar criterios de búsqueda refinados.	Dificultades con la búsqueda de información: 5 de los 23 entrevistados tienen problemas para buscar información, por la cantidad de resultados obtenidos.
- - -	5 de los 23 entrevistados manifiestan que la diferencia en el uso de la interfaz con los adultos se debe a la cuestión generacional, que favorece a los jóvenes.

Valoración que hacen los "especialistas" sobre su uso de la PC	
Adultos	*Jóvenes*
Del total de 37 entrevistados, 12 son “especialistas”.	
2 de los 12 “especialistas” son adultos.	10 de los “especialistas” son jóvenes.
Los 2 “especialistas” son mujeres.	8 “especialistas” son varones y 2 mujeres.
Del total de 37 entrevistados, 25 son “usuarios”.	
12 de los 25 “usuarios” son adultos.	13 de los 25 “usuarios” son jóvenes.
De los “usuarios”, hay 6 mujeres y 6 varones.	De los “usuarios”, hay 7 varones y 6 mujeres.
- - -	A 6 de los 10 especialistas les gusta la PC en sí misma como objeto de experimentación.
- - -	5 de los 10 especialistas cuentan que cuando "meten mano" en la PC se rompe algo o hay temor de que se rompa.
- - -	5 de los 10 especialistas explican que les ayudan a otros miembros de la familia en el uso de la PC.

3.2. Internet

El uso que se hace de Internet está enmarcado en las representaciones sociales y las funciones que cumple este medio de comunicación en la vida cotidiana de los usuarios. A la hora de relacionarse con Internet –del mismo modo que con la computadora, como vimos en el apartado anterior- los usuarios presentan ciertas predisposiciones que tienen que ver con el imaginario que se tiene sobre Internet: qué significa, qué tiene de bueno y de malo, qué les gusta y qué no. Además, tienen importancia los usos que se hacen y los que se imaginan, y la valoración que los usuarios hacen de sus familiares en torno al uso de la red. También analizaremos las comparaciones que se pueden establecer con otros medios –particularmente la TV- y a qué otras actividades el uso de Internet le quitó tiempo. Por último, se aborda el tema de cómo el tipo de conexión determina el uso de Internet, teniendo en cuenta que en el período en que se realizaron las entrevistas las conexiones de banda ancha no tenían tanta penetración y los usuarios tenían en su mayoría conexiones dial-up.

3.2.1. Qué es Internet

En este apartado nos interesó conocer qué significa o representa Internet para los entrevistados, cómo se la imaginan, teniendo en cuenta las imágenes previas con las que accedieron a este medio. Más adelante tendrán lugar las valoraciones personales y otras consideraciones de tipo subjetiva.

En el caso de los adultos, en 11 de los 14 entrevistados aparece Internet como una fuente de información accesible, rápida y cómoda, que puede ser utilizada para investigar:

> yo a veces le digo a los pibes que internet es como un mar de información (.) eso es lo que me gusta digamos cómo representarla (.) y

> que bueno el que entre a ese mar de información hay como que aprender a buscar y seleccio*nar* (.) bueno eso lo venía diciendo antes (..) en realidad creo que es como una gran biblioteca de *to*do (.) y: (.) eso como una biblioteca
> (Marisa, 32 años 3:567-572)

En este sentido de acceso a la información aparecen adjetivaciones tales como "fantástica" en 3 de los 14 casos, "asombroso" en 1 de los casos, y algo que "deslumbra", en 1 de los casos. Sin embargo, en 7 de los 14 entrevistados, aparecen objeciones que tienen que ver principalmente con dos aspectos: por un lado, justamente con esa posibilidad de acceso a la información, que obliga a chequear la misma, tener cuidado con ella o saber buscar, lo cual aparece en 4 de los casos:

> me entusiasma mucho todo eso (.) saber que tengo a mi disponibilidad un montón de información (.) y que a su vez bueno este: teniendo un poco de cuidado (.) porque: también me fijo un poco quiénes son los autores de los materiales porque (.) como cualquiera puede estar (.) en internet es decir (.) trato de fijarme quién firma ese material (.) de dónde proviene (.) no es que tomo todo lo que busco (.) en el sentido de decir busco tal tema y tomo todo (.) NO me fijo un poco cuál es la fuente y demás
> (Laura, 38 años 4:275-282)

Por otro lado, la otra objeción -que aparece en 3 de los 14 casos- tiene que ver con el vínculo que se establece con Internet, frente a lo cual aparecen los alertas en relación a la dosificación del tiempo de uso y las expectativas que se depositan en este medio en cuanto a las relaciones sociales:

> por una lado es esto de acceso a información (.) de: sentado de tu casa (.) a *to*do (.) digo tecnológicamente es asombroso y me parece fantástico (.) pero muy peligroso a la vez (.) no con esto de (.) un tipo puede dedicarse a vivir sentado en una silla con internet (.) no salir de su casa (.) tiene todo ahí (.) desde cuando empezó internet que te dicen esto que te podés hasta CASAR por internet (.) CONFESARTE decían (.) va a haber confesiones por internet sí (.) la verdad que creo que puede llegar es tan peligroso que puede llegar al punto de decir sí vos vivís en una pieza con internet directamente (.) porque podés acceder a cualquier cosa (.) comprar (.) que te traigan las cosas (.) a la puerta de tu casa (..) este: y acceder a lo que sea (.) podés ver una película (.) podés escuchar música TODO entonces vos te conectás a internet podés hablar con todo el mundo (.) entonces CERRATE la puerta y (.) viví de

internet
(Enrique, 31 años 8:490-501)

Resulta llamativo que ninguno de los entrevistados adultos considere a Internet como un entretenimiento, y de hecho esto aparece así explicitado en 1 de los entrevistados:

para mí no representa: (.) digamos (.) no la veo como hobby no la veo como diversión
(Susana, 46 años 2:338-339)

Por otra parte, además de considerarla como fuente de información, Internet es también definida como medio de comunicación en 5 de los 14 casos, y en 2 de esos 5 casos se la define únicamente como medio de comunicación, mientras que en los otros 3 aparecen las dos definiciones juntas -como medio de comunicación y de acceso a información- como sus dos grandes atributos. Y particularmente, esta definición como medio de comunicación aparece relacionada estrechamente con el uso del correo electrónico:

para vos internet qué representa?
S: un medio de comunicación (..) un medio de comunicación porque (..) quizás es por eso para lo que MAS lo uso (..) y por el cuál ((tose)) en su momento pusimos un un una *pa*ga (.) un correo pago para poder comunicarnos *rá*pidamente y poder hacerlo todo el tiempo y poder comunicarnos fácil (.) es decir un medio de comunicación ºo sea: (.) síº
(Sergio, 33 años 9:385-390)

Finalmente, se destaca una definición de 1 entrevistada que define a Internet como un medio donde se puede publicar fácilmente, lo cual está relacionado con el hecho de que esta entrevistada es considerada "especialista", y ella misma publica en Internet páginas personales y relacionadas con su tarea docente:

es maravilloso que (.) que cualquiera que quiera *poner* (.) información al alcance de de otro (.) lo pueda hacer (.) o sea a través de internet vos podés poner lo que quieras (.) o sea yo puedo poner mi página de:m: mi pajarito: pirulo y: y *mostrarla al mundo* digamos (.) no? (.) y eso de de poner la información a a a la mano de los demás me parece

> espectacular (.) viste? (.) lo que tiene también es que bueno (.) después (.) sabiendo eso (.) sabiendo que cual*quiera* puede poner cualquier cosa (.) no? (.) uno tiene que tener cuidado de no tomar todo lo que encuentra como verdades absolutas (.) no? porque: (.) uno no sabe (.) de muchas cosas uno no sabe quién las puso y si son realmente así (.) entonces digamos el trabajo de *crítica* de lo que uno va encontrando también es (.) es delicado
> (Victoria, 35 años 15:485-495)

En el caso de los jóvenes, aparecen muchos cambios notables respecto de la definición que ellos mismos hacen de Internet. En 15 de los 22 entrevistados que responden a esa pregunta, aparece definida como medio de comunicación, principalmente a través del chat y del e-mail, y en 7 de esos 15 casos, se destaca en ese sentido como algo muy positivo que Internet permite comunicarse -comparando con el teléfono, por ejemplo- en forma más barata:

> un sitio fácil para: mandar mensajes y recibir (.) a través de una computadora para: cualquier persona que esté lejos (.) por ahí como: yo tengo un pariente por ejemplo en suiza yo puedo tener e-mail y le puedo escri*bir* ºasíº (..) me pareció buena la idea de hacer eso porque el teléfono para para ir hasta suiza (.) por ejemplo llamar sale *más* caro que internet (.) me parece eso *más* *cómodo*
> (Ana, 14 años 38:309-314)

Por otra parte, en 15 de los 22 casos tratados, también aparece la definición de Internet como medio de acceso a información, más veloz y práctico que los medios anteriores (libros, diarios, TV):

> para mí es una biblioteca gigante ((mueve sus manos enfatizando el concepto)) que lo buscás *rá*pido
> (Alejo, 17 años 23:225-226)

Hay que aclarar que en 10 de los casos, los jóvenes definen a Internet como medio de comunicación y de acceso a información a la vez, en tanto 5 de ellos lo definen sólo como medio de comunicación y otros 5 exclusivamente como medio de acceso a la información.

Además de la expresión relacionada con lo económico que resulta Internet respecto a otros medios, aparece también otra adjetivación, muy

marcada, según la cual "todo está en Internet". Esto se repite en 10 de los 22 casos tratados:

> sí es un medio bastante importante bah por lo menos por ahora (.) todo pasa (.) por internet va a ser todo (.) podés verte cara a cara por una webcam con un amigo que está en (.) *chi*na (.) eh mandarte cartas (..) eh: bajarte *co*sas (.) eh informarte (.) podés bajarte un libro de medicina si querés entero (..) y no tenés que pagar nada (..) SÍ no sé un (.) un medio importante (.) bah creo que para todos un medio bastante importante (.) si bah para todo comunicación información educación (.) sí para todo
> (Mariano, 16 años 35:428-433)

En menor medida -en 4 de los 22 casos-, Internet es definida como un "entretenimiento", un "juguete" o algo para "pasar el tiempo", y en 1 de los casos es definida exclusivamente como eso:

> para mí? (.) un vicio no (.) un (.) internet para mí? ((se lleva una mano a la pera como pensando)) (...) tipo: a ver (.) un vicio no porque muchos se envician con internet (..) muchos son viciosos (.) qué sé yo un entretenimiento (..) un entretenimiento (.) más que nada (....) eso es eso
> (Emiliano, 17 años 28:306-309)

Nótese en este extracto el calificativo de “viciosos” que aplica a quienes usan Internet en exceso, diferenciándose de ellos y definiendo a la red solamente como un entretenimiento, lo cual supone –a diferencia de los “viciosos”- cierto distanciamiento en el vínculo con Internet.

En tanto, en 2 de los casos Internet aparece como una herramienta que facilita la tarea, relacionada ésta con la escuela, entre otras cosas:

> te *facilita la tarea* (.) eh: no se si la vida (.) eso depende de cada uso por ejemplo si vos (.) como está disco ahora por ejemplo que vos entrás hacés todo desde tu casa ves lo qué te querés comprar (.) vienen y te lo mandan (.) eh: (.) pero por ejemplo que te facilita información SÍ: (.) toda la *vi*da porque por ejemplo si vos buscás algo tenés que ir a la biblio*te*ca (.) tenés que ser socio tenés que dejar el dni (.) tenés que ir a sacarle fotocopias tenés que volver (.) en cambio en internet ponés lo que vos querés y ahí te da todas las: todas las: acepciones de la palabra o: (.) todos los: todas las: direcciones que tienen relación (.) eh: (.) o sea que me parece que es más (.) eh: (.) es mejor eh: usar internet que un libro
> (Soledad, 15 años 18:433-442)

Finalmente podemos inducir que los jóvenes tienen una representación de Internet en la cual subyace la idea de "lugar" donde está todo lo que definen dentro de sus márgenes, pero sólo en 2 entrevistas aparece explícitamente la noción de Internet como espacio o lugar, al que cuesta definir:

> eh: no sé qué me imagino (.) es un lu*gar* donde *se*a (.) bah *no* un lugar físico sino (.) en algún lugar en el espacio (.) donde:: (.) donde se concentra todo (...) digamos que no estoy muy segura de eso (.) no sé (.) no sé qué es
> F: te cuesta imaginar (.) más que nada uno ve en la pantalla
> CH: aparte claro (.) es difícil pen*sar* (.) o sea hacerte la idea de que no hay un lugar físico (.) eso es lo que te cuesta más que nada
> F: claro claro (.) esto del ciberespacio
> CH: claro ((risas)) obvio (.) qué es *e*so ¿no?
> F: si fuera un lugar físico toda*vía* pero (.) pero no (.) cuesta ¿no? hacerse la idea
> CH: es como imaginarte ( ) es algo (.) como *irreal*
> (Florencia, 15 años 19:321-332)

Del mismo modo, aunque en forma negativa, otro de los entrevistados concibe a Internet como un lugar donde vivir:

> yo lo definiría como una herramienta más (.) no más que eso (.) no como un *mun*do para meterse adentro ((lleva la mano a la cabeza indicando gesto como de locura)) y: (.) no hacer más que eso (.) como por ahí los chicos ahora que se meten a jugar al *coun*ter (.) cuatro horas por internet y terminan (.) viviendo ese mundo
> (Matías, 17 años 24:264-268)

3.2.2. Valoración de Internet

Dentro del imaginario que se tiene sobre Internet se encuentran las valoraciones hacia este medio. En ese sentido, es interesante conocer qué valoración hacen los entrevistados sobre Internet en términos de bueno, malo o neutral (es decir, que depende de cómo se use); aunque en realidad, ninguna tecnología es neutral, porque lleva en su seno, en forma inherente, unas "instrucciones de uso" que orientan su aplicación y que es necesario conocer para lograr un verdadero uso crítico de ella.

Para los 12 adultos que hablan del tema hay una opinión compartida entre considerar a Internet como algo bueno y como algo neutral. 7 de los 12 entrevistados consideran a este medio como algo bueno, aunque uno de ellos, a la vez, lo considera también como algo que depende de cómo se use:

> algo bueno y algo que depende de cómo se use (..) malo no para *na*da para nada (.) para mí ha sido una ayuda (.) increíble y todo el mundo que conozco que anda en esto está encan*ta*do
> (Cristina, 58 años 5:553-555)

En tanto, 6 de los 12 entrevistados opinan que Internet es algo neutral, que se define por el uso que se le da:

> para mí EN sí misma es algo tan neutro como una taza digamos (.) yo puedo convidarte un café o partírtela en la cabeza ((risas))
> (Marina, 33 años 12:663-664)

Por otra parte, 5 de los 12 entrevistados que hablan del tema ponen ciertos reparos en Internet: a la vez que la definen como algo bueno en mayoría, dicen que a la vez puede tener efectos negativos, relacionados con los contenidos que allí aparecen, con la posibilidad de provocar adicción y aislamiento social, además de reducir el juicio crítico en los jóvenes:

> es bueno ºbuenoº puede ser malo pero: (.) todo si (.) se: o sea puede ser malo decíamos (.) podés engancharte estar mucho tiempo pegado pensando que laburás y en realidad estás: (.) navegando al pedo viste (...) o sea bajo ese punto de vista o desde el punto de vista de de de: (.) de lo que puede ser nocivo esto que te encierres y te quedes no sé como los pibes con los *pi*bes viste (.) se quedan colgados mucho tiempo (.) y a veces te preguntás hasta dónde será bueno que estén tanto tiempo (..) colgados de la red
> (Marcelo, 41 años 13:464-470)

Finalmente, 1 de los entrevistados únicamente piensa que Internet no es neutral, y sostiene que se debe enseñar a ser crítico con el medio. Hay que destacar que esta docente, si bien no es considerada "especialista", tiene experiencia en la edición de textos y en el trabajo de fuentes de Internet, lo cual sesga seguramente su opinión:

> me parece que no es neutral y que eso es bueno que los pibes lo sepan digamos que no es neutral y que uno les pueda dar herramientas para que sean críticos de eso
> (Marisa, 32 años 3:586-588)

Un panorama muy similar se observa en las opiniones de los jóvenes sobre Internet. De los 18 entrevistados que hablan del tema, 14 opinan que Internet es algo bueno, aunque 4 de ellos tienen una opinión dividida y piensan que a la vez es algo que depende del uso que se le da. Sumados a otros 4 que sostienen que principalmente es algo neutral, son en total 8 los que piensan así. De este modo podemos ver una tendencia bastante parecida a la de los adultos, ya que a la vez ninguno de los jóvenes lo ve como algo malo.

Donde sí hay diferencias con los adultos es en los reparos que los jóvenes ponen a Internet. Si bien como decíamos, la opinión mayoritaria es que es algo bueno, hay objeciones -en 9 de los 18 entrevistados- que tiene que ver con ciertos "peligros" de Internet: robos virtuales, ataques de háckers, virus, adicción a juegos o chat y también la dependencia que genera en las personas:

> depende de cómo se use pero tirando a lo bueno (..) eh: malo no lo veo malo (..) eh:: depende de cómo se use en el sentido de que:m por ejemplo: si vos tenés (.) por ejemplo los hackers (..) hay hay ( ) hackers eh:: (.) en realidad el uso que le hacen ellos es *ma*lo (.) por qué? porque quieren infectar otras computadoras para que otros usuarios o alguien que no le cae bien o algo por el estilo no pueda usar más la computadora (...) eh:: pero no algo bueno sí en el sentido de que vos podés (.) podés buscar lo que querés lo que no está ahí al alcance de la mano
> (Soledad, 15 años 18:452-459)

3.2.3. Comparación con la TV

Uno de los aspectos más interesantes cuando surge un nuevo medio son las comparaciones que se establecen con los medios anteriores, los cuales producen un efecto de contagio hacia los primeros, tanto en la forma de construcción de los mensajes como en el modo o en las costumbres de los

usuarios. A lo largo de las entrevistas fue surgiendo espontáneamente la comparación entre Internet y la televisión, no tanto en términos de "qué medio consume más" (cosa que será vista en otro apartado), sino en términos de las características diferentes de estos medios y en las preferencias de los entrevistados sobre éstos.

Es notable que el tema haya salido mucho más recurrentemente en las entrevistas con los jóvenes que con los adultos. En ambos perfiles, lo que salta a la vista es la preferencia por Internet dadas sus posibilidades interactivas, que permiten al usuario elegir los contenidos, bajarlos y decidir el momento en el cual hacerlo. Esto se manifiesta en los adultos -en 3 de los 5 entrevistados que hablaron del tema- en expresiones como la siguiente:

> la tele: básicamente la uso: (.) eh es el medio que menos me informa (.) si bien miro algún programa perio*dís*tico (.) algún noticiero: este (.) creo que que la *te*le es el que menos (.) menos me enriquece formativamente hablando (.) en ese sentido me parece que internet (.) al ser YO el (.) el editor o al ser yo este (.) el actor principal sobre el *me*dio (.) elijo (.) los *dia*rios o las re*vis*tas (.) o los lugares que yo: (.) creo que yo creo que que son convenientes (.) como que hay un filtro viste
> (Marcelo, 39 años 11:299-305)

En este sentido, Internet tiene la característica principal de desinstalar al usuario de la postura de consumidor, y se valora más el tiempo que allí se pasa:

> ahora la tele está apagada casi todo el día (.) se prende específicamente para algunos momentos (.) pero (.) viste?
> F: y eso cómo lo ves vos (.) cómo
> V: eh: (.) no sé me parece que hago cosas más productivas a eh: en la compu que viendo la tele
> F: quizás porque te saca un poco de estar mirando nada más y [estás...]
> V: quizá porque estás haciendo (.) porque estás (.) eh leye:ndo (.) al mismo t estás viendo (.) estás leyendo (.) estás viste: (.) yo lo uso mucho para buscar material para las cla:ses (.) viste? entonces (.) a veces viste? parece que estás viste? (.) ((gesticula con las manos - risas)) weveando pero: pero estás haciendo me parece cosas más productivas
> (Victoria, 35 años 15:213-223)

Los jóvenes -en 5 de los 13 casos que hablan de este tema- también manifiestan esta preferencia sobre Internet por la posibilidad de acceder a

contenidos en diversos formatos y "a pedido", incluso contenidos relacionados con la TV, lo que determina entonces una nueva forma de consumo del viejo medio:

> yo me bajo *jue*gos (.) y ahí sí del kazaa me bajo *se*ries me bajo pe*lí*culas me bajo (..) no sé por ejemplo estaba viendo: (.) hay un par de series en la televisión (.) como ( ) que dan los capítulos mezclados (.) entonces yo me bajo de internet los capítulos en orden (.) y veo un capítulo por día dos capítulos por día
> (Santiago, 15 años 34:684-688)

Esta diferencia entre la TV e Internet se hace aún más evidente cuando los jóvenes explicitan las características diferenciadoras de cada medio y sus pautas de consumo:

> internet es mejor que la televisión?
> M: y:: (.) que no es que es mejor es que son cosas distintas (.) vos la televisión la consumís (.) observás y nada más (.) en cambio en internet consumís y podés también comprar *co*sas (.) ba*jar*te (.) digamos te da tus tus (.) digamos te brinda servicios y (.) también ºno sé como explicarloº (.) claro te a*por*ta un poco internet te aporta bastante (.) podés puede bajar información para lo que nece*si*tes (.) eh no sé comuni*car*te (.) con la televisión no podés comunicarte (.) eh (.) ºqué sé yoº ver cosas que capaz la televisión no te las da (.) vos querés ver específicamente no sé (.) un archivo del año mi novecientos cuarenta o una guerra en especial que vos quieras (.) vas te bajás el vi*de*o en cambio en la televisión no te lo van a pasar a menos que haya un programa espe*cial* o algún informe (.) es distinto vos lo podés manejar (.) ºcon la televisión no podésº
> (Mariano, 16 años 35:413-425)

> la televisión está mucho más impuesta de última (.) de última *to*dos tienen que ver la televisión en cambio en internet te conectás si querés viste (.) aunque cada vez sea más impuesto digamos más común (.) eh te conectás si que*rés* (.) vos tenés que ir prender la computadora y conectarte (..) es otra cosa digamos
> (Jorge, 17 años 41:569-573)

Nótese en este último extracto el uso del calificativo “impuesta” que se le aplica a la TV. Queda claro en este sentido la mayor libertad que supone Internet como medio de comunicación por la posibilidad de elegir cuándo conectarse, aunque –como también lo aclara el entrevistado- al hacerse algo cada vez más común, Internet puede convertirse en algo tan impuesto como la TV.

Luego, se dan algunas cuestiones muy interesantes como las preferencias por el uso de los diferentes medios de acuerdo con los contenidos a consumir. Es así que en 2 de los casos de los jóvenes se prefiere la pantalla de la TV para jugar juegos en consola, por la sensación diferente que produce -asociado al rito del juego- y por las deficiencias en la memoria RAM de la PC:

> es más lindo así el como era antes (.) con el televisor (.) eso me gusta más (.) los colores son más *vi*vos no sé (.) pero es (.) otra sensación
> (Santiago, 17 años 37:223-225)

Se valora entonces la interfaz especializada de la consola de juegos, acompañada de la pantalla del televisor, y a la vez en 2 de los casos se ve a Internet como una mezcla de los medios anteriores, una interfaz multitarea seductora, que invita a consumir todos los medios a la vez:

> yo lo veo como un teléfono más (.) como un teléfono funciona como un teléfono
> F: más sofisticado digamos
> M: sí un teléfono más sofisticado (.) eso no mucho [más que eso?] (.) claro como una mezcla de teléfono televisión así para hacer (.) y un libro (..) si una mezcla de los otros medios que (.) que es útil porque están todos ahí
> (Matías, 17 años 24:276-281)

> ya dentro de poco voy a tener hay una placa (.) sintonizadora que vos tenés la pantallita en ((suena un celular, se interrumpe la grabación)) que hay un programita en el que que: que podés tener la *te*le
> F: claro
> J: y podés hacer *to*do (.) pero la tele la tenés en un rincón (..) lo tiene una amiga de acá ((se escuchan sirenas de ambulancia en el exterior)) y a mí me en*can*ta (..) ahora mi papá me parece que (.) también me va a comprar una computadora nueva y: (..) *bár*baro (.) les voy a pedir que me pongan ese cosito porque puedo ver la tele *to*do porque yo (.) en el cuarto que estoy ahora tiene computadora nada más (.) porque estaban mis hermanas (.) en el mío en el anterior (.) tengo la tele (.) y tengo que trasladar todo así que vamos a comprar eso así puedo ver la tele y la computadora al mismo tiempo
> (Jorge, 16 años 32:503-515)

Esta mezcla de pantallas genera también una confusión en la forma de diferenciarlas, ya que en 2 de los casos de los jóvenes, se produjo un fallido en

la respuesta, y queriendo referirse a la pantalla de la computadora, nombraron la del televisor:

> tengo un montón de canciones que directamente guardo la página (.) y no lo imprimo (.) imprimo las principales (..) tengo un montón que miro en la televis en la compu y
> (Alejandro, 15 años 31:690-692)

> la tele cansa un montón la vista (.) no la tele el monitor ((risas))
> (Paola, 16 años 26:431-432)

En 1 de los casos se prefiere Internet a la TV por la interactividad que permiten los juegos en red:

> *mi*ro tele (.) pero no soy de quedarme cinco o seis horas mirando tele (.) capaz miro dos o tres horas y me aburrí de la tele (.) entonces me vengo a internet (.) y listo
>
> F: qué por qué te aburre menos internet?
> N: porque están todo el tiempo actualizándo*se* las *pá*ginas (.) en el counter me divierto por ahí es un juego que está bueno (..) cambian las personas por ahí hay algunos que juegan mejor que *o*tros (.) es más difícil (.) entonces te *concentrás* en ma*tar* a ese que sabe (..) por eso
> (Nicolás, 16 años 17:171-178)

Finalmente, hay que destacar una comparación muy interesante entre la pantalla de la TV y la de la PC, que las pone en pie de igualdad frente al libro:

> cuando: uno ve algo en la televisión (.) o: cuando uno ve algo en la televisión o cuando lo ve en la pantalla (.) la pantalla un poco menos pero (.) no sé si no no te trabaja tanto la imaginación (.) entonces es como que ya te dan todas las cosas así (.) eh: elaboradas (.) entonces cuando vos tenés un libro (.) cuando escuchás la radio por ejemplo (.) y vos tenés que imaginarte lo que está sucediendo (.) o cuando leés un diario también (..) entonces ahí te trabaja la imaginación y es mucho mejor (..) uno cuando lee un libro (.) no está leyendo el libro está imaginándose los hechos (.) se imagina el lugar como ES (.) lo que está transcurriendo qué pasa (.) eh: cómo es el lugar como son los personajes (.) por ejemplo cuando uno lee un libro (.) qué sé yo por ejemplo el señor de los anillos o harry potter (.) vos lo leés y te hacés una idea del personaje (.) después sale la película o están los dibujitos (.) entonces vos ahí podés concordar con el personaje (.) que hizo el director de la película o podés estar en contra (.) entendés son ideas distintas ESTA BUENO ESO (.) la imaginación en un libro (.) que te puede contar historias

F: y en internet o en la pantalla no es tanto (.) [no te]
S: sí porque uno no le da tanta importancia a eso (.) entonces uno lee la pantalla de internet en la pantalla un archivo y no no: (.) o sea no despierta un un interés (.) además es (.) uno porque además uno está acostumbrado a leer una historia en un libro (.) no está acostumbrado a leer una historia en la pantalla (..) uno no se sienta en la computadora a leer un libro (.) uno se sienta con un libro a leer un libro (..) vos frente a la pantalla decís voy a buscar información (.) o algo para el colegio (.) o algo para leer así nomás (.) pero no se sienta concientizado pensando que va a leer un libro
(Santiago, 17 años 37:1009-1032)

Si bien esta cita alude también a la comparación con la lectura en libros (que trataremos en otro apartado), resulta interesante la comparación establecida con la televisión, en la cual se pone en evidencia el contagio del medio anterior sobre el medio nuevo, teniendo en cuenta que en realidad en la pantalla también se leen textos. Pareciera entonces que -al menos en este caso- la pantalla invita a un tipo de consumo de contenidos más cercano al de la televisión que al del libro, en donde no se trabaja tanto la imaginación sino que se consumen imágenes preelaboradas y donde el usuario/lector tiene menos protagonismo. Es así que el contagio hacia la pantalla es mayor de la TV que del libro.

En suma, se puede decir que tanto adultos como jóvenes coinciden en destacar de Internet las posibilidades de elegir, mientras que en los jóvenes aparecen otras cuestiones relacionadas al vínculo de Internet y la pantalla de la PC -interfaz multitarea- con las otras pantallas -interfaces especializadas- hacia las cuales desarrollan diferentes ritos de consumo pero que encuentran en la computadora la posibilidad de integrarse.

3.2.4. Lo que no les gusta de Internet

Como parte de la valoración que los entrevistados hacen de Internet, nos pareció importante preguntarles específicamente qué es lo que no les gusta de la red.

En primer lugar, lo que más molesta a los entrevistados adultos es la publicidad, tanto en las páginas web (con ventanas emergentes o "*pop ups*") como a través del correo electrónico y el *spam*, lo cual aparece en 7 de los 12 entrevistados que hablan del tema:

> cuando te conectás te aparece una publicidad determi*na*da o el aviso de tal ca*si*no (..) que te aparece en la pantalla y te tapa lo que vos estás viendo (.) es decir que te lo imponen (.) más o menos como te pueden imponer la publicidad a través de la televisión
> (Laura, 38 años 4:330-333)

Por otra parte, 6 entrevistados adultos critican la presencia de pornografía en la red, lo cual genera inquietudes respecto de la posibilidad de acceso para los chicos:

> toda la la *propaganda* pornográfica que viene que (.) que para el uso que nosotros hacemos por ejemplo en el co*legio* (.) tenés que tener mucho cuidado en el acceso en el momento que te vas te estás *metien*do (.) porque ponés *una letra mal* y parece que estuviera a pro (.) y aparte en los sitios que son para chicos (.) nos ha pasado por ejemplo de meternos en un sitio que trajeron los chicos de rebelde way que es un programa para *chi*cos que trabajan adoles*cen*tes que en (.) que es un programa para la tele (.) tiene un sitio en internet (.) vos sabés que pusimos *una letra mal* y se abrió un sitio de pornografía (.) así que está (.) yo creo que está (.) planificado a propósito (.) para que los chicos (.) en el *mínimo error* (.) tengan acceso a eso
> (Susana, 46 años 2:264-274)

Nótese que en ambos casos, estos aspectos negativos aparecen valorados como algo que viene impuesto por el medio, y frente a lo cual lo que queda es desarrollar estrategias de defensa, como estar atentos ante los menores de edad que puedan acceder a ello. En la misma línea, otro de los aspectos que molesta es lo que denominan "invasión a la privacidad", lo cual aparece en 2 de los entrevistados:

> me molesta eh: la invasión a la privacidad (.) eh: (.) que en realidad pasa lo mismo con el teléfono cuando te llaman del cementerio privado para ofrecerte un viste? vos decís y usted de dónde sacó mi teléfono
> (Victoria, 35 años 15:508-510)

Finalmente, otra de las cuestiones negativas de la red tiene que ver con la calidad de la información y el uso que se hace de ella, lo cual aparece en 3 de los 12 entrevistados:

> lo que me molesta es ese de*sor*den (.) eso que yo te decía antes (.) o sea que sea una cosa tan ecléctica (.) o sea que uno no pueda precisar un poco más (.) este y se tenga que aguantar por ahí un mon*tón* de información o de datos completamente (.) y después el hecho que bueno uno de golpe abre una página y uno se encuentra con una cantidad de errores (.) AY DIOS MIO
> (Cristina, 58 años 5:474-478)

Con respecto a los jóvenes, hay una coincidencia con los adultos respecto de lo que más molesta de Internet: la publicidad, ya sea a través del correo electrónico o las ventanas emergentes (*pop pus*) que se abren al navegar por la red. Esto aparece en 12 de los 23 entrevistados, los cuales se quejan porque afecta a la velocidad de la PC y hace que se sientan "invadidos", y en algunos casos comparan eso con la TV, al igual que los adultos:

> la publicidad es in*soportable* (.) podés estar cuatro horas para entrar en una página por tres publicidades que aparecen vo*lan*do (.) o querés buscar algo y tenés una publicidad de la nada
> F: los pop ups esos [las ventanas] que se te abren
> P: SI LOS ODIO (.) LOS ODIO
> F: en el correo electrónico también (.) todo ese spam
> P: sí (..) todos esos *mails* también (.) ME ENFERMAN las publicidades
> (Pedro, 16 años 36:388-395)

A diferencia de los adultos, luego de la publicidad, los jóvenes manifiestan -en 5 de los 23 casos- que lo que les molesta en segundo lugar de Internet es la posibilidad de ser atacados por virus o por personas que quieran dañar sus computadoras:

> tenés que estar muy pendiente de lo que bajás (.) y de lo: que estás: eh (..) en o entrar en *pá*ginas o algo que estás descargando porque: podés descargar virus (.) te llegan virus al mail (.) tenés que ir mirando *bien* (.) viendo cuánto *pe*sa (.) fijándote el nombre de los ar*chi*vos (.) si es un nombre así medio dudoso es un virus (.) o si pesa demasiado para lo que te parece que es (.) estás bajando no sé un *mail* o ca*de*nas o fotos o lo que sea (.) y ves que es demasiado pesado (.) digamos lo lo que capaz que me disgusta de internet es que está dando

vueltas todo el tiempo eso que pue puede bajarte virus (.) o de archivos que están mal y que pueden hacer mal a la computa*do*ra o que te dañen car*pe*tas o cosas internas
(Mariano, 16 años 35:374-382)

Luego aparecen algunos aspectos que afectan en menor medida el uso de Internet, como el "anonimato", en 2 de los 23 casos:

el tema del anonimato tam*bién* me molesta un poco (..) es algo molesto (.) sí
F: eso de que no sabés quién es el otro (.) las cosas de dónde vienen
CH: claro (.) tal cual (.) te mandan mails que no sabés de donde sacaron mi direc*ción* (..) eh:: si eso es molesto
(Florencia, 15 años 19:376-380)

También en 2 de los 23 casos molesta el hecho de que las páginas caduquen:

lo que sí me molesta es que a veces uno entra y (.) por ahí entrás a una página a un sitio a buscar información y al otro día querés volver y ya no está más (.) eso sí por ahí tipo me molesta de decir bueno lo encontré y quería sacar algo más que había visto me interesaba y ahora no (.) no está
(Vanina, 15 años 20:570-574)

Luego, en 2 de los casos aparece también el problema del exceso de información -también presente en los adultos- que dificulta encontrar lo que se quiere:

lo que no me gusta es lo difícil que se hace a veces buscar la información (.) llegar a la información que necesitás (..) porque se hace difícil a veces (.) a veces te digo te vuelve loco la búsqueda refi*na*da o no refinada te vuelve *lo*co porque (..) sabés que está porque yo te digo yo sé que está el tema entendés (.) sé que es un tema que tiene que estar abarcado entendés y (.) y: se te hace imposible encontrarlo
(Jorge, 17 años 41:543-548)

Es interesante cómo en este caso se pone en evidencia la expectativa que genera Internet como medio de acceso a información. Todo parece estar en Internet, y la dificultad radica, esencialmente, en cómo llegar a ello.

Finalmente, llama la atención que a 2 de los entrevistados no les molesta nada de Internet:

> hay algo que no te guste o que te moleste de internet?
> P: NO (.) no sé (.) NO creo que está bien porque cada uno busca (.) lo que le gusta (.) y tiene *to*do (.) tiene *to*do lo que le gusta a cada uno (.) ºno por mí está bienº
> (Paola, 16 años 26:296-299)

En este extracto hay que destacar la concepción de Internet que subyace en la entrevistada. Internet parece tener todo lo que le gusta a cada uno, es decir, se valora el hecho de que el mismo medio puede responder a demandas diferentes de acuerdo con cada uno de los usuarios.

3.2.5. Lo que más les gusta de Internet

En contraposición con el punto anterior, lo que más le gusta a los entrevistados acerca de Internet presenta fuertes contrastes entre los adultos y los jóvenes. Lo que los adultos más valoran de la red, en 7 de los 10 casos que hablan del tema, es la posibilidad de acceder a información variada e interesante sobre sus temas de interés, relacionados mayormente con su trabajo:

> poder conectarse al mundo: (.) a través por ejemplo de las bibliotecas me fascina esta parte no? (.) sentirme conectada digamos ((risas)) eso me gusta
> (Laura, 38 años 4:320-322)

Asimismo, en 5 de los 10 entrevistados que hablan de este tema, se destaca el uso del correo electrónico, y en 3 de esos 5 casos ambos aspectos -el acceso a la información y el e-mail- son valorados de igual modo:

> el tema del correo también me gusta me parece interesante (.) ºes lindoº (.) es lindo es interesante me conecta con (.) tengo gente conocida que no solamente vive en el interior del país sino en el exteri*or* (.) me da la posibilidad de estar (.) *permanentemente* conec*tada*
> (Susana, 46 años 2:257-260)

Nótese que tanto cuando se valora el acceso a la información como el uso del correo electrónico, se destaca la sensación de sentirse "conectado con el mundo".

Finalmente, cabe destacar un caso que valora en primer lugar la posibilidad de contacto sincrónico a través del chat. Hay que destacar que se trata de la única entrevistada que usa asiduamente este medio para conectarse con sus alumnos:

> la comunicación así (.) más simultánea (.) instantánea que te permite con tanta gente a través del ch*at* de icq (.) porque de verdad (.) en particular como yo lo uso con los pibes SE que con la mayoría de ellos no tendría otra posibilidad de comunicarme (.) porque no les da para el encuentro personal porque son chicos para que los invite a salir a tomar algo (.) por lo que sea (...) eso me parece que es de lo que más me gusta
> (Marina, 33 años 12:630-635)

En cuanto a los jóvenes, en 14 de los 23 casos lo que más les gusta de Internet es la posibilidad de comunicarse a través del chat con amigos o familiares -que en muchos casos viven lejos- además de poder hacerlo con varios a la vez:

> lo que más me atrae (.) mantener una conversación con alguien que (.) que por ahí no sé no *pue*do mantenerla todos los *dí*as o: (.) o por ahí por teléfono no puedo o: (.) o por ahí tengo amigos en españa y no puedo llamar de acá a españa ºpor el costoº (.) no entonces bueno apro*ve*cho para ha*blar* (.) y ver que me cuenten su *vi*da cuando *vie*nen cuando no *vie*nen (.) mandamos *fo*tos (..) por lo general eso
> (Vanina, 15 años 20:553-558)

También aparece aquí la idea de estar "conectado con el mundo" a través de este medio, el chat, y en uno de los casos se utiliza la palabra "conectar" como sinónimo de chatear:

> te podés conectar (.) o sea esas dos cosas (.) lo principal es lo de música
> F: y eso es que te podés conectar con tus amigos a través del chat y eso?
> A: sí eso está bueno
> (Ana, 14 años 38:254-257)

En segundo lugar, entre las preferencias de los jóvenes aparece el acceso a información de interés. En 10 de los 23 casos se valora la posibilidad de estar "actualizado" con información variada y abundante, y de manera fácil y rápida:

> lo que más me gusta es eso (.) es que (.) es el: (.) la cantidad el caudal de información que tiene de todos los temas de cualquier cosa (.) que me da a mí una seguridad o sea es una fuente de información (..) entendés que: (.) es impresionante eso (..) lo que más me gusta es saber que puedo conseguir información de cualquier cosa entendés (..) y noticias y un montón de cosas
> (Jorge, 17 años 41:526-530)

Es interesante destacar que se valora Internet como fuente de información orientada hacia dos cosas principalmente: por un lado, información relacionada con sus propios intereses (actualidad, música, juegos, series de TV, fotos), lo cual aparece en 8 de esos 10 casos; y por otro, información relacionada con las tareas de la escuela, las cuales se ven muy facilitadas por Internet (esto es valorado en 2 de esos 10 casos):

> lo que más me gusta de internet? (.) la facilidad (..) la facilidad con que uno consigue las cosas que quiere todo eso (.) eso
> F: sobre todo el tema de buscar información
> E: sí para el colegio (..) totalmente
> F: decís bueno lo encuentro enseguida [no tengo que]
> E: ayer justamente mi papá me dice no tenés nada que hacer (.) sí tengo que buscar un par de in de informaciones pero tengo que esperar hasta después de las 9 más o menos para conectarme (.) y por qué no lo buscás en los libros me dice (.) no porque por internet es más fácil le dije yo (..) uno *po*ne y sale todo
> (Emiliano, 15 años 28:259-268)

Luego, 4 de los 23 entrevistados dicen que además del chat lo que más les gusta es el correo electrónico. Asimismo, en 3 de los 23 casos aparece una valoración de Internet como multimedio; es decir, a los chicos les gusta la red por esta posibilidad de tener todo en un mismo lugar:

> en internet tenés *to*do en realidad (..) porque podés escuchar radio (.) podés mirar tele en internet (..) podés bajar información de *todo ti*po (.) tenés un montón de *co*sas (..) podés ju*gar* también (.) podés

comprar podés hacer *to*do
(Nicolás, 16 años 17:302-305)

Finalmente, en 4 de los 23 casos aparece la posibilidad -y en 2 de esos casos como única opción- de bajar y escuchar música:

lo que más me copa de internet
CH: la música
F: la música (.) la posibilidad de bajar música de [lo] que vos quieras
CH: sí (.) tal cual esas canciones que no conseguís en ninguna parte (.) eso me *encanta* ºme encantaº
(Florencia, 15 años 19:368-372)

Podemos ver así que la gran diferencia entre lo que más le gusta de Internet a jóvenes y adultos, tiene que ver con la preferencia por el chat en los primeros, ya que en ambos perfiles el acceso a la información tiene un lugar importante, a la vez que en los jóvenes no hay tanta preferencia por el e-mail. También en éstos aparecen otras prioridades ligadas directamente con sus gustos personales, como la información relacionada con sus temas de interés, o la posibilidad de acceder a la música que les gusta escuchar, lo cual directamente no aparece entre las preferencias del otro perfil. También se destaca entre los jóvenes -y que tampoco aparece en los adultos- la valoración de Internet como multimedio, lo cual marca la diferencia en la relación natural que los chicos establecen con el nuevo medio.

3.2.6. Usos de Internet

Los principales usos de Internet pueden ser agrupados en tres grandes categorías: comunicación, información y entretenimiento. De acuerdo con estas posibilidades, los entrevistados fueron describiendo el uso que hacen de la red. En los adultos hay un uso claramente repartido entre comunicación e información.

En 13 de los 14 casos el uso principal es la información, vinculado mayormente a sus actividades laborales.

Asimismo, en 3 de esos 13 casos la información es el único uso que aparece enunciado por los entrevistados, y en el resto, éste aparece junto al otro uso que es el de la comunicación. En 12 de los 14 casos, dicen que éste es el uso principal, generalmente a través del correo electrónico:

> de las tres funciones básicas del uso de internet (.) si se puede decir que son información comunicación y entretenimiento?
> L: eh bueno mirá para (.) entretenimiento yo te diría que busco (.) no en general es este: (.) comunicación por mail sería digamos (.) va paralelo a la información (.) para entretenimiento no sé en qué sentido lo decís si lo uso para juegos o algo así? (.) *no* (.) lo que uso por ejemplo suponete en función al reemplazo del *dia*rio (.) no lo compro al diario y leo el diario (.) por el medio este o (.) cuando no sé queremos ir al cine busco la cartelera de cine también a través de internet pero: (.) no porque me ponga a jugar yo
> (Laura, 38 años 4:130-139)

Luego, 12 de los 14 entrevistados dicen que no usan Internet para el entretenimiento, el cual aparece asociado con otros medios:

> más que todo para informarme ((se escucha puerta)) como entretenimiento (.)
> tengo ya la tv con el (.) con el de*por*te viste no:
> (Jorge, 61 años 10:539-540)

Sólo en 2 de los 14 casos aparece la idea de usar Internet como entretenimiento, pero asociado a la tarea de buscar información:

> de los usos que vos hacés de internet digamos (.) para qué la usás comunicación entretenimiento información?
> E: información básicamente (.) este: que (.) que a su vez a mí me entretiene (.)
> pero es información este material (.) sacar material este: para el co*le*gio
> (Enrique, 31 años 8:215-218)

Cuando se le pregunta a los jóvenes sobre el uso de Internet, aparecen cambios muy significativos respecto de los adultos. En primer lugar, hay que decir que un uso que aparece muy marcado es el de entretenimiento, prácticamente ausente en el caso de los adultos. Asimismo, el resto de los usos, información y comunicación, también aparecen mucho, por lo tanto se

puede decir que en líneas generales se hace un uso repartido de las tres categorías mencionadas.

La primera digresión que hay que hacer es cómo los jóvenes califican al chat, que constituye el principal uso de Internet. Para algunos jóvenes, el chat más que comunicación es considerado un entretenimiento, lo cual aparece explícitamente definido en 2 de los 23 entrevistados jóvenes:

> vos usás internet más para (.) dos puntos (.) comunicarte entretenerte o informarte?
> A: (.) entretenerme
> F: entretenerte (.) es más entretenimiento
> A: claro es más entretenido hablar así con
> F: y comunicarte digamos
> A: bueno es lo mismo porque (.) mientras la usás
> F: claro las dos cosas juntas
> A: la comunicación es divertida
> (Agustina, 16 años 21:211-219)

En segundo lugar, algunos jóvenes definen como uno de los usos al chat, es decir, asimilándolo al término "comunicación". Vemos entonces como el concepto "chat" aparece como una categoría de uso de Internet, y no como un uso más dentro de la categoría "comunicación".

Hechas estas aclaraciones, y respetando las definiciones que los mismos jóvenes hacen sobre su uso de Internet, podemos decir que en 18 de los 23 casos los jóvenes usan Internet para entretenerse, y en 12 de esos casos es el uso principal, que en algunas ocasiones se comparte con otros usos, y en otros 4 casos es el único uso que aparece enunciado:

> de los usos que vos hacés de internet (.) podrías decir que es comunicación entretenimiento información?
> M: entretenimiento ((con seguridad))
> F: entretenimiento
> M: igual algo te in*for*ma porque si vas al buscador de clarín (..) es como leer el diario
> (Mercedes, 16 años 40:271-276)

Es interesante destacar que los jóvenes -a diferencia de los adultos que mayormente lo asocian a jugar- se entretienen de diferentes formas con

Internet. En algunos casos, como ya mencionamos, lo asocian al chat, y en otros a bajar archivos (de películas, series, música) y sobre todo a los juegos online:

> de los usos de internet (.) comunicación entretenimiento información (..) vos para qué la usas más?
> N: entretenimiento ((risas)) (.) sí con en el counter (..) counter y por ahí muy pocas veces me meto en el yahoo (..) para: jugar al ajedrez
> F: tipo ciber*jue*gos ese tipo de cosas (.) [juegos] así on line? (.) pero básicamente el counter (.) encontraste una forma de entretenimiento distinta a las otras porque (.) por qué te resulta distinta a la play station?
> N: porque podés relacionarte con (.) otra gente (.) no para chatear ni nada (.) para jugar (.) y listo (.) y jugar y divertirse y estar (.) con gente que por ahí es mejor que vos (.) en cambio con el play station yo juego con un amigo mío que: (.) jugamos al del fútbol y (..) no me puede ganar nunca (.) y ya se te hace
> abu*rri*do (.) en cambio ahí por ahí (.) viene uno que juega mucho mejor que vos y (..) querés matarlo querés matarlo
> (Nicolás, 16 años 17:260-272)

Nótese en este caso la valoración particular que aparece en torno a los juegos *on line*, a diferencia de los juegos de consola. Los juegos a través de Internet ofrecen un plus de vínculo social –estrictamente ligado a lo lúdico- que enriquece la interactividad con el juego, al punto de presentar mayores desafíos por la posibilidad de conocer nuevos jugadores mejores que ellos mismos.

Por otra parte, en 17 de los 23 casos usan Internet para la comunicación, y en 12 de esos casos aparece como el uso principal, a veces compartido con otros:

> para qué usás vos internet se podría decir (.) para comunicarse [entretenerse informarse?]
> A: comunicarme (.) informarme entretenerme (..) y nada *más* (.) son las tres cosas más importantes que tiene
> F: y y a qué le dedicás *más* (.) digamos?
> A: supongo que:: (.) a comunicarme y a entretenerme (.) porque búsqueda de información generalmente no (.) no me hace falta generalmente (.) pero (.) es*tá* más o menos repartido igual (..) ºentre las tresº
> (Alejo, 17 años 23:167-174)

Finalmente, pero no en menor medida, Internet es usado para informarse. Esto aparece en 17 de los 23 casos, aunque a diferencia de los adultos siempre aparece como un uso secundario, generalmente asociado a la obligación impuesta por el colegio:

> para qué usás más internet (.) digamos sería más que nada eso para el chat?
> S: eh sí generalmente sí (.) generalmente sí para para chatear (.) para ver los mails y eso (.) eh: también bueno *sí* para buscar información de algo (.) pero es como si vos decís qué preferís chatear o buscar información (.) *chatear* (.) siempre te apasiona más chatear (.) que buscar información sobre algo que (.) en realidad la buscás porque te obligan
> F: claro
> S: salvo de algún tema que a vos te im*por*te (.) para buscar información (.) ahí sí (.) pero: si no generalmente para (.) para el colegio (Soledad, 15 años 18:335-344)

Hay que destacar que en sólo uno de los casos el único uso que se hace es el de información, asociado no a la obligación escolar sino a temas de interés:

> para vos internet digamos qué: (.) para qué la usás digamos (.) entre estas opciones comunicación entretenimiento información?
> J: información
> F: información
> J: información sí
> F: buscar información de un tema específico que a vos te interesa en este caso la música?
> J: sí (.) o a veces inclusive por ahí porque no siempre tengo una *du*da así pero igual me meto en sitios de música porque ya sé (.) más o menos que conozco y me pongo a le*er* de música porque hay (.) hay mucha información por ahí (.) de músicos: de jazz a*sí* (.) ponele hay páginas dedicadas a eso y mismo aunque no sea teoría musical por ahí me pongo a leer historia viste de JAZZ así que son interesantes me interesan y (.) me meto en las páginas así y las *le*o no sé (.) ºme gustaº (Jorge, 17 años 41:497-510)

3.2.7. Otros usos de Internet

Tan interesante como conocer el uso que los entrevistados hacen de Internet, es saber qué otros usos imaginan, lo cual nos da una dimensión más clara del lugar que los usuarios le asignan a Internet.

En el caso de los adultos, 4 de los 12 entrevistados que hablan del tema dicen que no saben de otros usos de Internet aunque imaginan que debe haberlos, y a la vez reconocen que hacen un uso limitado del medio, ya que hacen puntualmente lo que necesitan y no más que eso:

> seguro que debe haber otros usos lo que pasa que no los conozco (.) porque te vuelvo a decir yo me me limito en internet a usar lo que necesito (.) no o sea no no me *cre*a otras necesidades (.) a lo mejor si conociera otras cosas puede ser pero (.) voy a lo que: (.) a lo que necesito ¿no? (.) estoy segura de que debe haber un mon*tón* de cosas
> (Cristina, 58 años 5:568-571)

Una opinión similar aparece en 6 de los 22 jóvenes que hablan del tema, aunque 1 de esos 6 entrevistados dice no conocer otros usos además de los que hace:

> te imaginás otros usos (.) o sabés de otros usos que se hacen de internet que no hacés vos? (.) te parece que también sirve para otras cosas? (.) lo que veas que hace tu her*ma*no que hace otras cosas
> N: sí (..) no (.) no no creo que no
> F: más o menos todo lo que
> N: sí
> (Nicolás, 15 años 29: 685-690)

En tanto, otro de esos 6 entrevistados jóvenes dicen que no cree que haya otros usos además de los que ya hace:

> sabés o te imaginás otros usos de internet además del que hacés vos?
> M: no
> F: otras cosas que se puedan hacer?
> M: no sé eh: (.) este: NO aparte de comunicarse con los otros (.) o de buscar información no (.) ºno creo que hayaº (..) por lo menos en lo que yo haría (..) no sé los otros
> F: para el uso que tenés vos digamos te parece que lo que hacés está bien?

M: sí
F: con eso te alcanza
M: sí (.) está justo (.) no es ni mucho ni poco
(Mercedes, 16 años 40:333-343)

Uno de los usos que aparece fuertemente marcado es lo relacionado con el uso comercial de Internet (e-mail, comercio online, promoción de productos, subastas, servicios). Esto aparece en sólo 2 de los 12 entrevistados adultos, pero en 7 de los entrevistados jóvenes, y en 1 de ellos aparece como el único uso además de los que hace:

sirve para: (.) transferir archivos (.) para venta con mercado libre (..) eh (..) hay gente que gana guita con internet (.) mete páginas y según la cantidad de usuarios que vayan telefónica te paga (..) ºni ideaº
F: está bien no pero hay otros usos
A: sí sí hay un montón de usos (.) tarjetas de créditos viste que te en*ca*jan (..) por promociones y eso (.) o cuando mandás varios e-mail viste no sé como se llama (.) la compañía te manda millones de e-mails a cualquier cuenta
(Alejandro, 15 años 31:538-544)

Otro uso que aparece tímidamente en los entrevistados es el del entretenimiento. Los juegos online y la diversión es mencionada por 3 de los 12 entrevistados adultos y por 3 de los 22 jóvenes, lo cual no es extraño ya que muchos de los jóvenes, como se mencionó antes, usan Internet para jugar. Mientras que en los jóvenes, el uso vinculado al entretenimiento aparece como una más de las tantas opciones, en el caso de 1 de los adultos es el único uso mencionado:

imaginás otros usos de internet además de lo que hacés vos? (.) o sabés de otros usos?
S: ºsí sí síº (.) por eso el tema de entretenimiento en un principo porque por ejemplo mi cuñado (.) es un fa*ná*tico de jugar al ajedrez (.) se puede pasar *ho*ras jugando al ajedrez contra españoles (.) y lo convence a mi sobrinito que tiene cuatro años y se ponen (.) se pone con el pa*pá* (.) el de cuatro años juega al ajedrez contra un español un canadiense ºentoncesº (.) SÍ el tema del entretenimiento nosotros no lo utilizamos pero SÍ
(Sergio, 33 años 9:457-464)

Por otra parte, en el caso de los adultos, como otros usos posibles de Internet aparecen los vinculados a lo educativo. En 4 de los 12 entrevistados adultos se mencionan usos tales como teleconferencias, cursos online y envío y recepción de material formativo:

> tengo conciencia de que además es un: un medio interesante de de investigación y de aprendizaje de conocimiento (.) que *yo* no lo utilice con todo lo que lo puedo utilizar no quiere decir que no lo *vea*
> (Nora, 45 años 14:343-345)

Llamativamente, este uso educativo aparece en sólo 1 de los 22 entrevistados jóvenes que hablan del tema, y en ese caso se lo circunscribe exclusivamente al ámbito escolar:

> imaginás otros usos de internet además de lo que vos hacés?
> M: otros usos? (.) no: no sé (.) lo que pasa que nosotros internet en el colegio no no tenemos (.) hace bastante que tenemos computadoras (.) un laboratorio lindo (.) más de veinte máquinas veintitrés pero: internet nunca pusieron (.) y habían dicho este *a*ño que a lo mejor que querían poner (.) que querían darle un uso de ir bajando ar*chi*vos o pro*gra*mas (.) ver como u*sar*los comparar con otros (.) buscarle algún (.) alguna vuelta pero todavía no hicimos nada así que no sé
> (Mariano, 16 años 35:451-457)

Finalmente, hay que destacar que en general, lo jóvenes imaginan muchos más usos que los que imaginan los adultos, seguramente relacionado esto con su uso más intensivo de Internet y su relación con el nuevo medio. Por ejemplo, uno de los usos que aparece recurrentemente en los jóvenes -en 4 de los 22 entrevistados- y que no aparece en los adultos es la posibilidad de "bajar" archivos, programas, películas, videos, música, etc:

> sé que por ahí mi primo por ejemplo que tiene banda ancha lo usa para bajar películas (.) se baja películas enteras (.) mucha canción (.) pero más que eso (.) no tengo conocimiento
> (Matías, 17 años 24:309-311)

Asimismo, en los jóvenes aparecen numerosos usos posibles, algunos de ellos vinculados a lo laboral y a las relaciones sociales entre otros, pero es de destacar que en el imaginario de los chicos Internet representa un territorio

donde hay un "montón" de cosas por hacer o conseguir, y resulta interesante esta opinión según la cual en Internet está "todo" lo que puede ser considerado "mediático":

> yo creo que en internet está *to*do(.) no sé yo lo veo así por ahí yo lo exa*ge*ro también pero (.) pero yo lo veo así (.) como que es una fuente: te*rri*ble que (.) digamos está *to*do lo que pueda ser me*diá*tica (.) lo que puede estar en los medios digamos (.) está en internet (..) o sea lo que no está es la la (.) es la intimidad digamos (.) no la intimidad digamos la relación entendés la naturaleza (.) pero todo lo que sea información (.) está está en internet (.) ºlo veo así yoº
> (Jorge, 17 años 41:591-597)

3.2.8. Valoración del uso que otros hacen de Internet

Una de las cuestiones que aparecen en forma más preponderante con respecto a la valoración de los entrevistados sobre el uso de Internet que hacen los demás miembros de su familia, es la diferencia generacional. Mientras los adultos marcan en algunos casos una diferencia importante con sus pares (esposo/a, hermanos, etc) y en menor medida con sus padres, los jóvenes claramente valoran de modo diferente el uso que de Internet hacen sus padres con respecto a sus hermanos.

En el caso de los adultos, 5 de los 11 entrevistados que hablan del tema expresan que los demás miembros de su familia no usan Internet porque "no tienen paciencia", porque "se niegan", porque son más "antiguos" o bien que el nuevo medio directamente resulta "inabordable" y que se mantienen "al margen":

> yo lo veo por mi marido (.) que todavía él es medio antiguo en eso ¿no? (.) hay cosas que le gustan llevarlas personalmente él (.) dice que NO porque él cuando tiene que dejar una cosa tiene que explicar (.) y por el mail no es igual bueno (..) supongo que será así (.) pero a MÍ me hace ahorrar mucho tiempo
> (Mirta, 56 años 1:234-238)

En tanto, en 5 de los 11 casos los entrevistados expresan que los demás miembros de su familia hacen un uso puntual de Internet, movidos por la necesidad, marcando una diferencia con el uso que hacen ellos mismos:

> primero le escapaba totalmente a la computadora en sí (.) y internet más todavía (.) este sí pero como este año empezó a estudiar el profesorado (.) este: ella estaba en veterinaria en la universidad y no no: (.) todo *li*bro (.) en el profesorado necesitaba bajar material para armar trabajos y eso
> F: ahí empezó a usar
> E: y necesitaba ar*mar* también trabajos prácticos (.) entonces empezó a usar mucho MÁS a preguntarme y a aprender ASÍ (..) o cuando yo le iba a explicar NO NO SALI (.) ahora que necesita sí
> F: encontro la:
> E: SÍ (.) no al mismo ritmo que: que voy yo (.) yo estuve mucho más tiempo (.) eh: me manejo bastante más rápido digamos (..) no es que le atrae demasiado a mí creo que sí me atrae demasiado
> (Enrique, 31 años 8:377-389)

Luego, en 2 casos llama la atención la preocupación de los entrevistados por el uso de Internet que hacen sus hijos, ante lo cual desarrollan algunas estrategias preventivas de control y supervisión:

> no me preocupa mucho por mí (.) porque yo y si me encuentro con algo que ((sonríe)) no va viste? lo cierro (.) me preocupa más cuando capáz *jazmín* ((su hija de 7 años)) está en la computadora digo uh mirá si: viste empieza ((golpea sobre la mesa como en un teclado)) apreta acá apreta acá apreta acá y llega a un lugar que: (.) viste (.) pero bueno
> F: con los chicos te preocupa
> V: con los chicos me preocupa un poco (.) sí
> F: el tema este que decías recién de la libertad [tiene]
> V: sí (.) de la libertad tiene sus problemas (.) tiene sus (.) pero bueno (.) jazmín lo que tiene por ejemplo (.) lo que yo hago es (.) ella tiene: (.) *sus favoritos* digamos (.) tiene ya los bookmarks en los sitios que yo le pongo que normalmente entra (.) y anda ahí digamos (.) no está haciendo ((golpea sobre la mesa como escribiendo en un teclado)) doble v doble v doble v ((risas)) punto (.) no está tipeando y viendo a ver adónde llega (.) o sea generalmente se maneja en un círculo de sitios (.) que ya: (.) que yo ya los miré antes y digamos los tiene en una lista
> (Victoria, 35 años 15:521-536)

Con respecto a los jóvenes, al igual que con los adultos, aparece una buena porción de familiares que no usan Internet -o bien la usan muy poco- por diferentes motivos. 7 de los 18 entrevistados que hablan del tema expresan

que sus padres o hermanos menores no saben cómo usar Internet, no tienen paciencia ni se dan maña, se aburren o les da vagancia aprender, o directamente no tienen nada que ver con este medio:

> ella tampoco se da mucha maña en internet así que (.) o sea: (.) si algo no le sale ya se pone loca y deja todo ahí
> F: claro claro abandona
> S: sí sí ((risas)) no
> F: no tiene constancia
> S: no no (.) aparte ella tampoco sabe inglés así que (.) la verdad que lo que no en*tien*de ahí lo deja (..) por ahí a la noche en casa me dice después buscalo (.) empe*za*ba a entrar así a *pá*ginas (.) por ejemplo cuando tiene que ver algo del *ban*co algo por el estilo empezaba a entrar (.) pero es más automático que otra cosa (..) como que al otro día ya (.) llega un momento que lo sabés hacer (.) pero por ahí tiene otros problemas tipo: (.) no sabe entrar en un *link* (.) o que no puede en*trar* eh (.) ese tipo de cosas
> (Soledad, 15 años 18:134-145)

La diferencia notable con los adultos es que los jóvenes hablan de quienes no usan Internet -o bien usan pobremente- refiriéndose a sus padres o a sus hermanos menores, quienes todavía no tienen edad como para saber usarla. Respecto de sus pares (sus hermanos) en 5 de los 18 casos considerados, la valoración es bien distinta, ya que pueden calificarlos como "adictos" o bien de hacer un uso criticable según su opinión, en la cual influye el hecho de que se trate de hermanas menores y del sexo opuesto:

> de tu casa hay alguien más que use internet?
> N: sí mi hermana
> F: tu hermana (.) cuántos años tiene?
> N: mi hermana tiene doce
> F: la usa más que vos o no?
> N: SÍ porque: (.) yo te voy a decir sí la usa más que yo (.) porque qué sé yo a veces (.) está más con los juegos en RED y esas boludeces
> (Nicolás, 15 años 29:304-310)

Como un caso excepcional, en 1 de esos 5 casos mencionados, el uso de Internet valorado como adictivo pertenece a un miembro de otra generación:

> de tu casa vos sos el que más se conecta? más tiempo?
> S: este: de mi casa no (.) mi mamá (.) mi mamá es (.) es como que *lle*ga y es fa*ná*tica (.) chatea por *cá*mara por mi*cró*fono

escribiendo (.) hace de todo (..) es más como el messenger tiene una cosa que me explicó mi hermana el otro día (.) que cuando vos cambiás algo en tu usuario (.) se cambian todos los que salen en esa máquina (..) y están constantemente peleándose todos porque (.) no sé por ahí alguien pone su foto (.) en la versión nueva vos podés poner tu foto en el messenger (.) para que cuando se conecta el otro vea tu foto (.) y por ahí no sé alguien cambia tu foto por una imagen divertida (.) y cuando llega el otro se encuentra con que no está más su foto (.) está la imagen (.) entonces eso es como una discusión constante (.) las configura*cio*nes y todo eso
(Santiago, 15 años 34:421-431)

Luego, en 4 de los 18 casos de los jóvenes, aparece un uso puntual -vinculado a una necesidad o afición- que hacen los demás miembros de su familia, cuestión que también aparece en los entrevistados adultos:

tu papá usa internet?
S: ah no mi pa*pá*: sí un poco (.) salvo para visitar una página de san lorenzo
pero después nada más
(Santiago, 17 años 37:383-385)

Finalmente, cabe destacar un caso en el cual el entrevistado hace una categorización de los usos de Internet de acuerdo con la diferencia generacional antes marcada o bien de acuerdo con el conocimiento previo de las posibilidades del medio:

depende de las edades porque (.) generalmente en mí (.) la gente de mi edad (.) así generalmente todos van a usar el cha*te*o (.) por ahí debe haber alguna otra persona que no que lo use para otra cosa pero (.) para mi e*dad* yo veo *e*so (.) por ahí para otras edades por ejemplo profesores por ahí lo usan muchísimo (.) que les sirve un montón para: informaciones cosas así (.) a nosotros también pero no no es que estamos dependemos de eso para: (.) so solamente para el colegio por ahí las profesoras como que (.) se fijan en eso (.) en las no*ti*cias (.) por ahí hay señores que no compran diarios y se fijan sólo para (.) leer el *dia*rio y no tener que comprarlo (..) otras personas solamente para *mails* (.) es depende tu conoci*mien*to (.) que sepas aprovechar todas las cosas que tiene internet
(Jorge, 16 años 32:482-492)

3.2.9. A qué le sacó tiempo el uso de Internet

Para comprender el lugar que ocupa Internet en la vida cotidiana de los usuarios, es importante tratar de definir a qué otras actividades le sacó tiempo. En el caso de los adultos, en 4 de los 12 entrevistados, Internet le sacó tiempo a la TV, y en uno de esos casos es interesante cómo el uso muy frecuente de Internet no sólo desplazó el uso de la TV en el hogar sino que modificó su modo de consumo, generando pautas de elección sobre qué programas ver puntualmente, en lugar de tenerla prendida como "de fondo" de otras actividades:

> desde que tenés internet y particularmente desde que tenés banda ancha (.) le sacaste tiempo a algo (.) reconocés que le sacaste tiempo a algo para dárselo a internet?
> V: la verdad es que:: (.) es como una una adic*ción* (.) viste? (.) cuando estás sentado ahí:: esTÁS (.) es como que: (.) veo mucha menos tele por ejemplo (.) [mucha menos]
> F: le sacaste tiempo a la tele
> V: sí (.) [sí]
> F: básicamente
> V: sí (.) sí (.) por ahí antes tenías la tele prendida (.) de fondo (.) viste? y:
> F: claro
> V: y ahora la tele está apagada casi todo el día (.) se prende específicamente para algunos momentos
> (Victoria, 35 años 15:202-214)

En 3 de los 12 casos de los adultos, los entrevistados afirman que Internet no le sacó tiempo a nada, ya que no la usan como un medio de distracción:

> notaste que le sacaste algo de tiempo a otra cosa que antes hacías más? (.) ahora la hacés menos por internet la reemplazaste
> C: no (.) no (.) no (..) o sea no noto que le haya sacado tiempo a algo (.) sí noto que me ha favorecido a mí en (.) en ciertos aspectos y que ahora es *al*go que ocupa tiempo en mi vida (..) pero no: no siento que se lo haya quitado a algo (.) o sea no es que: dije bueno en vez de tal cosa el chat (.) no (.) no de hecho tampoco antes era de hablar por teléfono *mu*cho
> F: el chat no ((risas))
> C: perdón (.) el mail (.) tal cual tenés razón
> F: sí pero digamos que este (.) ocupa un lugar pero no registrás que hayas dejado de hacer otra cosa por esto

C: no no no (.) no (.) no no (.) porque tampoco antes era de hablar mucho por te*lé*fono ni tampoco (.) NO: es más ni siquiera lo utilizo cuando estoy aburrido (..) tampoco tengo mucho espacio para estar aburrido pero (.) pero ni siquiera viste en momentos de OCIO me pinta: internet
(Carlos, 28 años 6:375-389)

Luego, en 2 de los casos Internet, y particularmente el e-mail, ha reemplazado en parte el uso del teléfono:

tal vez uno se sienta en la máquina para contestar el mail a un amigo o para (.) ver como anda o para mandarle una foto de la *ne*na (.) y: no se sienta a hablar por teléfono (.) no se sienta a: un rato de esparcimiento en (.) en la tele (.) tampoco es que *le saqué así tanto* (.) no es que yo me la pasaba hablando por teléfono con todo el mundo pero (.) eh: qué sé yo no sé (.) un el otro día me mandaron unos papás de un compañerito de julieta (.) me mandaron unas fotos que sacaron de una cámara de esas digitales (.) y bueno yo se la reenvié a mi hermana se las reenvié a la madrina de juli (.) y a veces les escribo cosas de (.) como ellos están muy lejos (.) les escribo (.) como está juli cómo va creciendo en una época les contaba (.) qué palabras nuevas conocía
(Marisa, 32 años 3:513-522)

Llama la atención que en 2 de los 12 casos los entrevistados no sepan a qué le sacaron tiempo (aunque en uno de ellos también aparece el uso del teléfono). Internet ocupa un espacio importante y es una actividad valorada, pero cuesta trabajo saber a qué actividad reemplazó:

yo estoy bastante *tiem*po por ahí a veces entonces ((risas)) alguna cosa
F: alguna cosa
E: sí digamos que a vece:s este: (.) qué sé yo como que me TARADIZO un poco ºcon el tema de internet (.) renata a veces me lo reclama me dice eh:: pero qué sé yoº (.) yo sé que hay a veces mucho es para el la*bu*ro (.) la verdad que a veces me quedo como: (.) con esto del vicio de seguir bajando (.) seguir consiguiendo más material más material digo (.) no me metí ºqué sé yoº quiero bajarlo quiero te*ner*lo viste (.) ( ) ºinvestigarº
(Enrique, 31 años 8:252-260)

Finalmente, y en menor medida, entre los adultos, Internet la sacó tiempo al espacio familiar, al tiempo libre y al trabajo, y en este último caso teniendo en cuenta que el entrevistado se conecta desde su oficina, lo cual nos

trae un elemento importante a tener en cuenta al respecto, que es el contexto de uso de Internet. El contexto -ya sea el hogar o el trabajo- define en parte a qué actividad reemplaza Internet, lo cual aparece explicitado en uno de los entrevistados:

> le sacaste tiempo a algo (.) alguna otra actividad para conectarte a internet (.) podés identificar bueno (.) dejé de hacer tal cosa para
> N: no...
> F: o te acomodaste..
> N: no: (.) podré dejar de mirar tele (.) una cosa así (.) pero no diga (.) pero justamente por eso creo no paso tampoco mucho tiempo (.) porque tampoco puedo estar sentada conectada pensando que tengo (.) tengo que hacer otras cosas
> F: mhm
> N: creo que también tiene más que ver con el lugar que uno ocupa en la casa (.) con las cosas de la casa (.) con las responsabilidades de la casa (.) me parece que pasa más por ese lado (.) por ahí si estoy en la escuela y tengo un rato libre me: (.) bueno (.) me mando (.) más (.) o no porque también estoy pensando que por ahí puedo estar haciendo otras cosas para los chicos en ese momento
> (Nora, 45 años 14:256-268)

Respecto de los jóvenes, se observan muchas diferencias en relación con los adultos en cuanto a qué cosas desplazó Internet en la administración de su tiempo. Lo que más se destaca -al igual que con los adultos- es la TV, en 9 de los 23 casos, aunque en muchos de ellos aparece acompañada de otras actividades que fueron reemplazadas en parte por el uso de Internet:

> antes yo veía muchísima tele pero ahora no (.) veo cuando estoy sentado en la mesa comiendo (.) que mientras veo tele pero si no no (.) tiempo no le quité (..) por ahí mi vieja dice que no le doy más bola a ella que ahora con la computadora estoy con eso (.) pero si*no* no (.) no creo que me haya quitado otras cosas (..) más que la tele
> (Jorge, 16 años 32:497-501)

Otra de las actividades que ha desplazado el uso de Internet -y aquí comienzan las diferencias con los adultos- es el estudio, en 5 de los 23 casos:

> a veces te colgás (.) y después cuando mirás la hora perdiste un montón de tiempo que podrías haber estu*dia*do o (.) siempre me pasa que a veces me cuelgo (.) uy perdí media hora podria haber estu*dia*do (.) tal cosa o: (.) a veces pasa que te colgás y te colgás *mal* en internet (.) y

perdés tiempo (.) y capaz podrías estar haciendo otra cosa pero cuando no tenés nada que hacer (.) ya está ((risas))
(Paola, 16 años 26:517-522)

En 4 de los 23 casos, en una proporción similar a los adultos, los jóvenes afirman que Internet no le sacó tiempo a nada:

desde que te conectás a internet a qué le sacaste tiempo (.) le sacaste tiempo a algo?
J: y no sé (.) yo hay cosas que yo no (.) no estudio inglés no hago fútbol no hago ((risas)) entendés? (.) toco la guitarra todo el día ((risas))
F: estás como la canción esa
J: claro estoy como la canción (.) entonces no le saqué tiempo a *na*da (.) para *na*da (..) nunca le dediqué mucho tiempo al estudio porque me va bien igual y: (.) y: entonces *na*da no *cre*o para *na*da (.) además tampoco estoy todo el día encerrado digamos (.) como te digo (.) uso la computadora cuando estoy en casa me entendés (.) y: no estoy mucho en casa (.) mucho tiempo por ahí en casa ahora (…) pero no creo que no le saqué tiempo a nada
(Jorge, 17 años 41:385-395)

Luego, en 3 de los 23 casos Internet le sacó tiempo al ocio o al esparcimiento, lo que marca una diferencia sustancial con los adultos, que no asocian a Internet con el ocio:

desde que: usas internet vos notás que le sacaste tiempo a algo?
V: *no* (.) no no (.) creo que vengo cuando tengo mis ratos libres (.) digamos cuando tengo tiempo si tengo no sé (.) otras prioridades como el co*le*gio o inglés no (.) o sea (.) primero hago eso y después: (.) tal vez será que es algo que no me atrae una barbaridad (.) sino prefiero más centralizar (.) digo bueno vengo otro *dí*a (.) o sea lo dejo para otro día
(Vanina, 15 años 20:233-239)

En menor medida, los entrevistados afirman que Internet le sacó tiempo a las actividades de la casa, a jugar con las consolas de videojuego, a escribir y a escuchar música; y en sólo 1 de los casos afirman no saber a qué le sacaron tiempo. Pero lo que llama la atención, en 3 de los 23 casos, es que los jóvenes registran que antes, cuando era algo novedoso, Internet ocupaba un lugar más importante que en la actualidad, momento en el cual el medio ocupa un lugar más "normal" en el marco de las otras actividades y preferencias que tienen:

> yo siempre dije que si tengo: banda ancha no me ven nunca en la calle a mí (..) sí porque me quedo: (.) pero *aho*ra no sé (..) ahora:: es como que ya uno co*no*ce internet ya sabe lo que tiene y bueno por ahí: (.) si no se (.) por ejemplo si das a elegir entre ir a bailar y estar en internet si tengo ganas de ir a bailar me voy a bailar no tengo dudas (.) no es que tengo ganas y me quedo exclusivamente porque me tengo que quedar a chatear (.) pero por ahí si llego un día a las tres de la mañana (.) viernes a tres de la mañana o un sábado a las tres de la mañana porque fuimos a algún lado con mi vieja o algo por el estilo (.) eh: no es que no me conecto y me muero (..) antes por ahí sí me enojaba te vas a dormir eno*ja*da qué se yo que no te dejan conectarte (.) pero ahora no:: (.) eh:: no no te vuelvo a repetir (.) no sé si ahora si tengo banda ancha no saldría (.) eh: porque de última lo que podés hacer en internet (.) está dentro de las cosas que te dije (..) eh por ahí la mayoría de gente que conozco no tiene internet entonces no podés hablar con ellos (.) entonces por ahí te conviene más no sé ir das una vuelta al parque (Soledad, 15 años 18:770-784)

Es necesario destacar por último que la gran diferencia entre los jóvenes y adultos respecto de a qué actividades le sacó tiempo Internet, tienen que ver con la administración del tiempo libre. Mientras que para los adultos claramente le sacó tiempo a la TV (medio asociado al ocio), en el caso de los jóvenes, aparece no sólo este medio, sino lo que ellos consideran como ocio o esparcimiento, reemplazando de este modo las formas de distraerse. Y esto, a su vez, avanza sobre otras actividades, que ya no son de esparcimiento, como las obligaciones del estudio. Internet los divierte al punto que se subvierten las prioridades, aunque en algunos entrevistados se mantienen. Esta nueva forma de entretenimiento se ve claramente también en el caso de quienes dejan de jugar juegos de consola para jugar en red. Finalmente, otro elemento que aparece en los jóvenes y no así en los adultos, es el registro de la primera etapa de fascinación con el medio, que demandaba más tiempo y que luego se "normalizó" ocupando un lugar más entre sus múltiples actividades, lo cual se ve reforzado por la gran cantidad de jóvenes que afirman que Internet no le sacó tiempo a nada.

3.2.10. Cuadro sinóptico

Qué es Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Para 11 de los 14 entrevistados es una fuente de información accesible, rápida y cómoda, que puede ser utilizada para investigar (de ellos, 3 además la definen como medio de comunicación).	15 de los 22 casos tratados la definen como medio de acceso a la información, más veloz y práctico que los medios anteriores (de esos 15, 10 además la definen como medio de comunicación) Para 2 de los 22 casos, Internet es una herramienta que facilita la tarea, relacionada con la escuela, entre otras cosas.
Para 7 de los 14 entrevistados aparecen objeciones sobre Internet. De los 7 entrevistados, 4 se refieren a la información que aparece y 3 al tipo de vínculo que se establece con Internet.	1 de los 22 entrevistados considera negativamente a Internet como un lugar donde vivir, refiriéndose a quienes juegan juegos online.
Los 14 entrevistados no consideran a Internet como un entretenimiento.	Para 4 de los 22 entrevistados Internet es un "entretenimiento", un "juguete" o algo para "pasar el tiempo", y de esos 4, 1 la define exclusivamente como eso.
5 de los 14 entrevistados la definen como medio de comunicación (de ellos, 2 además la definen como fuente de información).	15 de los 22 entrevistados la definen como medio de comunicación, principalmente a través del chat y del e-mail, (de ellos, 10 además la definen como fuente de información). 7 de los 15 entrevistados que la definen como medio de comunicación destacan como algo positivo la posibilidad de comunicarse en forma más económica que con el teléfono.
----	Para 10 de los 22 entrevistados “todo está en Internet”.
----	En general tienen una representación de Internet en la cual subyace la idea de "lugar" donde está todo lo que definen dentro de sus márgenes, pero sólo en 2 de las 22 entrevistas esto aparece explícitamente.
1 entrevistada (“especialista”) define a Internet como un medio donde se puede publicar fácilmente.	---

Valoración de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
7 de los 12 entrevistados que hablan del tema consideran a Internet como algo bueno. De esos 7, 1 además la considera como algo que depende de cómo se use.	De los 18 entrevistados que hablan del tema, 14 consideran a Internet como algo bueno. De ellos, 4 además la consideran como algo que depende de cómo se use.
6 de los 12 entrevistados opinan que Internet es algo neutral, que depende de cómo se use. De esos 6, 1 además la considera como algo bueno.	8 de los 18 entrevistados consideran a Internet como algo neutral. De ese total, 4 además la consideran como algo bueno.
1 de los entrevistados únicamente piensa que Internet no es neutral.	---
5 de los 12 entrevistados, que en su mayoría considera a Internet como algo bueno, a la vez dice que puede tener efectos negativos (contenidos, aislamiento, adicción, reducción del juicio crítico en los jóvenes).	9 de los 18 entrevistados, que en su mayoría consideran a Internet como algo bueno, a la vez dicen que puede tener ciertos “peligros” (robos virtuales, háckers, virus, adicción a juegos o chat, dependencia).
Comparación con la TV	
Adultos	*Jóvenes*
3 de los 5 entrevistados que hablaron del tema prefieren Internet a la TV por sus posibilidades interactivas que permiten elegir los contenidos y el momento en el cual bajarlos y consumirlos, desinstalándolos del rol de consumidor.	5 de los 13 casos que hablan de este tema prefieren Internet a la TV por sus posibilidades interactivas que permiten elegir los contenidos y el momento en el cual bajarlos y consumirlos, incluso contenidos relacionados con la TV además de otros formatos
---	2 de los 13 entrevistados prefieren la TV para jugar juegos de consola (por la sensación diferente y por las deficiencias de la PC).
---	2 de los 13 entrevistados ven a Internet como una mezcla de los medios anteriores, una interfaz multitarea que invita a consumir todos los medios a la vez.
---	2 de los 13 entrevistados confundieron en la entrevista en algún momento a la pantalla de la computadora con la del televisor.
---	1 de los 13 entrevistados prefiere Internet a la TV por la interactividad que permiten los juegos en red.
---	1 de los 13 entrevistados prefiere leer en un libro antes que en la pantalla de la PC porque ésta, al igual que la

	pantalla de la TV, no despierta tanto la imaginación.
Lo que no les gusta de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Lo que más les molesta a 7 de los 12 entrevistados que hablan del tema es la publicidad en páginas web y por correo electrónico.	A 12 de los 23 entrevistados lo que más les molesta es la publicidad (páginas web y correo electrónico), porque esto afecta a la velocidad de la PC y hace que se sientan invadidos.
Además, 6 de los 12 entrevistados critican la presencia de pornografía.	---
---	A 5 de los 23 entrevistados les molesta la posibilidad de ser atacados por virus o por personas que quieran dañar sus computadoras.
3 de los 12 entrevistados critican la calidad de la información y el uso que se hace de ella.	A 2 de los 23 entrevistados les molesta el exceso de información que dificulta encontrar lo que se quiere.
2 de los 12 entrevistados dicen que les molesta la invasión a la privacidad.	---
---	A 2 de los 23 entrevistados les molesta el anonimato (e-mail, chat).
---	A 2 de los 23 entrevistados les molesta que las páginas caduquen.
---	A 2 de los 23 entrevistados no les molesta nada de Internet.
Lo que más les gusta de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Lo que más valoran 7 de los 10 entrevistados que hablan del tema es la posibilidad de acceder a información variada e interesante sobre sus temas de interés, relacionados mayormente con su trabajo. De ellos, 3 además valoran el uso del correo electrónico. En ambas se valora la sensación de “sentirse conectado con el mundo”.	En 10 de los 23 casos se valora la posibilidad de estar "actualizado" con información variada y abundante, y de manera fácil y rápida. 8 de esos 10 entrevistados destacan el acceso a información de interés (actualidad, música, juegos, series de TV, fotos), y los otros 2, información relacionada con las tareas de la escuela, las cuales se ven muy facilitadas por Internet.
1 de los 10 entrevistados valora en primer lugar la posibilidad de contacto sincrónico a través del chat (es la única entrevistada que chatea habitualmente).	A 14 de los 23 entrevistados lo que más les gusta es la posibilidad de comunicarse a través del chat con amigos o familiares -que en muchos casos viven lejos- además de poder hacerlo con varios a la vez. Se valora la sensación de “sentirse conectado con el mundo”.

5 de los 10 entrevistados valoran más el uso del correo electrónico. 3 de esos 5 casos además valoran el acceso a la información.	4 de los 23 entrevistados dicen que además del chat lo que más les gusta es el correo electrónico.
---	4 de los 23 casos valoran la posibilidad de bajar y escuchar música. 2 de esos 4 entrevistados destacan ese único aspecto como lo que más les gusta de Internet.
---	3 de los 23 casos valoran Internet como multimedia, les gusta la red por esta posibilidad de tener todo en un mismo lugar.
Usos de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Para 13 de los 14 entrevistados el uso principal es la **información**, vinculado mayormente a sus actividades laborales. En tanto, 10 de esos 13 entrevistados además dice que el uso principal es el de comunicación.	17 de los 23 casos usan Internet para la **información**, pero siempre aparece como un uso secundario, a veces asociado a la obligación impuesta por el colegio.
12 de los 14 entrevistados dicen que su uso principal es el de **comunicación** (correo electrónico). De ellos, 10 además dice que el uso principal es el de información.	17 de los 23 entrevistados usan Internet para la **comunicación**. Asimismo, 12 de esos 17 entrevistados dicen que ese es su uso principal. Algunos jóvenes definen como uno de los usos de Internet al chat, calificado así como una categoría principal de uso de Internet.
12 de los 14 entrevistados dicen que no usan Internet para el **entretenimiento**, el cual aparece asociado con otros medios (TV). En tanto, 2 de los 14 casos asocian el entretenimiento con la tarea de buscar información.	18 de los 23 entrevistados usan Internet para el **entretenimiento**. De esos 18, 12 dicen que ese es su uso principal. Para 2 de los 23 entrevistados el chat es considerado más un entretenimiento que un modo de comunicación. Otros tipos de entretenimiento son bajar archivos (música, películas, series) y jugar online.
Otros usos de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
4 de los 12 entrevistados que hablan del tema no saben de otros usos de Internet aunque imaginan que debe haberlos, y a la vez reconocen que hacen un uso limitado del medio.	6 de los 22 entrevistados que hablan del tema no saben de otros usos de Internet aunque imaginan que debe haberlos, y a la vez reconocen que hacen un uso limitado del medio.

2 de los 12 entrevistados hablan del uso comercial de Internet (e-mail, comercio online, promoción de productos, subastas, servicios).	7 de los 22 entrevistados hablan del uso comercial de Internet (e-mail, comercio online, promoción de productos, subastas, servicios). 1 de esos 7 casos lo ve como el único uso además del que hace.
3 de los 12 entrevistados hablan de los entretenimientos y juegos online.	3 de los 22 entrevistados hablan de los entretenimientos y juegos online.
4 de los 12 entrevistados hablan del uso educativo: teleconferencias, cursos online y envío y recepción de material formativo.	1 de los 22 entrevistados habla del uso educativo, circunscrito exclusivamente al ámbito escolar.
----	4 de los 22 entrevistados mencionan el bajar archivos, programas, películas, videos, música, etc. Otros usos que aparecen son los vinculados a lo laboral y las relaciones sociales. Internet es un territorio donde hay un "montón" de cosas por hacer o conseguir.
Valoración del uso que otros hacen de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 11 entrevistados que hablan del tema expresan que los demás miembros de su familia (padres o esposos) no usan Internet porque "no tienen paciencia", porque "se niegan", porque son más "antiguos" o bien que el nuevo medio directamente resulta "inabordable" y que se mantienen "al margen".	7 de los 18 entrevistados que hablan del tema expresan que sus padres o hermanos menores no saben cómo usar Internet, no tienen paciencia ni se dan maña, se aburren o “les da vagancia” aprender, o directamente no tienen “nada que ver” con este medio.
En 5 de los 11 casos los entrevistados expresan que los demás miembros de su familia hacen un uso puntual de Internet, movidos por la necesidad, marcando una diferencia con el uso que hacen ellos mismos.	4 de los 18 entrevistados dicen que los demás miembros de su familia hacen un uso puntual de Internet, vinculado a una necesidad o afición.
2 de los 11 entrevistados manifiestan preocupación por el uso de Internet que hacen sus hijos.	---
---	Respecto de sus pares (sus hermanos), 5 de los 18 casos considerados los califican como "adictos" o bien critican el uso que hacen de Internet.
A qué le sacó tiempo el uso de Internet	
Adultos	*Jóvenes*

Para 4 de los 12 entrevistados Internet le sacó tiempo a la TV. Para 1 de esos 4 casos, Internet cambió la manera de ver TV, seleccionando programación puntual.	Para 9 de los 23 entrevistados, Internet le sacó tiempo a la TV.
Para 3 de los 12 casos Internet no le sacó tiempo a nada, ya que no la usa como un medio de distracción.	Para 4 de los 23 casos Internet no le sacó tiempo a nada.
---	3 de los 23 entrevistados dicen que Internet le sacó tiempo al ocio o al esparcimiento.
Para 2 de los 12 casos Internet, y particularmente el e-mail, ha reemplazado en parte el uso del teléfono	---
2 de los 12 entrevistados no saben a qué le sacó tiempo Internet, si bien ocupa un espacio y es una actividad valorada.	1 de los 23 entrevistados no sabe a qué le sacó tiempo Internet.
---	5 de los 23 entrevistados dicen que Internet le sacó tiempo al estudio.
---	3 de los 23 entrevistados manifiestan que cuando era algo novedoso, Internet ocupaba un lugar más importante que en la actualidad.
En menor medida, entre los adultos, Internet la sacó tiempo al espacio familiar, al tiempo libre y al trabajo, y en este último caso hay que tener en cuenta que el entrevistado se conecta desde su oficina.	En menor medida, los entrevistados afirman que Internet le sacó tiempo a las actividades de la casa, a jugar con las consolas de videojuego, a escribir y a escuchar música.

3.3. Navegar en Internet

Hecha la primera caracterización sobre la relación que los entrevistados establecen con Internet, vamos a analizar en este capítulo específicamente cómo definen “navegar” por Internet, cómo desarrollan sus sesiones, qué sitios visitan y qué uso hacen de las herramientas que proveen los navegadores y páginas para evitar “perderse” en la red. Asimismo, vamos a conocer qué otras actividades simultáneas realizan los usuarios, dentro y fuera de la misma computadora y cómo ellas influyen en su modo de navegar.

3.3.1. Navegar en Internet

Una de las características principales de la interfaz gráfica de la computadora es la utilización de metáforas para relacionarse con los usuarios. Es así que la metáfora del escritorio, en el caso del sistema operativo Windows, condiciona el manejo que se tiene sobre las diversas funciones y componentes de la PC. En ese sentido, el uso de las metáforas se traslada también a Internet, para la cual se ha consagrado el "navegar" como imagen representativa a partir de la cual imaginar la forma de recorrer el mundo virtual. Resulta interesante comprobar que los entrevistados, a quienes se les preguntó "¿para vos, qué es navegar por Internet?", en muchos casos se sentían identificados con esta metáfora, y en otros no.

En el caso de los adultos, 3 de los 14 entrevistados definían "navegar" no en términos "marinos", por decirlo de algún modo, sino que se referían a otros medios de transporte, tales como el vial o el aéreo, asociando a éste último el valor de la velocidad:

> navegar por internet yo te diría que ((risas)) lo homologo a (.) volar por el *mun*do
> (Laura, 38 años 4:387-388)

En 3 de los 14 casos se sienten identificados con la metáfora del "navegar", pero ponen en cuestión algunos de sus rasgos, como la ausencia de

puntos fijos o de orientaciones estables, y los asocian más con "flotar en el espacio":

> la imagen de la navegación digamos que SI y NO (.) a mi a veces me da más la sensación como de estar flotando sin fuerza de gravedad digamos (.) MÁS que estar navegando hacia un punto
> (Marina, 33 años 12:747-749)

Otro elemento que se destaca y que aparece en 2 casos en la definición personal de "navegar", es la característica inmanente de "no saber dónde termina", lo cual le otorga un rasgo de misterio e imprevisibilidad, al punto de asociar el navegar con imágenes de series televisivas de ficción:

> pienso en navegar y lo que siento es que me paro en ese punto y ese punto se va abriendo y se va haciendo un círculo: un círculo amplio (.) como que uno se va *metiendo* en ese ciberespacio ((con ironía)) ehm: y me da (.) y me da esta (.) esta sensación (.) de: de (.) de cómo si uno se m (.) ((risas)) me vienen las imágenes viste de las series (.) de esas series antiguas de viaje al espa (.) no me acuerdo cómo se llamaba esa que (.) que pasaban como de una época a la otra e iban por un (.) por un tubo y aparecían en otra época (.) en otro siglo (.) en otro (.) qué sé yo la dimensión desconocida (.) no sé cuál era (.) sé que eran como círculos concéntricos (.) eh: (.) más como esta sensación de esto que te decía antes (.) que no sabés nunca dónde vas a terminar
> (Nora, 45 años 14:369-378)

Por otra parte, en los adultos aparece otro tipo de definición sobre "navegar" por Internet, que más allá de la metáfora se relaciona con un concepto mucho más utilitario. En ese sentido, aparece una división clara entre navegar para buscar puntualmente información que se necesita (surgen sinónimos tales como "investigar", "explorar" o "ir rastreando"), lo cual dicen realizar exclusivamente 8 de los 14 entrevistados:

> navegar para mí es buscar materiales que me interesan
> (Marisa, 32 años 3:651)

Y por otro lado aparece el concepto de navegar como "pasear", en forma "errática" o "sin rumbo", asociado más a un pasatiempo que a un trabajo o tarea, y esto es referido por 4 de los entrevistados, aunque sólo 2 de ellos dicen hacerlo también de ese modo:

digamos que un sinónimo de navegar para mí es un poco como por un lado a veces pa*sear* y a veces investigar (.) ¿no? o sea podríamos buscarle ese sinónimo (..) investigar cuando estoy ya: así en la actitud de buscar material concreto para algo (.) y pasear un poco es cuando entro como el otro día con las películas que yo me voy por las ra (.) entonces es una especie de pa*se*o que hago ¿no? (.) eso es lo que yo siento que es navegar
(Cristina, 58 años 5:586-591)

En el caso de los jóvenes, no aparece esa problematización sobre el significado de la metáfora "navegar". Prácticamente todos los entrevistados asumen el término naturalmente, salvo 1 de los 23 casos, que afirma que no le gusta el mismo:

ta mal para mí la palabra navegar (.) porque vos visitás la página y después vas a otra página y vas a otra visitás un montón de páginas
(Nicolás, 16 años 17:356-358)

En 2 de los 23 casos de los jóvenes aparecen asociaciones directas con la metáfora de navegar, relacionadas con el concepto del barco y del océano:

por ahí se lo considera: (.) a internet como un (.) como un o*cé*ano donde uno va buscando (.) lo que le sirve (.) va buscando la información y va navegando
(Matías, 17 años 24:320-322)

La mayoría de los entrevistados -14 de los 23- relacionan el verbo "navegar" con expresiones tales como visitar páginas, explorar, meterse, pasear, ir conociendo, entrar en diferentes lugares, buscar, investigar:

qué es para vos navegar por internet (.) una palabra ahí
V: no sé es: (.) ir de página en página (..) para mí es eso
F: ir de página en página y
V: ir de página en página mirar en la página para ver qué hay (.) esas cosas
F: este y vos encontrás
V: navegar sería como el verbo de usar internet (.) la acción de usar internet ESO es navegar (.) una cosa así
(Valentín, 16 años 25:373-380)

Podemos decir que se trata de una definición "amplia" de navegar por Internet, donde el descubrir "algo nuevo" tiene relevancia, ya que esa expresión aparece explícitamente en 4 de esos 14 casos:

> para vos navegar es más bien explorar?
> S: claro explorar por internet (.) investigar (.) buscar en un mundo nuevo totalmente desconocido
> (Santiago, 17 años 37:628-630)

Por otra parte, en las definiciones de los entrevistados jóvenes aparece nuevamente la oposición que ya registraban los adultos, entre una noción de navegar como "perder el tiempo" y otra relacionada con la tarea específica de la búsqueda. Una de las entrevistadas asocia navegar solamente con perder el tiempo:

> para vos qué es navegar por internet?
> P: la verdad (.) es estar al pedo ((risas))
> F: es una buena definición
> P: no es pasar (.) es pasar el tiempo que tenés libre hablando con los demás y: (.) es así (.) o ju*gan*do (.) cuando estás así al pedo es una forma de entretenimiento (..) cuando no tenés que buscar nada no tenés que hacer nada (..) ºes estar al pedoº ((risas))
> (Paola, 16 años 26:325-331)

En 4 de los 23 casos se explicita la diferencia entre navegar (asociado a "perder el tiempo", "meterse a ver qué hay") y buscar algo determinado, teniendo un plan previo o páginas predeterminadas para visitar:

> para vos cómo es navegar qué es?
> A: si se puede decir (.) para mí es medio como boludear (.) porque es como (.) realmente: (.) yo le llamo navegar cuando boludeo (.) porque: cuando tengo que ir a buscar (.) listo (.) buscar *al*go (.) voy acá
> (Alejo, 17 años 23:290-294)

En tanto, sólo 4 de los 23 entrevistados definen "navegar" exclusivamente como la acción de buscar información:

> para vos para vos qué es navegar por internet? (.) como te lo

P: y: recorrer el ciberespacio en busca de algo (.) en busca de un (.) fin específico (.) eso es navegar
(Pedro, 16 años 36:448-451)

Mientras la mayoría de los entrevistados jóvenes relaciona el acto de navegar con las páginas que se visitan, en 4 de los 23 casos este concepto no se limita a las páginas sino a todo lo que ofrece Internet, dentro de lo que consideramos una definición amplia de navegar:

para mí el término navegar lo usan como (.) ir abriendo páginas (.) conociendo (.) eh buscando cosas (.) navegar en internet es conocer internet para mí ¿no? (.) ver todos los usos que *tie*ne (.) poder ju*gar* bajarte música hablar con gente (.) usar programas bajarte programas (.) ir conociendo páginas abriendo distintos lu*ga*res (.) conocer ºno sé esoº
(Mariano, 16 años 35:487-492)

Finalmente, uno de los entrevistados brindó una definición de navegar por Internet que escapa a las categorías antes mencionadas, y que tiene que ver con su lugar de "especialista", ya que él mismo diseña páginas de Internet:

para vos qué es navegar por internet?
S: y para mí es (.) es una forma de ver la información que otro te quiere exponer
(Santiago, 15 años 34:779-781)

A modo de síntesis, y según se desprende de las entrevistas de jóvenes y adultos, se hace necesario establecer dos modos diferentes de “navegar” por Internet. La primera de ellas, más *utilitaria*, estaría asociada al buscar información, y la segunda, más ligada al *entretenimiento*, se vincula con “perder el tiempo”. En el futuro, utilizaremos estas dos categorías para caracterizar las representaciones sobre los modos de navegar que tienen los usuarios de Internet.

3.3.2. Planificación de la sesión de Internet

Una manera de caracterizar el modo en que los usuarios navegan en Internet es saber si ellos planifican la sesión que van a realizar o más bien

navegan "a la deriva". Esta cuestión se presenta de manera compleja, ya que en la mayoría de los casos, tanto adultos como jóvenes realizan las dos cosas, a veces en forma alternada. En general hay una necesidad, primero de responder a una pauta preestablecida de encontrar lo que se propusieron buscar, y luego -si el tiempo lo permite- darse un espacio para recorrer y tal vez encontrar cosas inesperadas.

De los 13 adultos que hablan del tema, 12 dicen que tienen un objetivo preestablecido y realizan una búsqueda puntual:

> generalmente la planifico (.) porque ya voy con algún sitio (.) y después bueno como te digo (.) o si desde eso salté a una cosa que ni me imaginaba bueno (.) si me interesa sigo (.) pero si no no (.) no no no (.) soy bastante así (.) estructurada
> (Susana, 46 años 2:185-187)

Asimismo, 6 de los 13 entrevistados que hablan del tema hacen este tipo de uso puntual exclusivamente, y asocian "navegar" con perder el tiempo:

> me meto digamos pero siempre con: siempre con un objetivo prefijado (.) no me meto HAY A VER NO TENGO NADA QUE HACER me meto a navegar
> (Marisa, 32 años 3:477-479)

En tanto, los otros 7 entrevistados dicen hacer las dos cosas, es decir, búsquedas puntuales y luego, en segundo orden, se dejan "tentar" por otras cuestiones relacionadas con la búsqueda inicial que hacían o bien por temas que le llaman la atención:

> entro (.) para *al*go muy concreto pero después me tiento
> F: claro claro (.) pero una vez que cumpliste ese objetivo digamos (.) lo otro [es un]
> C: sí generalmente yo trato de cumplir el el objetivo (.) lo que pasa que a veces aparecen *co*sas que me dis*tra*en (..) pero bueno vuelvo al objetivo por una cuestión de tiempo también (.) por eso te digo (.) el día que tenga yo banda ancha es probable que mi actitud cambie bas*tan*te porque ahí ya (..) me me ocuparé el tiempo que tenga yo libre en *e*so (.) me gustaría mucho sen*tar*me a veces (.) en vez de: de sentarme a descansar (.) así como me gusta sentarme a leer (.) sentarme frente a la computadora y navegar (..) me me encanta*rí*a hacer eso (.) y durante un tiempo lo hice con mucho *gus*to y ví cosas muy interesantes (.) pero

bueno (.) habrá que tener banda ancha
(Cristina, 58 años 5:594-603)

Aquí aparece otro elemento que se vuelve trascendente a la hora de elegir entre ambas posibilidades: la cuestión del tiempo. La idea de "navegar" aparece íntimamente ligada a la posibilidad de tener tiempo libre para estar frente a la PC, y justamente esa falta de tiempo es el factor que hace que los usuarios no naveguen libremente más allá de objetivos puntuales, y esto aparece así explicitado en 4 de las 13 entrevistas:

me parece que tiene mucho que ver con esto que te decía antes del teléfono y de estar pensando que: (.) que puedo estar haciendo otra co:sa (.) como que no me: (.) no me no me termino de enganchar en quedarme *horas* (.) ºnavegandoº (.) a lo mejor si pusiera banda ancha a mí me resultaría diferente
(Nora, 45 años 14:316-319)

En segundo término, otro factor que aparece en forma recurrente es el tipo de conexión: pareciera que el disponer de banda ancha habilitara la posibilidad de realizar este tipo de uso de Internet, más ligado al placer que a la cuestión utilitaria de cumplir un fin específico. Sin embargo, 1 de las entrevistadas, que cuenta con este tipo de conexión, si bien realiza los dos tipos de uso y valora la posibilidad de encontrar cosas que no buscaba en un primer momento, no parece encontrar placer en esta propuesta de navegar sin pautas, y la asocia a otros medios y a otro tipo de consumo:

normalmente entro buscando algo (.) entro buscando algo y bueno (.) y busco la vuelta a ver por dónde lo puedo encontrar (.) a veces me voy por las ramas (.) viste que pasa (.) tas buscando algo y te encontrás con otra cosa y decís *uy mirá lo que encontré!*
F: quizás encontrás algo que no buscabas [pero te sirve]
V: que no buscabas pero que te sirve
F: o que buscabas en otra osasión
V: o que buscabas en otra ocasión y no habías encontrado (.) absolutamente
F: pero toda tu búsqueda va siempre centrada dentro de un objetivo previo [ ] de búsqueda
V: sí (.) sí
F. o sea (.) raramente te ponés a navegar así (.) bueno uy a ver?
V: no (.) no
F: te tiene que interesar a vos

V: sí (.) tengo que estar buscando algo (.) si no no no en no me conecto (.) sí
F: y generalmente está relacionado con una tarea específica
V: generalmente sí (.) sí
F: porque eso de alguna manera determina una forma de navegación (.) no?
V: obvio (.) claro
F: o sea vos sos conciente de que navegás con
V: con un objetivo bastante claro digamos (.) siempre (.) toy bus*cando* algo
específicamente
F: y lo otro te resultaría una pérdida de tiempo (.) no te interesa navegar así (.) ir por allá(.) probar...
V: es como hacer zapping
(Victoria, 35 años 15:558-582)

Finalmente, y como también aparece en este fragmento, es interesante destacar que los adultos valoran la posibilidad encontrar cosas que no buscaban en primer término, lo cual parece formar parte de la forma de buscar y encontrar información en Internet. Esto, que en el inglés se denomina "*serendipity*" y que alude a los descubrimientos científicos que se producen por casualidad y sin buscarlos, aparece explicitado en 2 de las 13 entrevistas.

En cuanto a los jóvenes, se da un panorama similar al de los adultos, aunque con algunas variantes. En primer lugar, 17 de los 20 chicos entrevistados que hablan del tema, planifican sus sesiones en torno a búsquedas puntuales, siempre ligadas a una actividad para el colegio, lo cual parece demarcar que se trata de una tarea obligatoria que ellos tratan de cumplir en primer lugar. De esos 17 chicos, 7 realizan exclusivamente ese tipo de prácticas, mientras que los otros 10, si disponen de tiempo, en segundo término navegan "a la deriva":

los primeros *vein*te veinticinco minutos (.) o hasta que me lleve hacer lo que necesito (.) después directamente (..) a la deriva (.) lo que venga
F: a la deriva (.) un rato más (..) te gusta despejarte así [una vez]
A: sí:
F: terminás en cualquier lado así
A: para: (.) distraerte un *ra*to (.) buscando cualquier cosa que (.) sí siempre siempre sirve
(Alejo, 17 años 23:305-313)

Entonces, navegar "a la deriva" forma parte de la distracción, lo cual produce más placer en los usuarios que la búsqueda puntual ligada a la obligación. De acuerdo con las categorías establecidas en el apartado anterior, este modo “a la deriva” formaría parte la representación del navegar como “perder el tiempo”, ligada al *entretenimiento*, mientras que la búsqueda de información se correspondería con la concepción más *utilitaria* del término. Ahora, lo interesante de los jóvenes, a diferencia de los adultos, es que hay una parte de ellos -3 entrevistados- que navega sin planificación, es decir, se deja llevar por lo que va encontrando en el momento, sin rumbo fijo:

> por ejemplo estoy buscando no sé sobre la música y salta algo de cine UY ( ) aprovecho y leo (.) sí me dejo llevar
> F: sin embargo vos vas a búsquedas puntuales digamos?
> CH: claro
> F: o sea te dejás llevar pero en cierta [medida]
> CH: a la vez claro (.) tipo no me des*vío* de mi meta
> F: pero siempre te mantenés en una temática de búsqueda?
> CH: SÍ sí sí
> F: que es la música básicamente?
> CH: sí MAS o *me*nos de*pen*de (.) puedo estar visitando una página de: (.) qué sé yo (.) no sé de los a*boríge*nes de no sé donde (.) en un momento decía ho*rós*copo yo fui y me metí (.) entendés?
> F: o sea en el momento te interesó eso
> CH: claro
> (Florencia, 15 años 19:402-415)

También aparece la variable del tiempo, que es la que define qué tipo de navegación van a hacer, y esto aparece explícitamente en 3 de los 20 casos, tanto en quienes navegan solamente con planificación previa como aquellos que no:

> depende del tiempo como me manejo yo viste como (.) como no estoy colgado mucho tiempo digamos a veces por ahí un poco sí digo hago esto hago esto (.) pero también siempre tengo un tiempito viste para: (.) para divagar un poco viste (.) para estirar (.) (estirar) estas cosas por allá (.) y también está bueno porque como tiene mucho información hay cosas por ahí que no pensabas encontrar y encontrás y están buenas
> F: estás buscando una cosa: (.) buscás una cosa y encontraste otra [que también]
> J: eso me pasa mucho también
> F: siempre le dejás un lugar?

> J: claro siempre dejo un lugar a (.) porque está *bue*no ¿no? (.) porque está bueno (.) navegar como te dije está bueno (.) porque tiene mucha: (.) hay mucha información y (.) y está bueno ºqué sé yoº me gusta me gusta navegar y: (.) y encontrarme con cosas ºestá bueno º
> (Jorge, 17 años 41:690-702)

Finalmente, como se ve en esta entrevista y al igual que con los adultos, el tipo de navegación más libre habilita la posibilidad de encontrarse con cosas inesperadas, lo cual es valorado positivamente por 2 de los chicos entrevistados.

3.3.3. Descripción de la sesión de Internet

En este apartado vamos a conocer el relato que los mismos entrevistados hacen de su sesión en Internet, a fin de describir el modo en que usan el medio, caracterizando en algún sentido su "ritual" de uso.

En cuanto a los adultos, en su totalidad parecen seguir un mismo patrón con más o menos flexibilidad, según el cual primero consultan el correo electrónico y luego buscan información y/o leen diarios digitales para informarse. Muchos de ellos, a su vez, tienen sitios seleccionados donde van a buscar información asiduamente.

Es así que los 14 adultos entrevistados cuentan que lo primero que hacen es consultar el correo electrónico. Este ritual presenta algunas variantes en 2 de los entrevistados que tienen una conexión telefónica, ya que eligen bajar los mails y desconectarse, para luego escribir las respuestas y volver a conectarse al final para enviarlas:

> me *conecto::* (.) generalmente bajo el co*rreo*: (.) y si la tengo programada para que se desconecte cuando están todos bajos bueno *leo* selec*ciono* o con*tes*to si tengo que conec contes*tar* y bueno y ahí envío (.) o me quedo conectada y empiezo a navegar por inter*net
> (Susana, 46 años 2:176-179)

Respecto del e-mail, hay varias cosas por decir. En primer lugar, parece constituir, según lo que se desprende de las entrevistas, una parte fundamental del ritual de uso de Internet, ya que es el primer acceso a la red durante la

sesión, y a partir del cual ésta va desarrollándose, por ejemplo en el caso de aquellos entrevistados que están suscriptos a listas de correo (2 de los 14 casos) o de los que tienen necesidad de “limpiar” periódicamente su cuenta de correo en el servidor de Internet para evitar que ésta se llene y reboten los mails recibidos (2 de los 14 casos):

> normalmente me siento (.) chequeo mis mails (.) lo primero que hago (.) normalmente lo hago tres o cuatro veces por día chequear mis mails (.) eh porque tengo bastante tráfico de laburo digamos (.) de mails de laburo (.) eh: (.) y como tengo hotmail y la casilla se llena rápido (.) viste? (.) eh: (.) chequeo varias veces para evitar (.) viste? (.) que me vayan rebotando mails después porque no tengo capacidad (.) así que lo primero que hago me conecto al messenger y chequeo ((golpea sobre la mesa como indicando orden)) el mail (.) y normalmente de los mail (.) ahí ya se me abre una: un abanico de: de cosas para hacer por internet porque me llegan varias (.) eh: varios ((golpea dos veces sobre la mesa)) mailings de listas que estoy suscripta (.) que me llegan semanalmente ponele (.) de cosas para leer (.) informació:n (.) o qué sé yo (.) entonces ya de ahí ((golpea sobre la mesa)) voy a internet eh: entro directamente a internet y empiezo a ver todo lo que me: todo lo que me mandaron
> (Victoria, 35 años 15:256-268)

También este aspecto del ritual se ve reforzado en aquellos que tienen más de una cuenta de correo (2 de los 14 entrevistados), las cuales usan para fines diversos:

> tengo dos dos identidades (.) una que es la de nuestra casa y otra es la del trabajo la del instituto (.) entonces siempre (.) primero trato de bajar la de las dos (.) las dos identidades bajo todos los mails (.) primero en realidad me fijo si tengo alguno que contestar del día anterior (..) si tengo que contestar trato de contestarlo y después bajo todo lo otro: mientras estaba mirando eso (.) lo bajo y lo vuelvo a enviar
> (Sergio, 33 años 9:262-267)

Finalmente, respecto del mail se destaca –siempre dentro de la idea del ritual- cierta dependencia que genera la necesidad de consultar el correo 2 o 3 veces por día para ver si hay novedades. Esto aparece en al menos 3 de los 14 entrevistados que así lo enuncian, y no sucede así con la necesidad de navegar en páginas:

> cómo es una sesión tuya (.) te conectás lo primero que hacés qué es?

J: e-mails
F: los e-mails
J: es como el coronel no tiene quien le escriba viste? me pone mal cuando no tengo ningún e-mail
F: claro ((risas))
J: a veces tengo *quin*ce (.) a veces por ahí de repente claro lo que pasa como yo entro tres o cuatro veces por día (.) a la mañana temprano apenas me levanto lo (.) después que leo el diario (.) salvo que el diario demore (.) voy ((golpea la mesa)) (.) y me meto y sé que lo abro (.) y después lo hago cuando vuelvo de (.) de la jornada que es (.) normalmente ando ahí a las dos de la tarde promedio (.) y por ahí después a la noche de nuevo y: (.) si es un día que yo tengo muy libre capaz que tres o cuatro veces (.) durante la tarde
F: claro claro (.) pero después a: en algún momento entrás a algunas de las páginas cuando necesitás algo?
J: sí sí (.) ºen eso cuando necesito sí síº (.) no lo hago por (..) por el pasatiempo no no (.) MUY difícil (.) tengo que estar MUY aburrido no tener absolutamente nada que hacer y decir
(Jorge, 61 años 10:478-495)

En segundo lugar, los entrevistados navegan por Internet buscando información, o bien leyendo diarios digitales de su elección. En 9 de los 14 casos, los entrevistados afirman que habitualmente visitan sitios ya seleccionados por ellos, donde encuentran información que necesitan, o bien donde leen noticias de su interés, recreando el hábito de “leer el diario” en Internet:

entro a cuatro páginas de estas que bueno (.) con hacer un click das algo (.) entro a la de por los chicos (.) que fue la primera que conocí (..) este: (.) la del comedor de margarita barrientos que es esta no? ºpor los chicosº (.) después entro a una: equivalente pero mun*dial* (.) que ahora la empezó a sostener unicef ºo algo asíº (.) que es the hunger site que con un click también das (.) un plato de comida (.) después hay otro que se llama dame una casa (.) que con un click aportás un ladrillo para una familia (...) una página de co*lombia* pero: pero podés aportar igual desde el extranjero haciendo clic en el banner (.) las empresas dan un ladrillo por clic (..) para las familias desplazadas por conflictos violentos y de*más* (..) después entro a otra que es argentina que se llama ayudar es gratis (..) donde los fondos de los anunciantes que aparecen ahí en los banners van a parar a un: (.) cómo se llama (.) a una institución para: en general son chicos *huér*fanos o portadores de sida (.) tiene que ver con el tema del sida (..) así que entro a esas cuatro páginas (.) después: entro a: (.) sí al cla*rín* a veces porque capaz que a veces leí el diario a la ma*ña*na y (.) por ahí a la tarde hay un tema (.) ºuna información másº (..) entro ahí
(Marina, 33 años 12:499-515)

También aquí se observa un ritual establecido de páginas que se visitan periódicamente, en algunos casos por una cuestión solidaria, y en otros casos, ese rito comienza con la página de inicio. En 5 de los 14 casos, además de navegar por sitios conocidos y preseleccionados, se utilizan los motores de búsqueda, y nuevamente por la condicionante de la conexión, se hace una selección de información para luego leer en forma desconectada:

> eso lo hago mucho (.) bastante digamos cuando por ejemplo (.) estoy buscando algún material me meto en montón abro (.) pongo abrir en ventana nueva abrir en ventana nueva abrir en ventana nueva ahí se me hace una *mescolanza* así una cantidad de archivos y me desconecto (..) entonces eh después los voy los voy mirando: para bajarlos sin cone*xión* y cierro los que me parecen que son una pa*va*da y abro los que me interesan y voy buscando así (.) algún material
> (Marisa, 32 años 3:436-442)

Luego, una cuestión importante es cuándo los usuarios deciden terminar la sesión. En 3 de los 14 casos manifiestan que terminan la sesión cuando se cansan o medianamente cumplieron su objetivo:

> termino la sesión cuando encuentro información o cuando me *can*so (.) pero te repito últimamente últimamente podemos hablar de de este *a*ño (.) mis sesiones se han reducido en tiempo sensiblemente
> (Marcelo, 39 años 11:225-227)

En tanto, en 5 de los 14 casos el cansancio o los efectos secundarios de estar mucho tiempo frente a la PC no son los factores de abandono, ya que los entrevistados manifiestan dificultades para “desengancharse” de Internet. Y aquí, el rol del entrevistado en la dinámica familiar y el contexto hogareño de conexión juegan un papel fundamental, ya que en 3 de los 14 casos, la sesión termina cuando la entrevistada tiene que ocuparse de atender a sus hijos:

> cuándo decidís terminar una sesión? te pasa que te aburriste por ejemplo?
> V: no
> F: te cansaste?
> V: no (.) normalmente no (.) me pasa que: me interrumpen más que que: que yo tenga que parar porque (.) me pasa que bueno(.) los chicos necesitan *algo* (.) hay que bajar o hay que hacer la *leche* o hay que:
> F: si fuera por vos

V: ts::: ((gesticula como diciendo que seguiría eternamente))
F: seguirías ahí
V: sí
F: vos te considerás adicta? ((risas))
V: *absolutamente* ((risas))
(Victoria, 35 años 15:278-290)

O bien, en 2 de los 14 casos, cuando el entrevistado recibe reclamos por parte de su esposa por el tiempo que está conectado:

la sesión la terminás cuando decís bueno pasó un tiempo determi*na*do (.) [cuando] terminaste de hacer todo lo que tenés que hacer (.) te [cansaste]?
S: sí (.) no (.) cuando: hay un: (.) ((risas)) en general (.) cuando termino de hacer todo lo que tengo que hacer (.) después también cuando ya sé que no (.) o que no doy más pero la mayoría de las veces no es esa la mayoría de la veces es cuando mi esposa no me aguanta más en la compu ((risas)) BASTA VAMOS A DORMIR SI NO MAÑANA TE TENES QUE LEVANTAR A LAS SIETE entonces ahí tengo que cortar todo dejo de trabajar (.) digo bueno mañana sigo trabajando lo que me falta ((risas))
(Sergio, 33 años 9:313-322)

En cuanto a los jóvenes, el ritual del uso de Internet presenta importantes diferencias respecto de los adultos. Así como para éstos la sesión empieza con el e-mail, para los chicos, comienza con el chat, y más específicamente el programa de mensajería instantánea MSN. En 15 de los 23 casos entrevistados, los chicos dicen que lo primero que hacen al empezar la sesión es abrir el MSN, y el programa ICQ en algunos casos, para ver quién está conectado. De este modo, harán su sesión "acompañados" con quienes encuentren allí. Luego, en 3 de los 8 casos restantes, cuentan que abren el MSN durante la sesión con el mismo objetivo. Es decir, que 18 de los 23 entrevistados chatean mientras navegan. Claramente el chat se establece como un ritual de socialización, y los chicos en su mayoría no conciben conectarse a Internet sin "hablar" con sus amigos:

me conecto a msn primero a ver quién está quien no está conectado para aprovechar más *tiem*po si llega a estar alguien para hablar mientras busco algo
(Soledad, 15 años 18:275-276)

Es importante destacar que en la mayoría de los casos, los jóvenes se fijan "si hay alguien conectado", y en ese caso deciden chatear con quien les interesa. De este modo, el atractivo de Internet, y más precisamente del chat, está en ver a quién se puede encontrar, ya que en cada sesión la gente puede ser diferente. Además, hay quienes cumplen con el ritual de los saludos y dan prioridad al chat durante la sesión:

> abro el msn (..) sí después me fijo (.) primero sa*lu*do a todos (.) y después me fijo si hay algún (.) *mail* y lo *a*bro (.) y después no sé bajo cierro (.) y después si estoy muy aburrida bajo canciones (.) y eso (.) pero nada más (.) porque en (.) en general *te hablan mucho* entonces no te dan mucho tiempo
> para hacer todo junto
> (Agustina, 16 años 21:149-153)

En segundo término, el otro uso que aparece en las sesiones de los jóvenes, luego del chat y a partir de allí en forma paralela -tengamos en cuenta que todas estas cosas los jóvenes las hacen la mismo tiempo, tal como profundizaremos en otro apartado- es el correo electrónico. En 11 de los 23 casos, abren el e-mail inmediatamente a continuación del programa de mensajería instantánea, dado que en casi todos esos casos cuentan con una dirección de Hotmail, por lo tanto el mismo MSN les informa si tienen algún mensaje de correo electrónico nuevo en la bandeja de entrada. De este modo vemos cómo un servicio integrado de comunicaciones en Internet (Hotmail-MSN) influye directamente sobre los hábitos de uso del medio:

> contame una sesión tuya cuando te conectás (.) primero el msn
> A: el msn (.) pongo bueno mis *cla*ves todo (.) veo si alguien está conectado (.) y si me aparecen mensajes nuevos así voy a los mensajes
> F: de correo electrónico?
> A: de correo electrónico y: (.) bueno me fijo los leo (.) después los cierro y me meto de vuelta en el msn si alguien se conectó
> (Ana, 14 años 38:146-152)

Asimismo, en 5 de los 23 casos, lo primero que hacen los entrevistados es consultar el e-mail, y en 3 de esos casos luego en algún momento de la sesión abren el programa de chat. Lo interesante para destacar es que a su vez, en 3 de esos 5 casos en que la sesión empieza por el e-mail, los

entrevistados cuentan que dedican cierto tiempo de la sesión a "limpiar" la casilla de e-mails de correo basura y otros mensajes indeseables. De este modo, aparece cierto ritual de mantener su casilla de mensajes ordenada para evitar que reboten mensajes que sí desean recibir, o simplemente por el mismo placer de "limpiar" su bandeja de entrada, y llama la atención que esta observación no aparezca así explicitada en aquellos entrevistados que comienzan su sesión con el chat:

> me conecto (.) primero voy a leer los mails (.) que siempre me llegan por día por lo menos me llegan cincuenta (.) todo propaganda (.) de *to*do
> F: qué tenés hotmail alguno de esos?
> M: tengo hotmail (.) y me llegan propagandas de *to*dos lados y yo blo*que*o (.) pero me siguen llegando de otro lado (.) pero de todo el mundo hasta de china en todos idiomas me llegan propagandas (.) NI LAS LEO esas cosas las elimino
> (Mariano, 16 años 35:234-239)

En suma, son 16 los entrevistados que en su relato de la sesión dicen consultar su casilla de correo electrónico siempre que se conectan a Internet.

Por otra parte, aparecen algunas cuestiones dignas de destacar en torno a qué hacen los chicos cuando navegan por Internet, lo cual difiere sustancialmente de las sesiones de los adultos. Mientras éstos se dedican básicamente a buscar información de su interés, principalmente vinculada a la información periodística o a su actividad laboral como docentes, los chicos buscan información muy diversa. En primer lugar, hay que decir que 22 de los 23 jóvenes entrevistados dedican buena parte de su sesión a buscar y bajar información relacionada con temas como: música, deportes, videojuegos, noticias y entretenimientos. Luego de cumplir con el rito del chat y el e-mail, y también mientras lo hacen, los chicos buscan y consumen este tipo de información, que tiene que ver con sus intereses y gustos:

> cuando recién me conecto digo bueno voy a mi*rar* a ver como está (.) cómo está la cosa no sé (.) veo el cla*rí:n* miro no sé algunas cosas así (.) o algunas páginas por ahí no sé (.) me conecto a la página oficial de metálica ponele que me gustaba mirar antes (.) ahora no lo hago tanto (.) antes que era medio fan me conectaba y lo primero que hacía era eso por ahí entendés (.) ahora: lo primero que hago como generalmente me

> conecto ya pensando entendés en lo que voy a hacer (.) me conecto voy a: miro por ahí a alguna noticia y me: (.) y voy directamente a buscar bajar música (.) eh: (.) tablaturas o partituras bajo (.) y: teoría musical así: (.) y un par de cosas así y generalmente también (.) un poco digamos como que navego digamos (.) le doy un ratito de la sesión digamos a: (.) no sé a ver tal cosa tal página entendés (.) buscador tal tema y me *fi*jo y *le*o viste (.) por ahí no tan no tan focalizado digamos
> (Jorge, 17 años 41:399-410)

Principalmente, en 13 de los 23 casos, los chicos buscan en Internet archivos de canciones para bajar a su PC a través de Kazaa (programa de intercambio *peer to peer* que funciona conectando a usuarios –pares- que desean compartir archivos de audio, video y programas de computación). También buscan información relacionada con música, bandas, y para tocar ellos mismos con guitarra u otros instrumentos:

> me conecto (.) abro el messenger (.) eh: después está una página principal que: (.) que es de un: de una revista (.) que es así de rock y:: (.) después voy si necesito buscar algo para el colegio o cosas así busco (.) mientras estoy conectada con mis amigos y hablo (.) y después busco trato de bajar canciones para (.) para la guitarra (.) por ahí ahí estoy tres años porque nunca encuentro *na*da y: (.) o lo que encuentro no me sirve ((ruidos de autos)) y no entiendo (..) si no: también cosas de música ºes lo que más buscoº
> (Mercedes, 16 años 40:184-190)

En segundo lugar, el interés de los chicos por Internet también está relacionado con los juegos, ya sea para jugar online o para buscar información, trucos, guías y novedades sobre juegos en otras plataformas, como la Play Station. Esto aparece en 7 de los 23 casos:

> después de revisar el mail me fijo en páginas de juegos o cosas así a ver qué salió nuevo (.) después cada mucho reviso una lista de precios (.) porque por ejemplo ahora perdí la dirección la tenía en un papel (.) reviso precios de pedazos de máquinas y cosas así a ver si consigo algo barato que valga la pena (.) y no sé por lo general busco guías y cosas para cuando me quedo trabado en un juego (.) o por ahí cuando gano un juego recién después soy de usar trucos (.) porque no me gusta usarlos la primera vez que juego (.) entonces tengo ahí la play station y el nintendo y siempre (.) cuando cuando me quedo trabado voy directamente a internet (..) si pierdo más de media hora es un sacrificio para mí (.) me pongo nervioso porque no puedo pasar a una parte por eso (.) si estoy más de media hora dando vueltas (.) me paro y voy

directamente ahí (.) me conecto y busco la *guí*a o lo que sea (..) no y des*pués* soy de ver lo último que sale para la computa*do*ra para juegos
(Santiago, 15 años 34:507-519)

Por otra parte, otro elemento a destacar respecto de qué cosas hacen los chicos durante su sesión de Internet, tiene que ver con la información que buscan para tareas relacionadas con el colegio. Esto aparece en 7 de las 23 entrevistas, siempre expresado como una obligación. Es decir, todos los entrevistados, al referirse a los momentos en que buscan algo para el colegio, dicen "si tengo que buscar algo para el colegio...", como indicando que sólo lo hacen cuando son obligados, ya que espontáneamente buscan información sólo sobre temas que a ellos les gustan, como los antes mencionados. Y por el lugar que esta actividad ocupa en su sesión, se puede decir que tratan de hacerlo lo antes posible para cumplir con la obligación, para luego poder sí dedicarse a disfrutar tranquilamente de la sesión haciendo lo que les gusta:

me conecto: (.) abro el *msn* (.) para ver quién está conec*ta*do de mis amigos o algo de eso (..) después: me meto en el *mail* a ver si tengo algún noticia o algo (.) después si tengo que buscar algo (.) lo busco ya de *u*na (.) y después si me queda tiempo (.) sigo hablando y:: (.) y si no me pondré a boludear un rato a navegar (.) ahí (.) a buscar: *fo*tos (.) o bajar *te*mas
(Alejo, 17 años 23:134-138)

En cuanto al fin de la sesión, principalmente los chicos dicen que terminan su sesión cuando no tienen nada que hacer, cuando ya terminaron de bajar lo que querían, cuando tienen que irse para hacer otra cosa o bien cuando no hay nadie para hablar en el chat, o al menos no hay nadie interesante o no queda tema de conversación. En varios casos sucede que les cuesta finalizar la sesión cuando aparecen contactos que les quieren hablar:

tengo la suerte de que cuando me estoy yendo se conecta todo el mundo (.) todo el mundo me empieza a hablar todo el mundo me manda mails todo el mundo se conecta HOLA COMO ESTAS TE EXTRAÑO MUCHO *sí qué: bien* (.) me tengo que ir y el otro me empieza a hablar (.) no (.) estuve media hora en el chat y no estabas cuando me venís a hablar me estoy yendo y me venís a hablar (.) te conectás justo cuando yo me voy
F: todo mal

> M: por eso ahí no: (.) me tengo que ir me tengo que ir me tengo que ir (.) y tardo media hora (.) me voy me llamás me voy me llamás me voy me llamás me voy y así (.) con amigos (.) me llamás me voy me llamás me voy (.) ME VOY ME VOY ME VOY (.) capaz que te llamo NO me llamás (.) bueno está bien (..) y estoy cerrando un mail y ahí me habla otra persona (.) y unos diez minutos más y así (.) pasa media hora y ya llego media hora más tarde a mi casa ((risas))
> (Melanie, 15 años 39:390-402)

Hay que destacar que, en casos como éste, un factor que influye sobre el fin de la sesión tiene que ver con el contexto de uso de Internet. Si el usuario accede en un ciber, la pauta de fin de sesión tiene que ver con llegar a determinada hora a su casa, y en el caso de contar con conexión en su casa, esas pautas tienen que ver con la necesidad de hacer otras actividades:

> cuando corto o es porque me tengo que ir a comer (.) o me tengo que ir a gimnasia o me tengo que ir a inglés o tengo que estu*diar* o me voy a lo de un amigo (..) o: bajo un rato o (.) o bueno cuando ya me me voy a dormir (.) que la apago y ya está
> (Jorge, 16 años 32:248-251)

3.3.4. Sitios de Internet

Para comprender los hábitos de lectura en Internet, es necesario conocer los sitios que visitan los navegantes, teniendo en cuenta en este caso que se trata de adultos docentes y jóvenes en calidad de estudiantes secundarios o de nivel medio.

En primer lugar, del análisis de lo que los entrevistados adultos dicen sobre los sitios que visitan, se puede hacer una primera división entre lo que por una parte son sitios relacionados con su trabajo, y más precisamente con las materias que dictan, y por otra parte, sitios relacionados con gustos personales e intereses, o bien con cuestiones prácticas para lo que Internet les resulta una herramienta útil.

Es así que el total de los adultos entrevistados dice que principalmente visita sitios relacionados con la materia de su especialidad. La mayoría de ellos usan motores de búsqueda (Google es el más nombrado), y al menos 10

de los 14 entrevistados explícitamente dicen que visita sitios fijos, periódicamente, para estar actualizados sobre las temáticas que manejan:

> hay un par más de páginas así que: (.) de mátemática que que las descubrí que tienen de *to*do (.) entonces cada tanto suelo entrar ahí (.) este: (.) no se renuevan mucho hay una que es de la olimpíada de matemática ºque bajo informaciónº (.) después te digo este del fútbol argentino (.) viste para ver los resultados de los partidos por ahí (.) pero: suelen ser mucho más de mátemática a*sí* (.) y hay dos o tres que las tengo como (..) hay OTRAS que las gra*bé* (.) las puse en favoritos para entrar en algún mo*men*to pero no es que: (.) que las que entre demasiado (.) y no la mayoría suelo entrar en: los buscadores
> (Enrique, 31 años 8:413-421)

En segundo término, 10 de los 14 entrevistados dicen que además de ese uso educativo, utilizan Internet para gustos personales (turismo, idiomas, carteleras de cine, fútbol, sitios solidarios), como así también para informarse (diarios digitales y portales informativos) y resolver cuestiones prácticas como viajar en la ciudad, realizar trámites bancarios o averiguar direcciones y teléfonos:

> mi utilización de la de de internet (.) tiene más que ver con aspectos relacionados con (.) eh gustos personales (.) en materia de *ar*te (.) en materias de tu*ris*mo (.) Y en: materia económica (.) yo a vos te había comentado que: yo tengo de por*ta*da en la pc (.) eh: cuando me conecto (.) la página que se llama economía guión información punto com que tiene al al principio *to*dos los buscadores (.) de manera que vos inmediatamente querés cliquear ahí tenés yahoo tenés altavista tenés todos los buscadores más importantes
> (Jorge, 61 años 10:39-46)

Llama la atención una de las entrevistas, donde la usuaria cuenta que utiliza el historial de búsqueda de las PC que usa en los locutorios para encontrar sitios interesantes:

> otra cosa que hago ahora a veces es (.) porque encontré algunas cosas piolas (.) sí o interesantes (.) que es eh: (...) en los (.) cuando voy a los locutorios desplegar digamos el (.) el historial digamos las visitas (.) y ver si hay algún sitio en que pueda aparecer algo interesante por algún ºmotivoº
> (Marina, 33 años 12:609-612)

En cuanto a los jóvenes, aparecen diferencias importantes por cuanto su uso de Internet y los sitios que visitan son mucho más variados y dispersos, y muy orientados al entretenimiento. 12 de los 23 jóvenes entrevistados dicen visitar los sitios de los buscadores (Yahoo, Altavista, Ubbi, Google), principalmente para tareas escolares, y algunos otros sitios como Monografías.com. Hay que destacar que sólo 3 de esos 12 entrevistados dicen que no visitan más sitios que esos:

> qué sitios visitás?
> V: por lo general voy a yahoo
> F: al buscador?
> V: al buscador voy a los buscadores (.) o salvo si tengo que buscar información de algo importante por lo general voy a la: (.) a la página de monografías (.) adonde está bastante completa y (.) y dentro de todo me brindó una buena información de lo que necesité
> (Vanina, 15 años 20:287-293)

En tanto, además de los buscadores, los otros 9 jóvenes que visitan este tipo de sitios, lo hacen junto a otras páginas. Y aquí la cuestión se vuelve mucho más compleja, porque los jóvenes generalmente visitan distintos tipos de sitios durante su sesión, los cuales pueden ser agrupados en diversas categorías. A los fines del presente análisis, vamos a decir que uno de los usos principales es el vinculado a la música. 11 de los 23 entrevistados visitan sitios de bandas de música para estar actualizados sobre su grupo favorito, sitios de letras de canciones, y también bajan música a través de programas como el Kazaa:

> visitás comúnmente (.) Kazaa bueno para bajarte cosas
> A: sí (.) los buscadores ( ) buscadores (.) átame punto org que es para canciones (.) cancioneros punto net (…) el perro para buscar cosas así (.) mercado libre también para ver los precios viste (.) cosas para ir a buscar (.) travel pass para ver los puntos y eso (..) la: de la afip (.) para buscar talonarios para mi viejo para el laburo y eso (.) y se mira por ahí (..) después de cancioneros hay un montón
> (Alejandro, 15 años 31:438-443)

Luego, buena parte de los sitios que visitan los jóvenes pueden ser incluidos dentro de la categoría entretenimientos: sitios de TV y películas, juegos online o para bajar a la PC, la página de chismes del colegio al que

asisten, historietas como "Locoarts" o "El Mono Mario", noticias de espectáculos de los portales que usan para el correo o el programa de mensajería instantánea, postales y fotos, videos graciosos, sitios "de moda" (relacionados con espectáculos) y *hobbies*. 14 de los 23 entrevistados visitan ese tipo de sitios, y muchos de ellos hacen una mezcla entre los mismos, lo cual demuestra la fuerte tendencia hacia un uso de Internet como entretenimiento, cuestión que está ausente en los adultos:

> visito la página de loco arts para ver los capítulos que sacan de alejo y valentino (.) el mono mario para ver los capítulos que saca también pero (.) no pero después no soy muy de visitar páginas (..) es como que no soy fanático de nada entonces (..) no sé por ahí tenés atrás fotos que busqué: (.) esas por ejemplo las tengo hace un tiempo las fui pegando en la puerta del armario y son fotos de actrices (.) como por ejemplo (.) fotos de angelina jolie (.) que son las del medio y las de arriba a la izquierda ((señala el placard, donde tiene fotos pegadas)) (.) que son de películas (.) están las fotos de la que hacía: (.) ay como se llamaba
> F: gatúbela michel pfeiffer
> S: hay una foto de michel pfeiffer que están la de la derecha que es la que hacía: (.) los dukes de hazzard
> F: ah sí (.) jessie
> S: sí esa (.) jessie es la rubia?
> F: vos veías los dukes de hazzard?
> S: ERA BUENÍSIMA (.) la siguen dando todavía (.) MOSTRABAN LAS PERSECUCIONES (.) SALTABA EL AUTO (.) SE DESARMABA Y APARECÍA EN LA OTRA ESCENA TOTALMENTE PERFECTO ANDANDO
> F: ((risas)) claro sí sí
> S: tenía un par de videos (.) así de piruetas de los dukes de hazzard en la
> computadora (.) es como que me divierte buscar cosas así
> (Santiago, 15 años 34:659-679)

Un capitulo aparte merece el uso de programas para bajar archivos. El más utilizado por los jóvenes es el Kazaa, con el cual bajan juegos, música y videos, principalmente. 6 de los 23 jóvenes entrevistados dicen usar este tipo de programas, lo cual les resulta entretenido, y de algún modo condiciona su consumo de Internet, porque hace que visiten, por ejemplo, menos sitios de música al tener la posibilidad de bajarla directamente:

> sitios así que visites así periódicamente como que te interesan (.) qué tipos de sitios?

A: m:de entretenimiento (.) por ahí (.) hay uno nuevo ahora loco*arts* se llama (..) está bueno
F: de histo*rie*tas?
A: sí (..) sí sí es animadas (..) en internet
F: de *mú*sica también visitas?
A: de música (.) pero:: (.) *pá*ginas más que nada las que más me interesan ( ) las que más me interesan y si *no:*
F: no mucho más
A: para la música uso directamente el programa (.) para bajarla
(Alejo, 17 años 23:193-203)

Otros de los sitios que aparecen en forma recurrente en las entrevistas son los relacionados con el deporte, principalmente el fútbol, ya se trate de la página del club al que pertenecen los entrevistados, o bien sobre información periodística sobre este deporte. 7 de los 23 entrevistados dicen visitar este tipo de sitios:

sos de visitar algunas páginas (.) de información digamos para buscar información?
N: SÍ por lo general con las de *fút*bol o sea (.) porque me interesa el fútbol y qué sé yo y (..) estoy muy muy con eso
F: diarios y eso también?
N: sí (.) o: hay veces que me pongo a leer el o*lé* (..) y esas cosas
F: pero básicamente deportivo?
N: SÍ por lo general deportivas
(Nicolás, 15 años 29:209-216)

Hay que agregar que en lo relacionado con el deporte, los juegos y la música, una de las razones que esgrimen los jóvenes para visitar periódicamente esos sitios es la de mantenerse actualizados y al tanto de las novedades. Asimismo, sólo 3 de los entrevistados dicen visitar diarios o revistas en Internet, en medio de otros sitios diversos:

visitás sitios en particular (.) algún sitio que vos decís bueno más o menos lo visitás
P: no visito: (.) a veces visito yahoo para ver si tiene lindas postales (.) para man*dar* (.) eh clarín siempre porque me fijo (.) después much music para buscar sí miro siempre eso (.) eh qué más (.) hotmail siempre (.) eh: ºno séº alguna página divertida (.) loco: locos arts alguna cosa así
(Paola, 16 años 26:154-159)

Finalmente, vamos a decir que muchos de los entrevistados visitan sitios muy puntuales referidos a temas específicos que les interesan por diversos motivos, y que 4 de lo 23 entrevistados, si bien visitan algunos sitios, dicen que no son de "meterse mucho" en Internet:

> el messenger te *actualizó* no sé qué cosa (.) si querés encontrar más información cliqueá acá *bue*no (.) cliqueo ahí y después dos o tres pavadas y ya está (.) no es que me paso de página web en página web (..) más que nada voy al google (.) o sino a alguna otra página
> (Melanie, 15 años 39:470-474)

Por último, hay que destacar que sólo 1 de los entrevistados expresa que visita páginas condicionadas:

> después cosas condicionadas también (.) eso también me ocupa bastante tiempo º( )º
> F: eso cuando no te ven tus viejos digamos?
> S: sí obvio ((risas))
> (Santiago, 17 años 37:429-432)

3.3.5. Uso del Historial de búsqueda y de los Favoritos

Una manera de caracterizar el uso de Internet que hacen los entrevistados es saber si utilizan asiduamente algunas de las herramientas básicas que ofrecen los programas de navegación. Dos de estas herramientas son el Historial de búsqueda (donde aparecen las últimas direcciones visitadas) y los Favoritos, donde se pueden incluir listados de sitios y organizarlos por carpetas para encontrarlos fácilmente cuando se quiera recurrir a alguna de estas direcciones en otro momento.

De las dos, la herramienta más sencilla parece ser la del Historial de búsqueda. En cuanto a los adultos, 9 de los 13 entrevistados que hablan del tema dicen usarlo, algunos de ellos de la manera más simple, como es seleccionar las direcciones visitadas anteriormente cuando se le despliega el Historial en la barra de dirección del navegador, y otros de manera más

sistemática, como es visitar desde el Historial las páginas sin conexión para ahorrar pulsos telefónicos durante su sesión:

> puede ser que en abra la nación line algún archivo (.) a veces los abro y me desconecto y los leo desconec (.) digamos los leo los vuelvo a buscar en el historial (..) eh: eso lo hago mucho (.) bastante digamos cuando por ejemplo (.) estoy buscando algún material me meto en montón abro (.) pongo abrir en ventana nueva abrir en ventana nueva abrir en ventana nueva ahí se me hace una *mescolanza* así una cantidad de archivos y me desconecto (..) entonces eh después los voy los voy mirando: para bajarlos sin cone*xión* y cierro los que me parecen que son una pa*va*da y abro los que me interesan y voy buscando así (.) algún material
> (Marisa, 32 años 3:434-442)

El uso de Favoritos parece una cuestión más compleja, ya que sólo 6 de los 13 entrevistados dicen usar los Favoritos, algunos más y otros menos asiduamente. Queda claro que aquellos que más tiempo navegan son los que más usan este tipo de herramientas, o bien le pueden sacar más provecho:

> el tema de los bookmarks es muy facilitador (.) digamos (.) yo en cuanto encuentro algo que me sirvió enseguida (.) viste? (.) lo marco como favorito y: (.) sí (.) sí (.) digamos que tengo un menú de favoritos bastante extenso
> F: de alguna forma es como que ves tu historial [de navegación]
> V: también (.) sí
> F: eso te ayuda también
> V: sí
> F: capaz que no te acordás y vas
> V: *claro* (.) viste?(.) yo entro a: (.) tengo (.) después cuando vayamos lo vas a ver (.) pero (.) tengo (.) tengo (.) en favoritos tengo muchas carpetas *distintas* de distintos *temas* (.) y entonces según lo que busque ya entro en mi carpeta y me fijo en qué sitios (.) viste? (.) y está piola eso (.) y no tenés que empezar la búsqueda de cero otra vez (.) viste? (.) sea unos sitios que yo ya sé (.) viste que son (.) *buenos* los tengo ahí marcados y
> F: es como tener un uso personalizado (.) no?
> V: sí (.) sí (.) es como tu internet achicada (.) viste
> (Victoria, 35 años 15:800-816)

Esta idea de la “Internet achicada” adquiere relevancia cuando los usuarios de la red afirman que una de las cosas que más difícil les resulta manejar es el caudal de información que provee Internet. Los Favoritos son, en

este sentido, una solución interesante y a la medida del usuario, ya que los puede personalizar de acuerdo con sus intereses.

Luego, 3 de los adultos entrevistados dicen no usar los Favoritos por diferentes razones: por no conocer su existencia o por no necesitarlos dadas las características del modo de navegar, más espontáneo o bien más acotado al uso de motores de búsqueda y algunos sitios muy puntuales cuyas direcciones se saben de memoria:

> no tenés por ejemplo un menú de favoritos?
> C: no
> F: y decís bueno voy a visitar estos sitios cada tanto a ver qué información tienen o qué
> C: NO o sea (.) el::: no (.) sabés que no? (...) no (..) ponele (.) estoy tratando de acordarme ((risas)) de alguna visita así de ir a ver el sitio y no sabés que no? (..) ºnoº (.) ºa ver dejame pensarº (.) salvando el tema de los buscadores (.) clarín que se puede decir como decirte la nación on line (.) nada más (.) nada más (..) después lo que te genera el el busca*dor* (.) o sea pero en un aspecto completamente secundario (Carlos, 28 años 6:336-345)

Finalmente, respecto de los adultos algo que llama la atención en 2 de los 13 casos consultados es que no se usan los Favoritos ya que se anotan las direcciones en papeles o libretas, o bien se recortan de recomendaciones de artículos periodísticos:

> usás el historial (.) vos para navegar tenés el historial de algunos sitios?
> C: SÍ SÍ creo digamos que: SÍ tengo el historial pero (.) como ya te digo como yo tengo muy: (.) muy aco*ta*do el tema o sea: voy únicamente ya yo ya tengo todas copiadas direcciones que a veces directamente a veces ni me acuerdo qué tengo en internet (.) anoto la dirección pin y ya está y entro (..) no no no no la uso demasiado al historial eso es verdad
> F: y en favoritos tenés (.) viste los bookmarks
> C: sí sí también dejo algunos ano*ta*dos ahí pero tampoco
> F: no tenés el hábito de tener?
> C: no no lo tengo el hábito mirá yo lo tengo anotado anotado lo tengo acá viste como una vez que tengo esto que está acá? ((señala una caja sobre su escritorio)) (.) es decir acá adentro ((risas)) en esta cajita? (.) tengo un montón de información de de de páginas (.) que las recontra conozco (.) muchas veces voy hasta ahí me anoto y sigo
> F: claro claro
> C: o sea no no (.) en eso no me he acostumbrado ves? (..) a buscar en los favoritos o: o manejar el historial bien (.) no no (.) no no no no me ha creado el hábito (.) o sea más bien lo tengo: todavía manejado con papel

(.) es decir inclusive las direcciones de mail (.) al*gu*nas (.) a veces en vez de bajarlas directamente así (.) las las copio ¿no? (.) ºen eso todavía estoy atada (.) al papelº
(Cristina, 58 años 5:918-937)

En cuanto a los jóvenes, se da un panorama similar al de los adultos aunque con algunas variantes respecto de las razones por las que usan y no usan estas herramientas. En primer lugar, 11 de lo 22 jóvenes que hablan del tema dicen usar el Historial porque les acelera la búsqueda de direcciones en Internet que visitan frecuentemente, y les proporciona la seguridad de que las direcciones están allí disponibles:

el historial sí porque: (.) generalmente sirve para las páginas en que me meto (.) *generalmente* (.) generalmente me meto más de una vez en la misma página entonces directamente la busco en el histo*rial* (..) tengo que apretar tres letras de la (.) de la página ya directamente ya me aparecen todas las páginas ( )
F: más cómodo?
A: es más *có*modo (.) te ahorra el tiempo de: de navegar (..) por ahí querés ir directamente a determinada parte de la página y ya quedó grabada (.) es más cómodo
(Alejo, 17 años 23:247-255)

Resulta interesante otra de las razones por las que usan el Historial, esto es, para borrarlo periódicamente cuando visitan páginas "prohibidas" (aludiendo a sitios de contenidos para adultos), lo cual tiene especial ingerencia cuando la PC es utilizada en el ámbito hogareño por varios miembros de la familia:

M: el historial (.) lo usamos ((risas)) con mi hermano para ver si alguno había
andado (.) si estaba viendo alguna de esas páginas (.) prohibidas
F: ((risas)) de esas prohibidas claro (.) ahí queda en evidencia
M: ahí que*da*ba sí (.) sino era siempre ir a borrar el historial
F: claro sí por las dudas (.) ((risas)) quedan las huellas del delito bah
M: mi vieja es la que revisaba el historial
(Matías, 17 años 24:242-247)

Luego, respecto de los Favoritos, también esta herramienta aparece en segundo lugar, al igual que los adultos, ya que 8 de los 23 jóvenes entrevistados dicen utilizarlos para guardar allí direcciones útiles, que no se

acuerdan de memoria, que están relacionadas con gustos (música principalmente) o con tareas escolares:

> favoritos tengo un par sí (.) porque: bueno como te decía viste (.) la información o sea hay páginas hay buena información pero hay que sa hay que seleccionarla entonces viste cuando llego a una página que está buena la pongo ahí de *u*na (.) sé que después muchas veces te cuesta encontrarla y *to*do entendés (.) no es como antes que (.) antes yo me acuerdo ponele era mucho más fácil una página el título y ya está plum www punto (.) ahora tenés www. geocities *ba*rra *ba*rra *ba*rra tres mil millones entendés no podés poner más el nombre
> (Jorge, 17 años 41:678-685)

Asimismo, 13 de los 23 entrevistados dicen no usar los Favoritos porque con el Historial de búsqueda es suficiente, porque se acuerdan de las páginas que visitan de memoria (ya que no son muchas), o simplemente porque no les interesa:

> tenés? (.) carpeta de favoritos?
> A: sí pero generalmente no la uso (.) igual me parece que ya con el historial es bastante *rá*pido y me parece que (..) antes tenía (.) una par de (.) de carpetas en favoritos ºparaº (..) cuando había algo en lo que me tenía que meter *mu*chas veces viste (..) *e*ra un poco más rápido pero (..) *no* (.) ya con el historial
> (Alejo, 17 años 23:258-262)

En tanto, 9 de los 23 jóvenes dicen no usar el Historial porque no lo necesitan o no les interesa, porque les es más cómodo usar los Favoritos, porque no tienen la rutina de "meterse" en Internet o de visitar muchas páginas, ya que se las acuerdan de memoria o bien les sirve nada más que para terminar de escribir las direcciones de las páginas:

> sos de usar el historial de *bús*queda o favo*ri*tos (.) también ese tipo de
> J: no (.) la verdad que no
> F: así te vas mandando (.) se te ocurrió visitar tal cosa y te mandás?
> J: claro
> F: no es que estás sistematizado (.) decís bueno
> J: no no es que tengo una rutina de meterme (.) en TAL lugar como el hecho de abrir el icq (..) me *me*to en el lugar que esté de moda (.) qué sé yo por ejemplo (.) en el sentido de que te digo que está de moda por

ejemplo (.) operación triunfo qué sé yo voy y me meto
(Jorge, 16 años 32:350-358)

Finalmente, vamos a decir que sólo 2 de los 23 entrevistados confunden o no saben qué son el Historial de búsqueda y los Favoritos, y que otros 2 usan modos alternativos para anotar sus direcciones, como por ejemplo en un archivo de Microsoft Word o también en un papel:

el historial de búsqueda (.) que es el
P: sí
F: lo usas sos de usarlo de ir a (.) [o te acordás las]
P: NO (.) sí de memoria (.) o los tengo anotado en un papel
F: lo tenés anotado en un papel
P: más en lo rústico
F: qué?
P: más a lo rústico
F: rústico digamos de papel y demás
P: todo lo sencillo
(Pedro, 16 años 36:286-285)

3.3.6. Qué hace mientras navega en Internet

Para seguir conociendo el modo en que los usuarios navegan por Internet es importante saber qué otras cosas hacen mientras tanto. En primer lugar, en este apartado vamos a conocer lo que los usuarios hacen al mismo tiempo, pero usando en algunos casos otros dispositivos además de la PC, como reproductores de audio o el televisor, aunque como veremos, estas actividades muchas veces se realizan usando el mismo aparato: la PC. En el apartado siguiente vamos a estudiar una dimensión más profunda de esta cuestión conociendo cuántas y qué tipo de actividades realizan los usuarios al mismo tiempo en la PC, lo que se denomina *multitarea*.

En primer lugar vamos a decir que la actividad principal que hacen los usuarios mientras navegan es escuchar música. Si tomamos en cuenta la contaminación que hay entre los distintos dispositivos, podríamos decir que esto es así dada la similitud de la pantalla de la PC con el televisor. Justamente lo que le falta a la PC es el sonido, por eso la música cumple esa

función de acompañar el tiempo que se está frente a la pantalla, implicando o envolviendo más al usuario durante las sesiones.

Hechas estas aclaraciones previas, vamos a decir que en el caso de los adultos, casi todos ellos, 7 de los 9 que hablan del tema, escuchan música mientras navegan, algunos de ellos en algunas ocasiones y otros siempre. Hay dos factores a tener en cuenta en relación al hecho de que escuchen música: el lugar donde se conectan y las posibilidades técnicas de la PC que usan de reproducir música y navegar en Internet sin afectar la velocidad de trabajo (definida por su memoria RAM). Es así que 4 de los 9 adultos que dicen escuchar música, lo hacen desde la misma PC, y 3 de ellos ponen discos compactos (CD) en los lectores de CD-Rom, es decir, utilizan la PC como reproductor de audio, algunos de ellos movidos por esta necesidad de sentirse "acompañados" mientras trabajan:

> a veces escucho música sí (..) en este mío suelo poner en la computadora cds sí (.) porque me acompañan mientras se trabaja acá y trabajo (.) tanto en internet como con la [computadora misma eh?]
> F: con la computadora (.) es parte también de la (.) [de la rutina]
> C: sí sí sí (.) sí sí sí me gusta (.) porque me acompaña con con mientras trabaja (.) no? (.) ºy me quedo ahí
> (Cristina, 58 años 5:950-955)

En tanto, sólo 1 de los 4 entrevistados que escuchan música mientras navegan, lo hace usando programas de la PC (Windows Media o Winamp) con música bajada a la PC utilizando programas como el Kazaa, y aprovechando al máximo las posibilidades que ofrece este tipo de consumo de música:

> tengo (.) mucha música en cds pero tengo mucha música en la computadora por ejemplo (.) y me siento a trabajar en la computadora y me conec me pongo el el win el el windows media y: (.) y música desde la computadora directamente (.) me baj tengo el Kazaa también y: (.) bajamos cosas con el Kazaa y:
> F: en eme pe tres?
> V: sí
> F: y por eso puede ser que también no escuches mucha radio (.) digamos (.) te acostumbraste a escuchar [música en eme pe tres]
> V: sí (.) absolutamente (.) sí
> F: y qué: qué diferencia le ves (.) más allá de la comodidad de tenerlo en la computadora y...
> V: eh::...

F: no hay locución
V: no hay locución (.) no hay nada que te interrumpa y podés (.) *programarte exactamente* lo que querés escuchar (.) viste?
F: [sos como un disc jockey]
V: yo tengo armadas mis listas (.) tal cual (.) viste? (.) mis listas según los *estados de ánimo* (.) viste? (.) hoy tengo ganas de escuchar (.) tal estilo y (.) una hora seguida (.) viste? (.) es bárbaro (.) [ta bueno]
F: ya forma parte de tu rutina eso (.) digamos (.) no concebís laburar o estar si no escuchás algo de mú[sica]
V: eh: yo: básicamente tengo la música de fondo siempre (.) sí (.) y no me digamos no me: no me *distrae* (.) al contrario (.) ((se sonríe)) creo que el silencio me distraería más que: (.) que no tener la música
(Victoria, 35 años 15: 95-119)

Nótese cómo en este caso el uso del reproductor de la computadora cambió radicalmente el modo de consumir música, al punto de reemplazar a la radio, ya que, a diferencia de ésta, ella misma puede programar su música evitando la locución.

Asimismo, los otros 3 entrevistados que escuchan música mientras navegan lo hacen utilizando un reproductor de audio, si es que están en su casa, por lo cual nuevamente el entorno de uso de Internet se vuelve fundamental:

escuchás a veces mientras navegás
S: ah sí sí
F: pero no usando la computadora sino
S: sí escucho con la compactera de:: (.) pero no no bajando eh?
(Susana, 46 años 2:214-217)

Finalmente, los otros 2 entrevistados adultos no escuchan música mientras navegan, 1 de ellos porque la PC funciona más lentamente debido a las razones mencionadas anteriormente:

hacés otras cosas mientras navegás (.) escuchás música o ves la tele o algo?
E: no (.) por ahí música puede ser pero no porque: (.) como no es muy rápida pienso que: se demora más ºescuchando músicaº (.) estaría bueno escuchar música (.) NO ya otra cosa no la *te*le eso no
(Enrique, 31 años 8:370-373)

Con los jóvenes sucede también que el consumo paralelo de la música es el dominante, pero aparecen muchas diferencias importantes con respecto a

las otras actividades simultáneas que desempeñan. De 18 jóvenes que hablan del tema, 14 escuchan música mientras navegan, 11 de ellos utilizando la misma PC, y los otros 3 usando otros aparatos por la razón antes mencionada de la velocidad de la PC, aunque este número varía de acuerdo con el momento, ya que a veces los jóvenes usan la PC como alternativa principal, pero cuando ven que ésta se pone más lenta, optan por otro reproductor. También aquí influye el hecho de estar en el hogar, ya que el escuchar música forma parte del rito de navegar, cumpliendo –al igual que con los adultos- la función de acompañar a los usuarios:

> escuchás música mientras navegás también?
> P: sí pero a veces no escucho porque se traba (..) sí sí suele trabarse (.) y después tenés que reiniciarla y toda la bola (.) a veces pongo música de otro lado
> F: para no sobrecargar la máquina (..) pero te gusta mientras navegás
> P: siempre pongo música pero a veces si tengo que bajarme cosas y está: estoy haciendo un trabajo o algo así (.) si hago si pongo música es como que la *car*go a la máquina (.) y me ha borrado el trabajo ((risas))
> (Paola, 16 años 26:288-294)

En tanto, 4 de los 18 jóvenes no escuchan música mientras navegan para no hacer ruido porque se conectan tarde, o bien por el tema de la velocidad de la PC, a lo que se agrega la velocidad de la conexión de Internet:

> vos mientras navegás escuchás música o algo?
> M: no porque si no (.) como tengo: alternativa gratis se me tilda todo
> F: se te tilda todo (.) winamp a veces lo usás?
> M: winamp a veces lo uso pero no con internet (.) lo uso directamente así cuando tengo por ahí un cd con mp3 lo uso desde la computadora
> (Matías, 17 años 24:643-647)

Otra diferencia sustancial para marcar entre los jóvenes y los adultos es que los primeros principalmente consumen música bajada de Internet (utilizando el programa Kazaa), y prácticamente no existe en ellos el hábito de poner un CD de audio en el reproductor de CD-Rom, mientras que esta práctica de escuchar música bajada de Internet aparece sólo en 2 de las entrevistas de los adultos. Para los jóvenes es natural bajar música de Internet, ya sea que estén en su casa o en un ciber, y esto ha cambiado

sensiblemente su forma de consumo de la música y su relación con el medio radiofónico:

> mientras chateo siempre estoy escuchando *mú*sica así (.) o por ahí ni siquiera estoy mirando la computa*do*ra (.) estoy así sentado con mis amigos pero pongo música (.) estamos así charlando y dice AH BAJATE ESTA CANCION (.) me la bajo y escucho canciones (.) sí (.) sí en cualquier momento escucho música
> F: tenés como una discografía ahí en el disco rígido?
> J: claro
> F: importante
> J: por ahí vos decís a ver cuántos cds tenés (.) y *na*da (.) y casettes tampoco pero tengo todo ahí (.) todo en el disco rígido
> F: claro (.) claro porque es más (.) [más práctico]
> J: si no escucho acá no escucho en ningún lado (.) por ahí en el *au*to pero no (.) si no no
> F: y sos de hacerte copias en cd después para:
> J: NO porque (..) o sea las *ve*ces la verdad que intenté copiar en cd (.) me salieron pocas pero:
> F: no te da
> J: no no (.) es como que no no tengo interés (.) no casi nunca lo uso
> F: y con el con e:: (.) bueno con eme pe tres digamos que cambió también tu hábito del uso de la radio también ¿no?
> J: sí
> F: no escuchás prácticamente radio?
> J: no la verdad que ni escucho la radio (..) escucho así de vez en cuando como te dije cuando voy en el auto que (.) que es lo que (.) como yo no tengo cds no no pongo algo y escucho la radio (.) por ahí mi vieja sí tiene cds de lo que a ella le *gus*ta (.) y puede poner pero yo no (..) yo la radio
> F: ºclaro claroº (.) y sos de armarte tu ru*ti*na de *te*mas que te gustan ahí en la lista
> J: *cla*ro tengo mi: (.) carpeta (.) la mía que a su vez se divide en *va*rias (.) y una de ellas es música (.) y dentro de música está el rock el pop (.) música [internacional]
> F: y tenés como listas así de temas ya armadas (.) hacés play ahí:
> J: claro (.) y escucho todo directa para no tener que estar seleccionando (Jorge, 16 años 32:385-414)

Además, este tipo de relación de consumo con la música, mucho más accesible, se traduce en concepciones diferentes sobre el concepto de obra original, el derecho de autor y la libre distribución de música a través de la red:

> con winamp escucho eme pe tres (.) para eso lo uso mucho para (.) eso es muy bueno porque: (.) eh: un montón de discografía que por más que la quieras pa*gar* original o lo que quieras por ahí ni la conseguís acá (.) porque ahora hacen un quilombo bárbaro con todo lo de: (.) primero que

yo como como me dedico a la música (.) no estoy de acuerdo con que les hagan juicio ni *na*da porque entendés (.) porque es así entendés (..) eh digamos
F: es patrimonio cultural digamos
J: es patrimonio cultural entendés (.) vos creás algo bueno si querés robar con eso bueno qué sé yo (.) al Kazaa entendés metálica le hacía juicio que tiene de cien mil millones de dólares entendés (.) si sos músico conformate con la plata que tenés (.) hacé música y qué mejor que la vea más gente entendés (..) bueno entonces (..) pero: pero qué sé yo me en*can*ta hay un montón de *te*mas (.) yo que escucho jazz ponele (.) hay un montón de temas de jazz (.) los temas de jazz viste son (.) no son como los temas de una banda (.) es un tema estándar hecho por muchos (.) muchas interpretaciones viste (.) y bueno hay ciertas interpretaciones entendés que a mí me interesan escucharlas entendés (.) que por el Kazaa la conseguís (.) voy ponés qué se yo sunny que es un tema estándar de jazz (..) por louis amstrong entendés ponele (.) plum entendés y te aparece un par
y un par que por ahí no tiene nada que ver un par (..) el Kazaa está muy *bue*no (.) me gusta mucho el Kazaa por como te busca la información está bueno (.) eh no te pone cualquier cosa (.) o te pone un par por ahí equivo*ca*das pero bastante bien (.) y: (..) y bueno y buscás interpretación y te da justo eso (.) entonces está bueno
F: para conseguir cosas que de otra forma no la conseguís
J: que no la conseguiría (.) por más que quisiera pagar doscientos mil pesos eso acá no lo tengo entendés
F: además ahí nomás clic
J: claro blum Kazaa y ya está (.) que QUÉ ((risas)) QUÉ ORIGINAL NI ORIGINAL ((risas))
(Jorge, 17 años 41:645-672)

Y este testimonio nos abre a las importantes diferencias que encontramos con el consumo paralelo de Internet que hacen los adultos. Además de escuchar música, 8 de los 18 entrevistados jóvenes que hablan del tema, mientras navegan chatean, ponen en la PC música de fondo a la vez que hacen otras cosas en su casa, ven TV, tocan instrumentos, juegan en consolas, leen libros o revistas, estudian o preparan resúmenes y esperan que alguien les conteste en el chat:

sos de escuchar cuando navegás (.) sos de escuchar música cuando podés (.) de hacer otras cosas mientras navegás?
S: eh: sí generalmente sí (.) sí sí por ejemplo: (.) está bajando una canción viste (.) y no hay nadie conectado cuando estás ahí (.) entonces decís NO FUE (.) la dejo ba*jan*do y me voy a mirar la tele me voy (.) eh: lo que hago últimamente por ejemplo los viernes cuando navego viste cuando alguien tarda tres años en responder (.) agarro llevo algo del colegio y mientras espero que me respondan hago algo (.) viste

resúmenes así (.) cuando estás sin hacer *na*da viste (.) en algunos momentos mientras esperás que uno te conteste que otro te conteste (.) FUE (.) YA ESTÁ (.) hago otras cosas y me ahorro tiempo y
F: y no estás al cuhete (.) digamos aprovechás el tiempo?
S: claro (..) no siempre (.) a veces viste uno se queda así (.) SÍ: NO los viernes a la noche te mata ºvisteº (.) eh pero eso que me da ganas te juro me da ganas el viernes a la noche de ponerme a hacer tareas (.) no no puede ser ((risas))
F: es una cosa rara ((risas))
S: sí no (.) pero hay veces que que tenés ganas viste (.) tenés ganas de conectarte decís *bue vamos a hacer las dos cosas* (.) nos conectamos y hacemos la tarea (.) pero: generalmente ahora hago eso (.) pero hay días que decís *no listo* (.) me siento y veo que no me responden (.) no me responde nadie me voy a dormir
(Soledad, 15 años 18:748-766)

Esta cuestión de aprovechar el tiempo de conexión cobra una dimensión más interesante cuando se trata de conexiones de banda ancha (la entrevistada anterior tiene conexión dial-up), y los que cuentan con esta ventaja notan el cambio en su hábitos de navegación, al punto que dicen que ya no están tan pendientes de Internet, puntualmente en la espera de las respuestas en el chat:

pasé de conectarme tres horas por día cuando me zarpaba (.) a estar constantemente con el messenger on line (.) o sea es algo que mis amigos (.) no sé te escriben hola y: cuando vos llegás leés el hola los saludas y te vas (.) y por ahí el otro llega y ve: tu hola y escribe cómo vas (.) y es como (.) están todos en la misma (.) no están todos pendientes de internet (.) es como cuando chateás (.) no lo hacía ahora (.) es como no sé te ponés on line en el icq y te vas a tomar *al*go (.) antes vos te ponías on line en el icq y era (.) vivías cada segundo en internet porque estabas muy poco tiempo
F: ºclaro claro claroº
S: entonces vos te conectabas y aprovechabas cada segundo que estabas on line (.) en cambio ahora
F: sabías que tenías teléfono (.) te tenías que pelear con tu hermana con tu vieja
S: claro (.) claro por ahí vos te conectabas y venía no sé mi her*ma*na y te desconectaba y se ponía a hablar por teléfono (..) pero aparte era el hecho de que vos tenías que pagar cada segundo y estabas on line (.) ahora las tarifas fijas (.) vos te conectás y (.) es como no sé (.) ponés el icq on line (.) mandás así: un hola a todos tus amigos (.) y te ponés a ver tele (.) y después de un rato mirás y por ahí te respondieron *to*dos y respondés uno por uno y seguís viendo tele (.) como que no estás tan pendiente de lo que está pasando (.) como que no importa el tiempo que pasa (.) total estás on line las veinticuatro horas

(Santiago, 15 años 34:386-405)

Esta sensación de estar conectado todo el tiempo sin dudas cambia la manera de uso de Internet por parte de los jóvenes, por cuanto son muchas más las actividades que realizan en forma paralela, y se diluye en ese sentido el concepto de “sesión” de Internet, la cual puede durar, como dice el entrevistado, todo el día.

Finalmente, con los jóvenes sucede algo también que aparece en los entrevistados adultos, que es el efecto de distracción que provoca la música, a veces en castellano, para realizar otras tareas intelectuales al mismo tiempo, como leer o estudiar. Esto aparece en 1 de las 9 entrevistas de adultos y en 3 de las 18 de los jóvenes, los cuales la prefieren sí para acompañar sus sesiones de chat:

escuchás música mientras navegás?
G: sí sí me gusta mucho (.) siempre tener la música ahí más o menos
F: medio que siempre (.) ya es como que no no: (.) hay gente que no (.) o sea navega y no concibe navegar sin escuchar música
G: claro ((estornuda))
F: se te fue
G: más que cuando navego si me tengo que poner a le*er* o algo: trato de sacarla viste por el tema de que me voy me voy con la música me entendés
F: te desconcentra digamos
G: *cla*ro cuando navego cuando chateo (.) tengo la música que *esto: y* ( ) SÍ (.) estoy me meto en eso
F: en ritmo te pone
G: claro claro ((risas)) (.) pero si tengo que estudiar o leer algo de las páginas que por ahi me in*tere*san o *al*go (.) eh: no (.) apago o trato de bajarla un poco
(Giancarlo, 16 años 30:589-602)

3.3.7. Multitarea

Además de hacer varias cosas mientras navegan por Internet, utilizando otros dispositivos aparte de la PC, los usuarios también realizan varias

actividades en la misma computadora, lo que se denomina *multitasking* o *multitarea*. Y aquí vamos a observar cómo de las entrevistas se desprende una conclusión contundente: los jóvenes realizan actividades simultáneas en la PC con naturalidad, mientras que para los adultos esto es algo excepcional. Los jóvenes comprenden que la PC es una interfaz *metamedium* que permite realizar varias cosas al mismo tiempo y encuentran placer al hacerlo "en la PC", mientras que los adultos, mayormente, siguen realizando tareas simples, propias de interfaces especializadas como los libros o las máquinas de escribir.

De los 7 adultos que hablen del tema, sólo 2 utilizan varias ventanas al mismo tiempo en forma habitual, y ellos mismos reconocen esta práctica como algo irracional, relacionado con un rasgo natural de impaciencia:

> cuando trabajaba en la editorial tenía una máquina medio vieja y me ponía loca (.) ºo sea noº (.) decía ESTA CARRETILLA ((golpea la mesa y menea la cabeza)) (.) y me la pasaba diciendo esta carretilla del siglo XIX no sé cerrar un archivo abrir un archivo tener un montón de cosas abiertas al mismo tiempo era un *dra*ma en esa en esa máquina (.) cuando no (.) se col*ga*ba y bueno entonces ahí empecé a valorar cosas que no valoraba antes como el tema de la velocidad (.) como que antes yo decía bueno tiene un procesador de textos (.) me
> permite escribir es suficiente (..) y bueno eso llegó al ex*tre*mo en algunos en los últimos tiempos en donde (.) por ejemplo haciendo algún material para la escuela o haciendo algún material para los manuales y eso (.) tenía: eh: páginas de internet a*bier*tas (.) textos del word abiertos (.) y ahí se me col*ga*ba pero de: loca ya que tenía tantas cosas abiertas al mismo tiempo y me pasa esto de que: (.) de que (.) empiezo a tener esa capacidad de leer (.) de ir copiando y leer tipo zapping así eh distintas cosas que ya me parece medio enfermo eso ((sonríe))
> F: te copaste con eso (.) tener varias pantallas abiertas (.) varias ventanas abiertas
> M: sí: o digamos las las (.) minimizados otras cosas y de pronto no sé de pronto estar trabajando y: (.) y no sé chequear mails (.) colgarte a leer otra *co*sa o: o tener varios archivos abiertos e ir mirando distintas cosas (.) como que eso me cambió mucho
> (Marisa, 32 años 3:73-91)

> la computadora no tiene mucho: este: mucha me*mo*ria mucha velocidad digamos de trabajo (.) pero: soy impa*cien*te por ahí abro una página y hasta que está banjando ya me metí y estoy buscando en otra *pá*gina (.) o estoy revi*san*do o me meto en el outlook para ver los cosos (.) ºeste:º (.) sí por ahí no me puedo quedar *quie*to ((hace un movimiento con la mano como arrastrando el mouse frenéticamente)) ((risas)) esperando que baje

(Enrique, 31 años 8:180-185)

En tanto, 5 de los 7 adultos entrevistados no trabajan con varias ventanas al mismo tiempo, o bien porque no saben hacerlo o bien porque les molesta o se distraen, incluso aquellos que son experimentados en el uso de la PC y navegan mucho tiempo en Internet:

sos de trabajar con muchas ventanas abiertas
V: no (.) voy cerrando (.) me quedo con una sola normalmente porque me molesta
F: las vas cerrando (.) no las vas minimizando
V: depende (.) si estoy haciendo un *camino* (.) eh y al apretar una ventana nueva la anterior la minimizo para poder volver (.) digamos (.) eh (.) porque por
ahí me interesa lo que estaba haciendo entonces para no perder el camino (.) si son (.) si son avisos y esas cosas cierro (.) cierro (.) cierro (.) cierro (.) cierro a lo
loco (.) sí
(Victoria, 35 años 15:603-611)

Un panorama totalmente diferente se da con los jóvenes. El total de los 21 entrevistados que hablan del tema realizan varias cosas al mismo tiempo, con mayor o menor complejidad: chatean, leen el correo, visitan páginas buscando información o viendo sus páginas favoritas, escuchan música, bajan archivos (música, programas, juegos), y junto con eso ven TV, tocan algún instrumento, leen, copian y pegan información en procesadores de texto y juegan. El rasgo común de estas actividades diversas es que muchas son realizadas “en la computadora”, siguiendo la metáfora espacial de Internet como lugar de interacción y de la PC como interfaz metamedium:

te gusta ir haciendo como varias cosas al mismo tiempo?
J: claro (.) *en* la computadora
F: o sea tenés varias ventanas abiertas (.) en una chateás en otra buscás
J: escucho *mú*sica (.) así *leo* a veces (.) por ahí abro los mails (.) pero no
siempre en la computadora
(Jorge, 16 años 32:79-83)

Sobre este uso básico multitarea, vamos a destacar algunas cuestiones que agregan matices interesantes a la cuestión. En primer lugar, la actividad

principal que funciona como hilo conductor de las tareas que realizan los jóvenes en Internet es el chat. Todos –como se describió en el apartado de las sesiones de Internet- comienzan con el chat, y mientras hablan con sus amigos van realizando otras tareas. Pareciera que las otras actividades (consultar el e-mail, leer, buscar información, escuchar música, etc.) funcionan como un "relleno" de esta práctica que tiene que ver con la interacción. Esto queda demostrado cuando los jóvenes dicen que si no hay nadie conectado, o si sus amigos tardan mucho en contestar, prefieren dejar bajando archivos y retirarse a ver TV o realizar otra actividad. Entonces, para los jóvenes, navegar en Internet es sinónimo de hacer varias cosas a la vez, principalmente, chatear, con la intención de aprovechar al máximo el tiempo de conexión:

> no te cansás?
> A: no me canso (…) no por ahí viste sí de: estás bajando y no vas a estar todo el día a ver como anda bajando (.) si no estás hablando con nadie (.) por ahí vas a ver la tele y después volvés (..) pero cansarme nunca (.) cuando no es una cosa es otra siempre hay algo para hacer
> F: siempre hay algo para hacer al mismo tiempo (.) mientras baja un tema no la podés usar para nada a la computadora (.) no sé te tocás *al*go (.) [te tocás]
> A: te tocás algo
> F: siempre algo para hacer hay
> A: algo para hacer siempre hay (.) o estudiás un rato en el medio
> F: tabién de vez en cuando
> A: para no perder tiempo ((risas)) (.) hay que aprovecharlo al tiempo
> (Alejandro, 15 años 31:371-382)

Esta idea de aprovechar el tiempo se traslada al modo en que usan el navegador de Internet, desarrollando ritos de lectura complejos:

> sos de tener varias ventanas abiertas al mismo tiempo?
> S: sí (.) no (.) al mismo tiempo sí pero siempre estoy en una sola (.) tengo todas abajo (.) SÍ eh sí (.) al (.) al principio no sabía cómo era pero después dije claro si abro muchas páginas (.) entonces ahí tengo varias páginas es como econo economizar tiempo (.) ahorrás tiempo con eso de tener varias páginas abiertas (.) va más lento es obvio pero: igual
> (Santiago, 17 años 37:673-678)

Esta cuestión de aprovechar el tiempo cobra otra dimensión cuando se trata de conexiones de banda ancha, poniendo en evidencia cómo el dispositivo influye sobre el modo de lectura y las rutinas allí desplegadas:

mientras navego juego juegos de game boy en la computadora (.) escucho radios (.) con un programa que tenía (..) eh: sí escucho música (.) y NO por ahí: me bajo a veces relatos o cosas así para leer y: (.) mientras cargan las páginas o cosas así leo (..) eso es otra diferencia (.) por ejemplo yo antes me ponía a navegar (.) y como tenía que pagar las horas (.) navegaba y nada MÁS (.) ahora por ahí: no sé mientras abre la página me pongo a leer (.) y leo un párrafo de un libro (.) o por ahí llego a leer un capítulo y por ahí la página no sé cargó en cinco segundos (.) y yo tardo media hora en leer
(Santiago, 15 años 34: 545-552)

Ahora, el hecho de que el chat sea como el hilo conductor de las sesiones multitarea de los jóvenes tiene sus efectos. Mientras que con respecto a la música algunos de los usuarios decían que los distraía si querían leer, con el chat sucede algo más marcado por la atención que requiere seguir las conversaciones, más cuando se dan varias a la vez, y esto aparece explicitado en 5 de las 21 entrevistas:

lo que me jode a veces que: qué sé yo que estoy hablando (.) que me empiezan a hablar muchas veces
F: acá con el chat?
N: sí
F: entonces requiere mucha atención y no no podés hacer lo otro digamos?
N: sí (…) o sea: que estás estás hablando con muchas per*so*nas y me contestan *rá*pido y no te dan tiempo de (.) de hacer otra *co*sa
F: ((risas)) y a veces cortás y les decís BUENO BASTA ME VOY
N: sí sí
F: a veces depende de la hora ¿no? a tal hora que hay [más gente]
N: sí (.) a la noche por ejemplo (.) si me conecto por lo general me conecto y chateo directamente a la noche
F: no no hacés otra cosa digamos?
N: no no (.) es para chatear y qué sé yo escuchar *mú*sica esas boludeces
(Nicolás, 15 años 29:188-201)

Vemos aquí cómo la música, que para leer provoca distracción, cumple perfectamente la función de acompañar y complementar las sesiones de chat, y también comprobamos cómo el horario de conexión determina de algún modo la necesidad de dedicar más atención al chat en detrimento de otras actividades.

3.3.8. Perderse en Internet

Uno de los riesgos de navegar es el naufragio. Perderse en Internet es dar con sitios o páginas no deseadas y no saber cómo volver atrás a la página de origen, algo así como el puerto de salida. Es algo recurrente cuando se usan los buscadores, y un síntoma de no saber cómo buscar información en Internet o cómo manejarse ante la gran cantidad de resultados que arrojan los mismos. Además, tiene que ver con el manejo idóneo del navegador de Internet, y la familiaridad con prácticas como volver atrás e ir hacia adelante, maximizar, minimizar, abrir y cerrar ventanas y también se relaciona con la capacidad de mantener la atención diversificada en diferentes tareas a la vez, como se explicó en los apartados anteriores. Por lo que se desprende de las entrevistas, perderse en Internet no le sucede sólo a los navegantes menos avezados, sino que también le pasa a los más experimentados, ya que no se trata solamente de la habilidad para manejar el navegador o la interfaz, sino de la posibilidad de decodificar correctamente los resultados que arrojan las páginas y diferenciar cuándo se trata de una publicidad, de una información o de otros géneros discursivos que aparecen en la red, todos ellos mezclados y superpuestos a partir de los portales de Internet y los motores de búsqueda, a lo que se suman las serias dificultades para realizar búsquedas refinadas en éstos.

Yendo a las entrevistas, aparece una diferencia sustancial entre los jóvenes y los adultos. Mientras mayormente los adultos no se pierden navegando, los jóvenes sí.

De los 10 entrevistados adultos que hablan del tema, sólo 3 dicen que se perdieron alguna o muchas veces, que no saben cómo es que llegaron a determinado lugar y que no saben cómo volver atrás:

> a veces me pierdo (.) o sea no sabés cómo volver a la página: (.) terminaste en una página y no sabés como volver a la (.) que interesaba digamos
> (Marcelo, 41 años 13:539-540)

En tanto, 7 de los 10 entrevistados dicen que no se pierden porque son metódicos en la manera de manejarse en Internet, porque sus búsquedas son

específicas o porque siempre vuelven a la referencia inicial, que generalmente es el buscador o la página por donde comenzaron el recorrido:

> cuando me pongo asi a: moverme lo hago desde un buscador (.) entonces (.) eh: quizás ante un listado de: pro*pues*tas entro a una (.) vuelvo a la anterior (.) entro a otra vuelvo y voy
> F: vas volviendo atrás siempre?
> S: si voy volviendo atrás
> F: mantenés la referencia
> S: sí (.) como que un poco mantengo la referencia y sí (.) si hago dobles conexiones algo por el estilo para volver directamente entro en las flechitas para ver y volver para atrás directamente al buscador y vuelvo nuevamente al buscador
> (Sergio, 33 años 9:544-552)

Ahora, tanto en quienes se pierden como en quienes no, aparecen varios elementos que según se desprende del discurso de los entrevistados, forman parte de las características inherentes de Internet, y más precisamente del modo de acceder a la información. Es así que aparecen cuestiones como encontrar información que no buscaban inicialmente pero que resultó interesante (concepto que vimos antes como “serendipity”):

> muchas veces me pasó (.) y de repente querer volver atrás y no poder sí sí
> F: sos de tener muchas ventanas abiertas al mismo tiempo?
> S: a veces sí
> F: y a veces la máquina dice
> S: sí muchas veces sobre todo la mía (.) dice servidor dice basta se me *cuel*ga y yo quiero volver para atrás y no *pue*do bueno y a veces bueno (.) *no tiene nada que ver con lo que empecé* pero bueno (.) resultó ser interesante lo que estoy buscando (..) sí eso pa eso eso pasa (.) bueno pero eso me parece que es la navegación en internet
> (Susana, 46 años 2:417-426)

O lo contrario, sitios que resultaron decepcionantes:

> NO que me pierdo no pero: (.) a veces entrás a cada lugar que decís ((su hija habla)) *qué bofe esto*
> (Marisa, 32 años 3:688-689)

Con respecto a los jóvenes, las diferencias son sustanciales, ya que la proporción de chicos que se pierden es alta: 13 de los 21 entrevistados dicen

perderse en ocasiones o muchas veces, y que le suceden cosas como no saber cómo volver atrás, terminar en sitios que no querían, encontrarse con cosas que no saben de dónde son o simplemente desorientarse y no saber en qué ventana quedó lo que estaban buscando. En cuanto a las razones para perderse en Internet, claramente aparece una diferencia con los adultos, y que tiene que ver con el modo intuitivo, veloz y desprejuiciado con el cual navegan los jóvenes. Esto hace que –según se desprende de las entrevistas- se enganchen con cualquier enlace, imagen o ícono que aparezca, escriban mal las direcciones o parámetros de búsqueda e incluso accidentalmente cierren la página con la que empezaron la misma, perdiendo de este modo el hilo conductor:

> te perdés navegando por internet?
> CH: me pierdo en qué sentido?
> F: y que terminaste en un lugar que no pensabas (.) no sabés *don*de de donde
> salió ésto
> CH: bueno eso siempre porque: (.) yo me engancho con cualquier ícono pero bueno (.) pero: sí a veces me perdí *tan*to (.) las veces que me perdía y: (.) y tenía que cerrar y vol*ver* y empezar de *vuel*ta
> (Florencia, 15 años 19:483-489)

También en el caso de los jóvenes –al igual que con los adultos- aparecen algunas características propias de Internet, pero con especificaciones más propias de quienes se manejan más naturalmente con la interfaz. Es así que una de las cuestiones que aparece en forma más recurrente y que provoca desorientación es el hecho de que se abren ventanas de páginas que no fueron solicitadas, o bien se abren ventanas emergentes o *pop-ups* con publicidad u otras páginas relacionadas con la que están visitando. Esto aparece así explicitado en 1 de los entrevistados adultos y 5 de los jóvenes que dicen perderse en Internet:

> lo que aparece es que de golpe surge en la pantalla algo que vos no lla*mas*te
> (Cristina, 58 años 5:682-683)

> cuando busco un tema por ahí en el buscador me aparecen (.) busco ºqué sé yoº sobre una película (.) mátrix (.) por ahí busco un audio me

meto en tres mil páginas (.) y: por ahí de treinta hay cinco que nada más tienen lo que yo quiero (..) otras me quieren vender *co*sas (.) cosas que no me interesan (..) pero como
es de mátrix
(Pedro, 16 años 36:456-460)

Además, aparece la cuestión de la interfaz. Otra de las razones por la que los jóvenes se pierden es por tener gran cantidad de ventanas minimizadas en la barra de tareas y no saber cuál es la de referencia, lo cual a su vez está relacionado directamente con el navegador de Internet y el sistema operativo que usan. Entonces esta característica inherentemente anárquica que posee Internet se traslada al software utilizado:

a veces me vuelvo *lo*co (.) cuando tengo muchas páginas abiertas (.) y ya no sé ni en qué pagina estoy (.) y yo por ejemplo usás (.) qué sé yo por ejemplo (.) estás buscando algo y tenés abierta la principal que sería la de ubbi (..) que tenés todas las opciones y después abro tantas páginas que: (.) después cierro la que tenía de ubbi (.) entonces después tengo que volver a abrir ubbi (.) y se vuelve difícil (.) además yo ahora estoy usando windows xp (.) porque: (.) tuve alguns problemas con el windows noventa y ocho ¿no? (.) entonces lo solucioné con el xp y: (.) y el xp no tiene un l:: no sé si es la ventaja se podría decir o desventaja de que cuando vos tenés muchas páginas abiertas te las pone todas en un grupo solo (.) entonces cuando vos querés abrir el grupo ese tenés todas las páginas alineadas (.) y no sabés qué página es la que estabas visitando y todo eso (.) entonces ahí se hace difícil (.) y si vos ponés cerrar grupo
F: cerrás todas
S: se cierran todas (.) no se cierra el grupo y se ponen todas ( ) (.) entonces vos lo que tenés que hacer ahí es tratar de tener la menor cantidad de páginas posibles así están todas separadas (.) cuando tenés muchas te quedan todas en conjunto entonces ahí (.) ºes más dificilº (.) pero bueno sí generalmente te perdés (.) ºes comúnº
(Santiago, 17 años 37:710-727)

Finalmente, 8 de los 21 jóvenes entrevistados dicen no perderse navegando en Internet, ya que son bastante metódicos en sus búsquedas y mantienen cierta rutina a la que se aferran para seleccionar las páginas a abrir y cerrar y para mantener siempre estable el punto de partida:

nunca te perdés navegando?
A: m: generalmente no (.) a veces medio como me voy por las ramas pero vuelvo para atrás sigo (.) mismo los buscadores pu podés poner

algo y no lo especificás bien (.) te aparecen mil páginas y decís me tiro más a ésta que parece y por ahí nada que ver tengo que volver para atrás y (.) seguir viendo
(Alejo, 17 años 23:392-396)

Además, hay algunos que a este rasgo metódico le suman otras destrezas como la memoria visual o conocer qué links fueron visitados y cuáles no:

cuando llego a un límite cuando es algo que no se: no se: va por las ramas más (.) no se abre más la página (.) vuelvo a la página principal y de ahí voy a otros intereses
F: o sea te vas abriendo te vas abriendo mientras vas encontrando interés (.) una vez que [se acaba se agotó vas al principio para seguir en otra rama]
G: se acaba (..) exactamente
F: pero mantenés siempre como el norte ese de decir bueno (.) esta es la principal
G: SÍ sí esta es la secundaria esta era por acá sí sí sí
F: por acá empecé ¿no? a veces el mapa sirve para eso (.) para mostrar [qué camino]
G: como un historial
F: claro como un historial (.)
G: exactamente exactamente
F: claro como que a veces te sirve para estar orientado
G: orientado sí sí sí pero NO no (.) no porque me acuerdo (.) porque lo lo a la otra (.) las páginas en las que me voy a ex*playar* son las que me interesan (.) al conectarme ya se me acuerdo ya entré acá acá y acá (.) hay muchas páginas no sé si te habrás dado cuenta (.) una vez que tocás la palabra se ponen de otro color (..) siempre que seas el mismo usuario de la máquina
F: sí (.) cuando ya está visitado ese:
G: claro y vos cuando vengas después en una segunda a ver la página
F: está más oscuro
G: claro decís UY está más oscuro este ya lo usé
(Giancarlo, 16 años 30:1444-1446)

3.3.9. Uso del mapa de navegación

Para completar este capítulo y en respuesta al punto anterior, nos interesó conocer si los usuarios optan por usar los mapas de navegación que tienen algunos sitios, a fin de orientarse al navegar en Internet, o si confían en su propia intuición para manejarse en la red. Resulta interesante comprobar

que si bien hay una buena proporción de navegantes que se pierden en Internet, muy pocos de ellos usan los mapas de navegación. Estos son vistos tal vez como algo muy sofisticado y que demanda de un tiempo extra de investigación para ser utilizados.

La primera diferencia que aparece entre los jóvenes y los adultos es que mientras que los primeros en su totalidad no usan mapas, los segundos sí, aunque en una pequeña proporción. De los 14 adultos entrevistados, 3 usan mapas, algunos ocasionalmente y otros sistemáticamente la primera vez que visitan un sitio:

> los mapas son piolas (.) a veces cuando: (.) cuando yo entro a un sitio la *primera vez* me meto en el mapa del sitio (.) y es gráficamente: es visualmente bien *claro* (.) viste? qué tenés y qué no tenés (.) digamos (.) está piola (.) me parece (.) te ayuda
> (Victoria, 35 años 15:759-762)

Sin embargo, 7 de los entrevistados adultos que no usan los mapas consideran que sería una buena alternativa para orientarse durante sus sesiones y mejorar su forma de manejarse en la red:

> nunca lo pensé como una probabilidad pero me parece que sería bárbaro (.) sería bárbaro (.) acotaría los *tiem*pos (.) ordenaría a: al que al que está bus*ca:n*do (.) porque me parece que el que el que le interesa (.) el que navega mucho más tiempo lo haría igual (.) porque agotaría todo lo que encuentra en la página (.) y los que no lo hacemos y buscamos cosas más concretas y más rápidas y más expeditivas e: *también* sería más favorable en cuanto al orden (.) a la *ubicación* a: por eso (.) a m a mí lo que me cuesta mucho es esa cosa de sentirme per*dida* como que no (.) perdida en en el espacio no sé dónde voy a terminar (.) en cambio una cosa que me esté ordenando má:s (.) guiando más (.) ºeste: (.) parece que me ayudaríaº
> (Nora, 45 años 14:404-713)

En cuanto a las razones que esgrimen los adultos para no usar mapas aparecen la cuestión de la falta de tiempo -lo que resulta un tanto contradictorio porque el buen uso de los mapas justamente podría reducir los tiempos de navegación- y por algunos rasgos de personalidad:

> usás los mapas de los sitios (.) los que tienen sus mapas (.) para decir bueno para no perderte digamos?

M: no
F: sos más bien de manejarte vos?
M: muy estructurado sí (.) este: sí pido el *te*ma el número de ley (.) ya es como que voy preparado yo (.) no quiero perder tiempo (.) ºno me gusta perder tiempoº
(Marcelo, 39 años 11:670-676)

En cuanto a los jóvenes, ninguno de ellos dice usar mapas de navegación porque confían en su propia intuición o en su manera de manejarse, aunque –del mismo modo que los adultos- una buena proporción de ellos (6 de los 22 que hablan del tema) considera que esta herramienta sería útil para ayudarlos en la búsqueda, evitar perderse y aprovechar al máximo la información que brinda Internet:

necesitarías como un mapa de navegación?
M: yo creo que sería útil (..) ( ) porque por ahí me pierdo me pierdo muchas cosas en internet porque (..) por: porque ya te termina hartando (..) por eso te digo por ahí busco resul*ta*dos y: y todos están buenos pero ya (.) cuando me atestaron tanto que ya (.) una vez que lo conseguí ya me voy
F: hay mucho exceso y es difícil
M: sí (.) sí
(Matías, 17 años 24:601-607)

Finalmente, respecto de las razones por no usar los mapas, aparecen cuestiones de usabilidad de los sitios que visitan. Esto es, si los sitios que visitan están bien explicados en cuanto a la disposición de los menúes y el uso de las herramientas como el scroll o las barras de desplazamiento facilitan la navegación suficientemente, entonces los mapas no son necesarios. Esto aparece en 3 de los 22 jóvenes entrevistados y en 1 de los 14 adultos:

cuando vos vas a hacer un recorrido necesitarías un mapa? (.) viste que que a veces hay sitios que tienen mapas del sitio donde tenés cómo están estructuradas las sec*cio*nes la información y demás o no o vos
N: NO por lo general aparezco viste aparece dividida la pantalla y: (.) y te aparece ya (.) qué sé yo (.) *down*load princi*pal* todo eso lista de co*rre*o todo (.) NO por lo general aparece todo eso
F: con eso te guiás vos?
N: sí (.) eso eso lo veo más práctico más cómodo
F: digamos no necesitás un mapa para orientarte sino que vos
N: SÍ
F: instintivamente te manejás (.) confiás en tu intuición?

N: sí sí
(Nicolás, 15 años 29:985-997)

3.3.10. Cuadro sinóptico

Qué es navegar por Internet	
Adultos	*Jóvenes*
3 de los 14 entrevistados definen “navegar” no en términos marinos sino relacionado con otros medios de transporte, como el vial o el aéreo.	14 de los 23 entrevistados relacionan "navegar" con visitar páginas, explorar, meterse, pasear, ir conociendo, entrar en diferentes lugares, buscar, investigar (definición amplia). 4 de esos 14 casos destacan la posibilidad de encontrar “algo nuevo” al navegar.
En 3 de los 14 casos se sienten identificados con la metáfora “navegar” pero cuestionan la ausencia de puntos fijos o de orientaciones estables.	22 de los 23 entrevistados se sienten identificados con la metáfora de “navegar” y la asumen naturalmente. En 2 de los 23 casos aparecen asociaciones directas con “navegar” relacionado con términos marinos.
2 de los 14 entrevistados le otorgan a Internet una característica inmanente de no saber dónde termina.	---
Aparece una distinción entre navegar como buscar puntualmente información, investigar o explorar en 8 de los 14 entrevistados, y navegar asociado a pasear sin rumbo fijo, un pasatiempo, en 4 de los 14 entrevistados (aunque sólo 2 de ellos dicen hacerlo también de ese modo).	Aparece en 4 de los 23 casos la oposición entre navegar asociado a “perder el tiempo” con otra noción relacionada con la tarea específica de buscar información. Asimismo, 4 de los 23 entrevistados definen "navegar" exclusivamente como la acción de buscar información.
----	Mientras la mayoría relaciona navegar con las páginas que se visitan, para 4 de los 23 entrevistados este concepto no se limita a las páginas sino a todo lo que ofrece Internet.
Planificación de la sesión de Internet	
Adultos	*Jóvenes*

12 de los 13 entrevistados que hablan del tema dicen que tienen un objetivo preestablecido para realizar una búsqueda puntual.	17 de los 20 chicos entrevistados planifican sus sesiones en torno a búsquedas puntuales, siempre ligadas a una actividad obligatoria para el colegio que tratan de cumplir en primer lugar. En tanto, 3 de los 20 entrevistados navegan sin planificación, se dejan llevar por lo que van encontrando en el momento, sin rumbo fijo.
6 de los 13 entrevistados hacen exclusivamente un uso puntual, y asocian "navegar" con perder el tiempo, mientras que los otros 7 dicen hacer las dos cosas.	De los 17 entrevistados que dicen hacer búsquedas puntuales, 7 hacen exclusivamente ese uso, mientras que los otros 10 también navegan "a la deriva", lo cual produce más placer.
4 de los 13 entrevistados dicen que no navegan libremente por falta de tiempo.	3 de los 20 entrevistados dicen que la disponibilidad del tiempo es lo que define el tipo de navegación que hacen (tanto los que navegan libremente como los que lo hacen en forma puntual).
2 de los 13 entrevistados valoran la posibilidad de encontrar cosas que no esperaban en Internet.	2 de los 20 entrevistados valoran la posibilidad de encontrar cosas que no esperaban en Internet.
Descripción de la sesión de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Los 14 entrevistados primero consultan el correo electrónico. 2 de esos 14 entrevistados baja los e-mails y se desconectan, escriben las respuestas y luego se conectan nuevamente para enviarlas (conexión dial-up)	**15 de los 23 entrevistados lo primero que hacen es abrir el programa de chat** (MSN en su mayoría). Luego, en 3 de los 8 casos restantes abren el MSN durante la sesión.
El e-mail gestiona la sesión de Internet: 2 de los 14 entrevistados desarrollan la sesión a partir del e-mail (listas de correo) y otros 2 dedican tiempo a "limpiar" periódicamente su casilla. Esto se ve reforzado por otros 2 entrevistados que tienen más de una cuenta.	18 de los 23 entrevistados chatean mientras navegan, para hacerlo acompañados. La mayoría se fija si hay alguien conectado y deciden chatear con quienes les interesa. En 5 de los 23 casos lo primero que hacen es consultar el e-mail, y en 3 de esos casos abren el MSN en algún momento de la sesión. Además, en 3 de esos 5 casos dedican cierto tiempo de la sesión a "limpiar" la casilla de e-mails. En total, 16 de los 23 entrevistados consultan su casilla de correo electrónico en algún momento de la sesión.

3 de los 14 entrevistados manifiestan cierta dependencia por consultar el correo 2 o 3 veces por día.	---
En segundo lugar, los entrevistados navegan por Internet buscando información o leen diarios digitales. 9 de los 14 entrevistados habitualmente visitan sitios ya seleccionados por ellos o bien leen noticias de su interés. Además, 5 de los 14 entrevistados usan motores de búsqueda (por la conexión dial-up, seleccionan información para leer luego desconectados)	**En segundo lugar –y en forma paralela- consultan el correo electrónico**. En 11 de los 23 casos abren el e-mail inmediatamente a continuación del MSN (ambas herramientas se manejan con la misma cuenta: Hotmail-MSN) Luego del chat y el e-mail, 22 de los 23 entrevistados dedican buena parte de su sesión a buscar y bajar información relacionada con temas como: música, deportes, videojuegos, noticias y entretenimientos.
---	En 13 de los 23 casos buscan archivos de canciones para bajar a su PC a través de programas como Kazaa, y también buscan información relacionada con música, bandas, y para tocar ellos mismos.
---	7 de los 23 entrevistados juegan online o buscan información, trucos, guías y novedades sobre juegos en otras plataformas, como la Play Station.
---	7 de los 23 entrevistados buscan información por obligación para tareas del colegio, y tratan de hacerlo lo antes posible para dedicarse a hacer lo que les gusta.
3 de los 14 entrevistados terminan la sesión cuando se cansan o medianamente cumplieron su objetivo	Terminan su sesión cuando no tienen nada que hacer, cuando ya terminaron de bajar lo que querían, cuando tienen que irse para hacer otra cosa o bien cuando no hay nadie para hablar en el chat, o al menos no hay nadie interesante o no queda tema de conversación.
5 de los 14 entrevistados manifiestan dificultades para “desengancharse” de Internet.	En varios casos sucede que les cuesta finalizar la sesión cuando aparecen contactos que les quieren hablar.
El rol del entrevistado en la dinámica familiar y el contexto hogareño de conexión juegan un papel fundamental: mientras que en 3 de los 14 casos terminan la sesión cuando la entrevistada debe atender a sus hijos, 2 de los 14 entrevistados lo hacen cuando se lo reclaman sus esposas.	Un factor que influye sobre el fin de la sesión tiene que ver con el contexto de uso de Internet. Si el usuario accede en un ciber, la pauta de fin de sesión tiene que ver con llegar a determinada hora a su casa, y en el caso de contar con conexión en su casa, esas pautas tienen que ver con la necesidad de

	hacer otras actividades.
Sitios de Internet	
Adultos	*Jóvenes*
Los 14 entrevistados visitan sitios relacionados con su materia de especialidad. 10 de los 14 entrevistados utilizan Internet para gustos personales (turismo, idiomas, carteleras de cine, fútbol, sitios solidarios), como así también para informarse (diarios digitales y portales informativos) y resolver cuestiones prácticas como viajar en la ciudad, realizar trámites bancarios o averiguar direcciones y teléfonos.	14 de los 23 entrevistados usan Internet para entretenimiento: sitios de TV y películas, juegos online o para bajar a la PC, la página de chismes del colegio al que asisten, historietas como "Locoarts" o "El Mono Mario", noticias de espectáculos de los portales que usan para el correo o el programa de mensajería instantánea, postales y fotos, videos graciosos, sitios "de moda" (relacionados con espectáculos) y *hobbies*.
	Música: 11 de los 23 entrevistados visitan sitios de bandas de música para estar actualizados sobre su grupo favorito, sitios de letras de canciones, y también bajan música a través de programas como el Kazaa.
	7 de los 23 entrevistados visitan sitios relacionados con el deporte, principalmente el fútbol, ya sea que se trate de la página del club al que pertenecen los entrevistados, o información periodística sobre este deporte.
	6 de los 23 entrevistados dicen usar el programa Kazaa para bajar juegos, música y videos; lo cual les resulta entretenido y de algún modo condiciona su consumo de Internet, porque hace que visiten, por ejemplo, menos sitios de música al tener la posibilidad de bajarla directamente.
	Sólo 3 de los 23 entrevistados dicen visitar diarios o revistas en Internet, en medio de otros sitios diversos.
	Sólo 1 de los 23 entrevistados dice visitar sitios condicionados.
La mayoría usa motores de búsqueda (Google, principalmente).	12 de los 23 entrevistados dicen usar los buscadores (Yahoo, Altavista, Ubbi, Google), principalmente para tareas escolares, y algunos otros sitios como Monografías.com. 3 de esos 12 entrevistados dicen que no usan más sitios que esos, y los otros 9 visitan

	distintos tipos de sitios durante su sesión.
10 de los 14 entrevistados dicen explícitamente que visitan sitios fijos, periódicamente, para estar actualizados sobre las temáticas que manejan.	En lo relacionado con el deporte, los juegos y la música, una de las razones que esgrimen los jóvenes para visitar periódicamente esos sitios es la de mantenerse actualizados y al tanto de las novedades.
	Gran parte de los entrevistados visita sitios muy puntuales referidos a temas específicos que le interesan por diversos motivos, y 4 de lo 23 entrevistados, si bien visitan algunos sitios, dicen que no son de "meterse mucho" en Internet.
Uso del Historial de búsqueda y de los Favoritos	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los 13 entrevistados que hablan del tema dicen usar el Historial de búsqueda; algunos de ellos de la manera más simple (seleccionar las direcciones visitadas anteriormente cuando se les despliega el Historial en la barra de dirección del navegador) y otros de manera más sistemática (visitar desde el Historial las páginas sin conexión para ahorrar pulsos telefónicos durante su sesión).	11 de los 22 jóvenes que hablan del tema dicen usar el Historial porque les acelera la búsqueda de direcciones en Internet que visitan frecuentemente, y les proporciona la seguridad de que las direcciones están allí disponibles. También usan el Historial para borrarlo periódicamente cuando visitan páginas "prohibidas" (aludiendo a sitios de contenidos para adultos), lo cual tiene especial ingerencia cuando la PC es utilizada en el ámbito hogareño por varios miembros de la familia.
	9 de los 23 entrevistados dicen no usar el Historial porque no lo necesitan o no les interesa, porque les es más cómodo usar los Favoritos, porque no tienen la rutina de "meterse" en Internet o de visitar muchas páginas, ya que se las acuerdan de memoria o bien les sirve nada más que para terminar de escribir las direcciones de las páginas.
6 de los 13 entrevistados dicen usar los Favoritos (aquellos que más tiempo navegan son los que más usan este tipo de herramienta).	8 de los 23 entrevistados dicen utilizar los Favoritos para guardar allí direcciones útiles, que no se acuerdan de memoria, que están relacionadas con gustos (música principalmente) o con tareas escolares.
3 de los 13 entrevistados dicen no usar los Favoritos por no conocer su	13 de los 23 entrevistados dicen no usar los Favoritos porque con el

existencia o por no necesitarlos dadas la características del modo de navegar, más espontáneo o bien más acotado al uso de motores de búsqueda y algunos sitios muy puntuales cuyas direcciones se saben de memoria.	Historial de búsqueda es suficiente, porque se acuerdan de las páginas que visitan de memoria (ya que no son muchas), o simplemente porque no les interesa.
2 de los 13 casos consultados no usan los Favoritos ya que se anotan las direcciones en papeles o libretas, o bien recortan recomendaciones de artículos periodísticos para luego visitarlas.	2 de los 23 entrevistados confunden o no saben qué son el Historial de búsqueda y los Favoritos, y otros 2 usan modos alternativos para anotar sus direcciones, como por ejemplo en un archivo de Microsoft Word o también en un papel.
Qué hace mientras navega en Internet	
Adultos	*Jóvenes*
7 de los 9 entrevistados que hablan del tema escuchan música mientras navegan, para sentirse acompañados, y 2 no lo hacen (1 de esos 2 entrevistados dice que no escucha música mientras navega porque la PC funciona más lentamente).	14 de los 18 entrevistados que hablan del tema escuchan música mientras navegan, y 4 no lo hacen para no hacer ruido porque se conectan tarde o bien por el tema de la velocidad de la PC, a lo que se agrega la velocidad de la conexión de Internet.
4 de los 9 entrevistados escuchan música desde la misma PC. 3 de ellos reproducen discos compactos utilizando el reproductor de CD-Rom, y 1 reproduce con Winamp música bajada de Internet.	11 de los 14 entrevistados que escuchan música lo hacen utilizando la PC, y todos ellos consumen música bajada de Internet.
3 de los 9 entrevistados escuchan música utilizando el reproductor de audio (no la PC) si están en su hogar.	3 de los 14 entrevistados que escuchan música lo hacen utilizando otros aparatos si la PC que usan funciona más lentamente. También influye el hecho de estar en el hogar.
1 de las 9 entrevistadas dice distraerse a veces cuando escucha música en castellano y lee en la pantalla a la vez.	3 de los 18 entrevistados dicen distraerse cuando escuchan música, a veces en castellano, y leen en la pantalla a la vez, aunque se prefiere la música para acompañar la sesión de chat.
---	Además de escuchar música, 8 de los 18 entrevistados, mientras navegan chatean, ponen en la PC música de fondo a la vez que hacen otras cosas en su casa, ven TV, tocan instrumentos, juegan en consolas, leen libros o revistas, estudian o preparan resúmenes y esperan que alguien les

	conteste en el chat.
Multitarea	
Adultos	*Jóvenes*
De los 7 entrevistados que hablen del tema, sólo 2 utilizan varias ventanas al mismo tiempo en forma habitual, y reconocen esta práctica como algo irracional, relacionado con un rasgo natural de impaciencia.	Los 21 entrevistados que hablan del tema realizan varias cosas al mismo tiempo en la PC, con mayor o menor complejidad: chatean, leen el correo, visitan páginas buscando información o viendo sus páginas favoritas, escuchan música, bajan archivos (música, programas, juegos), y junto con eso ven TV, tocan algún instrumento, leen, copian y pegan información en procesadores de texto y juegan.
5 de los 7 entrevistados no trabajan con varias ventanas al mismo tiempo, porque no saben hacerlo o bien porque les molesta o se distraen, incluso aquellos que son experimentados en el uso de la PC.	---
---	Para los 21 entrevistados el hilo conductor es el chat, mientras que el e-mail, leer, buscar información, escuchar música, etc. funcionan como un “relleno”. 5 de los 21 entrevistados dicen que les resulta difícil seguir varias conversaciones a la vez.
Perderse en Internet	
Adultos	*Jóvenes*

3 de los 10 entrevistados que hablan del tema dicen que se perdieron alguna o muchas veces, que no saben cómo es que llegaron a determinado lugar y que no saben cómo volver atrás.	13 de los 21 entrevistados dicen que se pierden en ocasiones o muchas veces, y que les suceden cosas como no saber cómo volver atrás, terminar en sitios que no querían, encontrarse con cosas que no saben de dónde son o simplemente desorientarse y no saber en qué ventana quedó lo que estaban buscando. El modo veloz, intuitivo y desprejuiciado de navegar hace que se enganchen con cualquier enlace, imagen o ícono que aparezca, escriban mal las direcciones o parámetros de búsqueda e incluso accidentalmente cierren la página con la que empezaron la misma, perdiendo de este modo el hilo conductor.
De los 3 entrevistados que se pierden en Internet, 1 dice que se debe a que se abren ventanas de páginas que no fueron solicitadas, o bien se abren ventanas emergentes o *pop-ups* con publicidad u otras páginas relacionadas con la que está visitando.	De los 13 que se pierden en Internet, 5 dicen que se debe a que se abren ventanas de páginas que no fueron solicitadas, o bien se abren ventanas emergentes o *pop-ups* con publicidad u otras páginas relacionadas con la que están visitando.
---	Otra de las razones por la que los jóvenes se pierden es por tener gran cantidad de ventanas minimizadas en la barra de tareas y no saber cuál es la de referencia.
7 de los 10 entrevistados dicen que no se pierden porque son metódicos en la manera de manejarse en Internet, porque sus búsquedas son específicas o porque siempre vuelven a la referencia inicial, que generalmente es el buscador o la página por donde comenzaron el recorrido.	8 de los 21 jóvenes entrevistados dicen no perderse navegando en Internet, ya que son bastante metódicos en sus búsquedas, siguen cierta rutina a la que se aferran para seleccionar las páginas que abren y cierran y mantienen siempre estable el punto de partida.
Uso del mapa de navegación	
Adultos	*Jóvenes*
De los 14 entrevistados, 3 usan mapas, algunos ocasionalmente y otros sistemáticamente la primera vez que visitan un sitio.	Ninguno de los 22 entrevistados que hablan del tema dice usar mapas de navegación porque confía en su propia intuición o en su manera de manejarse.
7 de los entrevistados que no usan mapas consideran que sería una buena alternativa para orientarse durante sus sesiones y mejorar su	6 de los 22 entrevistados consideran que esta herramienta sería útil para ayudarlos en la búsqueda, evitar perderse y aprovechar al máximo la

forma de manejarse en la red.	información que brinda Internet.
No usan mapas por falta de tiempo y por cuestiones de rasgos de personalidad.	---
1 de los 14 entrevistados opina que si los sitios que visita están bien explicados (en cuanto a la disposición de los menúes) y las herramientas como el scroll o las barras de desplazamiento facilitan la navegación suficientemente, entonces los mapas no son necesarios.	2 de los 22 entrevistados opinan que si los sitios que visitan están bien explicados (en cuanto a la disposición de los menúes) y las herramientas como el scroll o las barras de desplazamiento facilitan la navegación suficientemente, entonces los mapas no son necesarios.

3.4. La lectura en Internet

En este capítulo, central para esta investigación, intentaremos caracterizar los diferentes –y a la vez complementarios - hábitos de lectura que desarrollan los usuarios de Internet. En primer lugar analizaremos si los entrevistados leen más por placer (elección personal de acuerdo con sus gustos o preferencias) que por deber (escuela, trabajo). Luego abordaremos algunas cuestiones generales que tienen que ver con los preconceptos que hacen que los lectores accedan a los distintos dispositivos con diversas predisposiciones, a la vez que enunciaremos las representaciones y los imaginarios que despiertan tanto el dispositivo impreso como la pantalla. Más adelante aparecerán cuestiones puntuales como las distintas sensaciones y dificultades que produce cada dispositivo a la hora de leer, las diversas estrategias de lectura elegidas por los usuarios y las valoraciones que hacen sobre cada soporte.

3.4.1. Elección de la lectura según gustos u obligaciones

Antes de caracterizar la lectura en Internet, nos parece sumamente importante conocer las principales motivaciones que llevan a los entrevistados a leer, tanto libros como revistas y diarios. Particularmente en el entorno escolar, la lectura por deber, en el caso de los jóvenes, tiene que ver con los textos que son impuestos por el colegio –por parte de los docentes- y que no obedecen a elecciones personales de los estudiantes. En el caso de los adultos, las lecturas por obligación son las relacionadas con su área de conocimiento.

Probablemente éste sea uno de los aspectos que más diferencias presenta entre uno y otro perfil. Los adultos, en 10 de los 14 casos, sostienen que leen por placer y por deber a la vez, ya que en su materia de incumbencia, los libros que deben leer para su formación les producen placer:

lectura primero como te digo de la parte de: (.) de psicología en sí me gusta (.) leer mucho (.) después obviamente novelas cuentos en función al (.) al trabajo (.) y por placer es decir va un poco unido ¿no? (.) el tema ese de la lectura (.) tanto para el trabajo como para (.) cuando me gusta
(Laura, 38 años 4:31-35)

Luego, 4 de los 14 entrevistados dicen leer más por obligación que por placer, y que si tuvieran más tiempo lo dedicarían a libros no vinculados necesariamente con su área de incumbencia:

en realidad leo mucho en función (.) lamentablemente sólo en función del trabajo (.) eh hace bastante que no leo literatura (.) no porque no me guste sino porque no me dan los tiempos
(Marisa, 32 años 3:15-17)

Sólo 1 de los 14 entrevistados, finalmente, se declara “no muy lectora”:

no fui nunca muy buena lectora en realidad eh: (.) y: y ahora creo: leo un poco más de lo que leía cuando era más chica pero también (.) no tengo así como una (.) un *enganche* muy apasionado por la lectura (...)
F: eh: y leés eh digamos por placer o porque tenés que leer para algo (.)?
N: (.) las dos cosas (.) leo si tengo que leer algún artículo (.) alguna cosa más relacionado a lo profesional (..) y m: mucho por placer no porque como no me produce un gran placer leer (.) por ahí (.) situaciones así más de vacaciones (.) más tiempo (.) esparcimiento
(Nora, 45 años 14:9-17)

En el caso de los jóvenes, nos encontramos con una situación muy diferente en cuanto a sus motivaciones para la lectura. 15 de los 23 entrevistados afirman leer poco o nada de libros, y lo que leen generalmente lo hacen por obligación, porque se lo piden en el colegio:

F: y de vez en cuando agarrás un libro y esas cosas?
N: *muy* de vez en cuándo (.) casi nunca (.) si es libro del colegio no (.) no lo agarro (.) lo leo en el colectivo (.) sí si es un libro que a mi me gusta sí
(Nicolás, 16 años 17:185-187)

Es interesante la distinción que hace este entrevistado en cuanto al lugar donde elige leer los textos “obligatorios”: no lo hace en su casa, restándole tiempo a otras actividades (en su caso, jugar muchas horas en la computadora

en red) sino que lo hace en un “tiempo muerto” como el que se da en los viajes en colectivo. De este modo, podremos ver más adelante las razones que llevan a que algunos tipos de textos –en este caso los que manda la escuela- sean leídos en determinados momentos o situaciones en función del tiempo que demanda su lectura. En el caso de los jóvenes que leen libros por obligación –que son la mayoría- el tiempo dedicado a estos textos debe ser el menor posible y aprovechando al máximo todas las situaciones (como la del viaje) para que se puedan ocupar de las otras cosas que verdaderamente les interesan.

En segundo lugar, respecto de los jóvenes que se manifiestan poco lectores de libros, 11 de los 15 casos mencionados dicen hojear el diario o leer algunas partes del mismo (suplementos de espectáculos y deportes), leer revistas que llegan a su casa o *cómics* que coleccionan, y en algunos casos excepcionales dicen leer algún libro que les interesa mucho o que les recomienda algún familiar.

> sacando lo del diario que por ahí lo leo así por interés (.) si no no (.) no leo por (.) por hay hay veces que (.) mi mamá me dice UY MIRÁ QUE BUENO ESTE LIBRO (.) y por ahí me pasó varias veces que lo leí y me gustó así (.) o sea (.) por placer ahí sí porque mi mamá me lo recomendó y sí eran buenos (.) pero no si no no soy de leer (.) aparte por cuestión de tiempo y eso (..) porque el tiempo libre que tengo lo aprovecho para salir o para dormir ((risas))
> (Jorge, 16 años 32:43-48)

Finalmente, 8 de los 23 entrevistados se declaran lectores o muy lectores, que les gusta leer y que lo hacen por placer, que leen libros que les regalan o que están relacionados con alguna temática específica, y que aprovechan el tiempo libre y las vacaciones para dedicar mucho tiempo a la lectura. Asimismo, cuentan que leen lo que les manda el colegio, que no necesariamente tiene que ver con sus propios intereses.

> leo por (.) por entretenimiento (..) es como: me hace pasar un buen rato
> F: y después bueno leés así para la es*cue*la (.) lo que te piden?
> S: eh sí (.) eso es por obligación (.) porque la mayoría de las veces nos dan textos que no atraen mucho así
> (Santiago, 15 años 34:46-49)

3.4.2. Predisposiciones hacia la lectura en papel y en pantalla

Para comprender más en profundidad el por qué de muchas elecciones que hacen los lectores a la hora de leer o no un texto, ya sea de la pantalla, ya sea de un impreso, es necesario tener en cuenta el imaginario que rodea a cada uno de los dispositivos, y las asociaciones que los entrevistados hacen entre ellos y sus propias representaciones, prejuicios o ideas previas. Algunas de estas asociaciones tienen que ver con características inmanentes del soporte, y otras tienen que ver con experiencias personales, hábitos o costumbres de los lectores, quienes proyectan en éste sus propias subjetividades, las cuales tiñen su relación con el texto en las diferentes interfaces.

En cuanto a estas características inmanentes, podemos decir que una de las primeras cuestiones que saltan a la vista, en el caso de los entrevistados adultos, es que la pantalla parece invitar a una lectura más superficial que el papel. Es así que 4 de los 14 entrevistados sostienen que el texto impreso invita a reflexionar o a leer detenidamente, mientras que la pantalla es un "barniz de información", genera la sensación de que no han leído, a falta de recursos tales como marcar o sobrescribir el texto, de lo cual adolece la pantalla de la computadora o bien resulta complejo replicarlos.

> para mí lo impreso (.) para mí me lleva más a reflexionar o: a hacerme (.) a tener una opinión (..) hacer una conclusión (..) a mí la lectura en internet no me funciona de la misma manera (..) por eso te digo por eso yo imprimo si me interesa el tema (.) porque es como que me permite volver volver atrás (.) ahondar ideas (..) reveer y volver a a formar una opinión (.) eso me permite (.) la lectura en internet para mí no es reflexiva (.) no es (.) ya te digo es (.) simplemente: una información superficial (.) por más que a veces lo que leés también es superficial ojo ¿no? (.) pero bueno es como que te da más cuenta (.) yo me doy más cuenta cuando lo leo (.) que es más superficial acá
> (Mirta, 56 años 1:1148-1156)

> si yo hice una síntesis la hice en la computadora ¿no? (.) pero después lo tengo que imprimir como que mar*car*la (.) porque si la leo así siento como que no lo registro *tan*to como cuando lo marco en el papel
> F: como que le falta algo al texto de la pantalla?
> L: como que le falta *al*go porque además (.) suponete es decir a veces hago una síntesis y le pongo en negrita lo que quiero destacar (.) pero

> aunque esté en negrita (.) no me no me es lo mismo al remarcarlo yo con (.) no sé (.) un un marcador cualquiera ¿no?
> (Laura, 38 años 4:744-752)

En segundo término, aparece claramente una predisposición previa al texto diferenciada para cada dispositivo. Se asocia lo placentero con el libro, y lo más instrumental o informativo con Internet. Esto aparece así explicitado en 3 de los 14 entrevistados:

> para lo que es placentero sencillamente leer en el monitor no me resulta placentero y punto (.) para lo que es la lectura más así informa*ti*va o lo que necesite por el trabajo (.) ese gusto de subrayar de tener así como en la mano un resaltador una regla este: (.) hacerle anotaciones personales digamos ºqué sé yoº no tengo problemas
> (Marina, 33 años 12:961-965)

Esto aparece más claro aún cuando la misma entrevistada hace una diferencia con los chicos:

> en el caso de ellos me parece que sí a veces el soporte porque es libro me parece que ellos en este colegio al menos no sé (..) la computadora la asocian más a decir bueno estoy chateando con uno mientras busco en el explorer y no se qué (.) y busco entre comillas rosas y urquiza y les sale cual*quier* verdura (.) este: (.) como la posibilidad más de la dispersión (..) y el libro al menos en este colegio lo asocian más a sentarse (.) y no hacer *ninguna otra cosa* mientras estás leyendo (.) porque mientras leen capaz que escuchan música pero no es que se ponen a hacer otra cosa (.) y con la computadora SÍ (..) así que sí en el caso de ellos lo asocio más al soporte
> (Marina, 33 años 12:932-940)

Aparece aquí una cuestión que tiene que ver con la interfaz especializada del libro, que invita a no hacer otra cosa más que leer (aunque también permite –tal cual lo destacan los entrevistados- otras prácticas asociadas a la lectura como remarcar y sobrescribir el texto) a diferencia de la PC, que es una interfaz *metamedium* que permite hacer varias cosas a la vez, lo cual hace a una lectura más dispersa. Y en relación directa con esto aparecen, como mencionamos antes, las destrezas diferentes que requiere cada soporte:

> las dos lecturas demandan (.) habilidades y destrezas particulares ¿no? este: (.) en el *li*bro (.) vos podés eh: me parece que es mucho más (.) más ami*ga*ble porque vos podés este resal*tar* marcar entre cor*che*tes (.) e inclusive hacer alguna escritura (.) pero en cambio la lectura en internet demanda este: mayor: (.) mayor este códigos este: (.) de resignificación tenés que (.) a MÍ al menos me pasa que tengo que escri*bir* (.) este: tengo que sintetizar (.) tengo que que relacio*nar* (.) más que con el libro
> (Marcelo, 39 años 11:755-762)

Asimismo, como un elemento relacionado con el primer punto de este apartado, aparece en el discurso de los entrevistados una relación directa entre la extensión de los textos y el soporte. Es así que para 4 de los 14 entrevistados, la pantalla se asocia con textos más condensados, cortos o incompletos, mientras que el impreso se asocia con textos largos:

> a veces en la semana si hay algo que me interesa y si no busco en inter*net* (..) me meto en las páginas en los sitios de los *dia*rios y si tengo que bajar lo que pasa que bueno (.) es muy condensado (.) no es lo mismo si vos querés leer un editorial o algo que te interesa o leerlo en el diario que leerlo (.) en la máquina no?
> (Susana, 46 años 2:19-23)

> creo que es un información absolutamente incompleta no? (..) está muy (.) muy parcializada (.) porque no es como leer el diario (..) aparte que evidentemente que te dice tiempo de lectura un minuto treinta y cinco (.) a mí eso ya no me gusta (.) y: es como que: no me invita a la reflexión la lectura: de los diarios en internet (..) me informo relativamente (.) como (.) un pantallazo de lo que pasa hoy este en día
> (Mirta, 56 años 1:1017-1022)

Nótese el uso del término “pantallazo” para dar cuenta del modo de informar que ofrece Internet. Aparece una asociación directa entre el nombre del soporte (la “pantalla”) con el tipo de información que ofrece, marcando una diferencia sustancial con la lectura reflexiva o completa que parece ofrecer el impreso.

Por otra parte, surge una de las cuestiones más interesantes y que a primera vista pareciera ser algo lateral a lo textual, aunque se vuelve una cuestión trascendente a la hora de pensar en la relación con el texto y el dispositivo que le da lugar. Nos referimos a los atributos del texto impreso, al

que aparecen asociados –en el imaginario de los lectores- los afectos, los hábitos, la magia, la historia, los conceptos de autor y lector y el vínculo que se establece entre ellos. Por el contrario, la computadora es asociada con lo impersonal, lo distante, lo utilitario, lo objetivo y lo anónimo. Esto aparece así expresado en 5 de los 14 entrevistados:

> me gusta contactarme con el libro me gusta (.) y: con la computadora lo siento algo más (.) más distante es decir lo veo como algo más objetivo (.) de búsqueda de información (.) me brinda mucho información que utilizo pero es algo mucho más práctico y: (.) el tema del libro para mí tiene una subjetividad mayor ¿no? (.) ( ) ((risas))
> (Laura, 38 años 4:759-766)

> para mí el libro es casi irremplazable (.) pero *sin duda* (.) sin duda (.) el libro tiene *ma*gia internet *no*
> (Carlos, 28 años 6:867-868)

> me opongo a la lectura en internet (.) de textos literarios (.) y eso lo predico (.) es de lo más insólito que pasa en el mundo (.) porque el escritor nunca conoce a su lector (..) supone escribe para ese lector que establece (.) establece un *diá*logo ((ruido de un auto en el exterior)) con ese lector a través de la lectura que en que en la lectura virtual es casi imposible
> (Jorge, 61 años 10:7-10)

Además de todos estos elementos, aparece otra cuestión muy interesante en la relación entre el lector y el texto en el acto de lectura, que tiene que ver con la posibilidad de manipulación o dominio diferenciado que permite cada dispositivo. Eso lo expresa así 1 de las entrevistadas:

> N: me parece que el e: es una cuestión de *dominio* ((enfatiza golpeando un dedo sobre la mesa - se sonroja)) (.) no de dominio de internet sino de domi (.) que uno con un artículo ((hace una expresión como diciendo "etcétera")) *s:abe* lo (.) es uno el que do*mina* la situación (.) don (.) no el desen*lace* de lo que está leyendo pero síp (.) la lectura en sí misma (.) dónde empieza (.) dónde termina (.) cuándo para (.) cuándo vuelve (.) cuándo (.) quiere volver para atrás y leer el primer (.) capítulo si no lo le*yó* (.) o leer el último (.) si se le da la gana y después leer el resto del libro (.) lo otro ((vuelve a golpear con un dedo sobre la mesa)) uno no gobierna (.) prac e (.) *si se deja llevar* (.) no termina de gobernar lo que está leyendo (.) lo van *llevan*do por donde los hipervínculos ((golpea sobre la mesa)) te quieren llevar
> (Nora, 45 años 14:767-779)

Por último, en el discurso de los entrevistados adultos aparece una relación complementaria entre el texto de la pantalla y el texto impreso. 2 de los 14 entrevistados sostienen esta posición:

> conviven ambas cosas (.) el libro como texto y la: (.) y la computadora como elemento complementario ¿no?
> (Cristina, 58 años 5:26-27)

En tanto, como otro aspecto de esta relación complementaria, Internet es valorada como el acceso más rápido o primer acceso a la información, que luego se prefiere leer en formato impreso. Esto aparece así expresado en 2 de los 14 entrevistados:

> internet es como: me es placentero y todo pero como es un eh: COMIENZO (.) no lle no *tie*ne la profundidad tiene eh: (.) el lugar de ac*ce*so (.) o sea que es como una CARTELERA en general
> F: claro claro
> E: ya te digo si encuentro un material interesante y grande yo ya ahí lo guardo y lo imprimo (.) y lo lo profundizo después
> F: en papel
> E: *cla*ro en internet lo que más me gusta es esto de investigar (.) de bus*car* (.) es una *bús*queda (..) es como todo lo previo en la biblioteca (.) sino que es mucho más entretenido (.) y más fácil (.) te diría encontrar el material *investigar* (..) después el estar ahí leyendo eso es más incómodo
> (Enrique, 31 años 8:934-944)

Aquí aparece –en 2 de los 14 entrevistados- el elemento de placer asociado a la búsqueda y el acceso a la información que permite Internet. Entonces, en el caso de la pantalla, el placer no está asociado al acto de lectura (donde el formato elegido es invariablemente el impreso) sino al acto de búsqueda y acceso a ese material de lectura, que luego se elige leer, en forma complementaria, en el soporte papel. En otro de los entrevistados, esta idea del placer que ofrece Internet es llevado aún más lejos:

> me gustaría mucho sen*tar*me a veces (.) en vez de: de sentarme a descansar (.) así como me gusta sentarme a leer (.) sentarme frente a la computadora y navegar (..) me me encanta*rí*a hacer eso (.) y durante un tiempo lo hice con mucho *gus*to y ví cosas muy interesantes (.) pero bueno (.) habrá que tener banda ancha

F: claro ((risas)) y que eso tiene un poco que ver también (.) lo podés asociar con lo que es el placer también de la lectura (.) esto [de leer y o sea]
C: abolutamente (.) para mí sí
F: una práctica asociada con el [placer]
C: mirá el objeto libro ((señala la biblioteca)) (.) o sea bueno acá están todos los libros de lingüística acá no hay libros que tengan (.) be*lle*za como objeto (.) pero por ejemplo nosotros tenemos muchos hemos com*pra*do muchos libros que: (.) con el uno a uno por supuesto (.) que son desde el punto de vista objeto tienen mucha belleza (.) en*ton*ces es decir porque el objeto el libro tiene esas dos cosas ¿no? (.) el contenido y lo que significa como (.) como: edi*ción* (.) y el placer de ver un buen libro (.) bien edi*ta*do con *lá*minas con este *ci*tas con papel excelente con ( ) excelentes (.) bueno es muy similar para MÍ a encontrarme de golpe suponete con esas fotografías que te de*cí*a (.) o: con ese material este: (.) *grá*fico que aparece al mismo tiempo que un po*e*ma o que un comen*ta*rio (.) el color (.) todo eso o sea yo encuentro el mismo placer no?
(Cristina, 58 años 5:600-617)

En el caso de los jóvenes, se ve aún más claramente el hecho de que los usuarios desarrollan diferentes tipos de lectura en cada dispositivo, y que esta elección está directamente relacionada con los tipos de textos que consumen en los diferentes medios. Esto queda evidenciado en uno de los entrevistados:

F: si vos comparás lectura en un libro o en una revista en un impreso con la lectura en la pantalla [qué]
J: no nada que *ver* nada que *ver* (..) para (.) es otra cosa totalmente (.) lo tomo ya de otra manera (.) eh pero por ahí por eso entendés porque es otro contenido igual (.) entendés por ahí o sea un libro de teoría musical igual es otra cosa pero no es lo mismo (.) o sea no leería una novela por internet digamos por la pantalla (..) entendés porque es otra: es distinto (.) pero como yo generalmente busco alguna información o algo salvo cuando me *cuel*go leyendo alguna historia o algo (..) eh: no: lo leo en pantalla viste busco así (.) leo un poco la (.) busco la información la encontré y ya está (.) la leo y listo (..) digamos (.) pero: o sea no es lo mismo no para *na*da (..) si voy a leer una no*ve*la es otra cosa (.) leés ti*ra*do leés el libro rela*ja*do es otra cosa (..) no te apura nadie entendés (.) es otra cosa
(Jorge, 17 años 41:966-978)

La primera distinción que hay que hacer coincide con la enunciada por los adultos: esto es, que Internet –o la pantalla- invita a una lectura más rápida,

superficial, vinculada a textos cortos y búsquedas puntuales de información. Aparece así en 9 de los 23 entrevistados:

> la pantalla te hace por ahí a acelerar (.) la lec*tu*ra (.) no leés por ahí tan (.) por ahí a mí me dan algo para leer en una hoja y lo leo detallado (.) en una pantalla por ahí lo leés todo apurado (.) lo leés (.) sin pensar mucho sin carburar mucho
> (Alejo, 17 años 23:621-624)

La idea de que la pantalla "acelera" la lectura tiene también su razón en el tipo de conexión telefónica, como vimos en otro apartado, el cual determina la necesidad de hacer todo rápídamente para desconectarse.

La comparación entre ambos soportes aparece bien clara en la siguiente cita de uno de los entrevistados:

> en internet o sea (.) o sea leés *to*do el *dia*rio pero (.) no: o sea te vas fijando específicamente yo con el diario lo agarro de adelante y voy hojeando así ((realiza un gesto de pasar las hojas de un diario con las manos))
> F: es como que hojeás más *to*do?
> N: [sí]
> F: que en internet (.) podés hojear más así leer más general?
> N: claro sí lo miro todo al diario (.) en internet capaz no o sea voy lo depor*ti*va espec*tá*culos (.) o me fijo alguna noticia sobresaliente política esas cosas y: (.) después nada más
> (Nicolás, 15 años 29:1058-1066)

Como veremos más adelante en relación a las diferencias entre los dispositivos impreso y electrónico, en este caso se destaca el consumo del objeto diario en su totalidad (lo cual se concreta en el acto de "hojear el diario"), frente al consumo puntual de informaciones en el diario digital.

En tanto, el texto impreso está asociado con una lectura más concentrada, relajada, lenta y hasta aburrida. Además se lo asocia con lecturas largas, con relatos (novelas, por ejemplo), con significados por descubrir y con textos mejor explicados que invitan a una lectura más "a fondo". Esto aparece así definido en 11de las 23 entrevistas:

> si vos comparás la lectura en la pantalla (.) con la lectura en papel ya sea un *li*bro o la novela de harry potter o lo que sea (.) qué conclusiones sacás?

N: (..) que (..) las de: (.) las de papel (.) son largas ((risas))
F: más largas?
N: bastante más largas (.) que los textos que yo leo en internet (.) que yo en internet lo leo de *u*na (..) y que otros por ahí los voy separando por capítulos o (.) o páginas (..) que por ahí no tengo la misma concentración que tengo en *u*no que con el otro
F: te concentrás más con cuál?
N: y: (.) depende del *dí*a (..) depende del día me concentro más con uno o con otro ( )
(Nicolás, 16 años 17:626-637)

La consideración según la cual la lectura en papel es "aburrida" (adjetivación que aparece en 2 de los entrevistados jóvenes) se da en contraposición con lo "divertido" de la lectura en pantalla, lo cual no aparece relacionado directamente con el texto a leer sino con las otras actividades simultáneas que se pueden hacer en la misma pantalla, como chatear, visitar páginas de Internet, etc. Aparece entonces una idea de placer asociado a la lectura en pantalla, lo que en relación a los adultos asociábamos antes con la búsqueda de información. En ese sentido, aparecen adjetivaciones como lo "emocionante" que es buscar en Internet, lo "tentador" que es por la diversidad de estímulos que llaman la atención y que hacen la lectura "divertida":

cuando estoy acá así aburrido prefiero leer de la computadora porque mientras leo hablo con amigos y eso (..) sí depende mucho de la situación también
F: claro porque acá en la misma pantalla mientras leés hacés otra cosa
S: leo y puedo estar jugando jueguitos hablando con amigos haciendo cualquier cosa viendo tele (.) cuando leo un libro no puedo hacer nada más (.) es como que estoy en el libro (.) y no me puede molestar nada porque me distraigo (..) si no te doy pelota es porque estoy en otra cosa
(Santiago, 15 años 34:1154-1161)

el día de mañana si tengo que trabajar en la computadora me muero ((risas)) (.) me muero me meto en el mail hago cualquier cosa (.) por eso es mucho mejor en el en papel porque te concentrás más (.) además yo voy hago (.) lo marco con resaltador y ya es*tá* (.) ahí se terminó (.) es muchísimo más fácil (.) pero cuando tenés algo que te im*pi*de (.) tipo (.) si vos venís y estás en el papel todo bien y ahí (.) viene alguien y te interrumpe bueno te vas a otro lugar (..) pero estás en el chat y (.) tenés el mail ahí dando vueltas (.) si alguien te está hablando no no te *lla*ma para leer no se*guís* leyendo (.) es así te puede más la persona que está hablando
(Melanie, 15 años 39:1021-1029)

Aparecen nuevamente evidenciadas las diferencias entre la interfaz especializada libro y la interfaz *metamedium* computadora, lo que hace que se deban desarrollar competencias más elaboradas para manejar esta interfaz multitarea, ciertas destrezas particulares que también aparecían enunciadas por los entrevistados adultos. Es así que 3 de los jóvenes entrevistados mencionan este aspecto, que por un lado vuelve interesante la manipulación de textos en la pantalla:

> en el libro es más aburrida (.) *bah* a mí me aburre más (.) en cambio acá no porque tenés ( ) tenés que apretar el mouse ( ) (.) es como más divertida
> (Agustina, 16 años 21:484-485)

Sin embargo, también la lectura en Internet puede ser aburrida:

> cuando hay que leer en internet también es muy aburrido (.) cuando tenés que leer así detenerte a leer una página parte por parte (.) eso nomás lo hago con alguna noticia ¿no? en algún caso especial (.) o cuando tengo que leer alguna cosa de algún videojuego o algo (.) ( ) algún videojuego también lo leo así detenidamente (.) o si es para buscar información o alguna cosa así no ( ) ºpor lo generalº
> (Santiago, 17 años 37:743-744)

Y por otra parte este aspecto vuelve difícil la lectura en cuanto a que el texto en la pantalla es difícil de marcar (haciendo una transposición directa de prácticas propias del soporte papel) y la interfaz requiere de más tiempo para su manejo:

> me cansa menos la vista el libro (.) [que es más]
> F: el libro te cansa menos
> M: sí (.) que es más por ahí perdés menos tiempo porque no estás buscando tantas *co*sas (.) o te perdés no sé se te cuelga la máquina entonces te quedaste ahí (..) aparte para mí es más accesible porque tengo libros en casa
> (Mercedes, 16 años 40:708-712)

Como se puede ver, llama la atención que –al igual que con los adultos- aparezca en la lectura en la pantalla la costumbre de marcar el texto por parte de los jóvenes. 3 de los entrevistados señalan como una ausencia en la

pantalla la posibilidad de marcar fácilmente el texto, de “descargarse” sobre el papel

> yo la veo más fácil la lectura en pantalla (.) es más actualizada (.) el papel es como ya: (.) ya viejo (..) OJO no lo descarto (.) porque para estudio yo prefiero estudiar en un libro de administración de empresas que en la máquina (.) además es como que en el libro te podés descar*gar* (.) hacer dibu*ji*tos cosas (.) acá no te podés descargar ((risas))
> F: hacer algún dibujito
> A: *cla*ro ((risas)) cosas (.) subra*yar* (.) acá subrayás (.) con el mouse (..) bah lo tradicional no es (.) eso es lo que veo
> (Alejandro, 15 años 31:997-1004)

Otra de las oposiciones señaladas por los entrevistados tiene que ver con esta dualidad nuevo/antiguo, o actualizado/viejo. Para 4 de los 23 entrevistados jóvenes, el texto en la pantalla está más actualizado (con las enciclopedias en CD-Rom o mismo con Internet), y hay una identificación generacional con la computadora, ya que los jóvenes reconocen que la PC está hecha para su generación, por lo cual imprimir todo lo que vayan a leer desde la pantalla sería como “volver atrás” en el tiempo.

> en internet en vez de tener la nota del autor en la parte de atrás puedo tener la nota del autor no sé: de hace dos días (.) es como que al estar en papel no se puede modificar ya porque está ahí impreso y ya (.) quedó así (.) en cambio lo que está en internet está constantemente siendo actuali*za*do (..) o cam*bia*do odifi*ca*do (.) me puede servir (.) es como que está siempre más al día
> (Santiago, 15 años 34:115-1120)

> no imprimo toda la información y la armo en el momento (.) porque si no ahí volvería para ATRÁS ((hace gesto con la mano como volviendo para atrás)) (.) estaría fuera de internet (.) ya otra vez en cosas el tema de los *li*bros y páginas (..) eso es práctico con la computadora e internet (.) vas entrás a una página (.) sacás algo que te gusta (.) si ves que es muy poco vas a otra (.) si ves que es demasiado vas a otra (.) sacás fotos (.) las imprimís (.) es más práctico de la pantalla (.) mucho más práctico
> (Mariano, 16 años 35:622-627)

Como contrapartida, y para tener una prueba más de la complejidad que encierra la lectura en la pantalla frente a otros dispositivos, aparece –al igual que en los adultos- en 2 de los entrevistados la idea de disfrute de la obra

impresa, y la preferencia por el objeto libro –asociado a novelas y relatos- en detrimento del texto en la pantalla:

> la información que bajé (.) la leo o sea la en*tien*do (.) le doy una buena leída yo no digo que no (.) pero: (.) como que no me interesa mucho
> F: no te interesa mucho
> CH: al al libro sí le doy más importancia (.) pri*me*ro porque si no lo si no lo *leés bien bien* concentrada te perdés (.) no entendés (.) la novela que es lo peor que te puede pasar ((risas)) y: (.) yo sé que los textos de internet (.) lo que *se*a (.) lo que baje no no tiene (.) como un significado que tenés que descubrir (.) en cambio los libros sí (.) vos tenés que (.) bah para mí un libro se trata de además de conocer una historia sino de ver lo que trasmite el autor (..) lo que pasa que eso en internet no se da
> (Florencia, 15 años 19:687-696)

> uno lee la pantalla de internet en la pantalla un archivo y no no: (.) o sea no despierta un un interés (.) además es (.) uno porque además uno está acostumbrado a leer una historia en un libro (.) no está acostumbrado a leer una historia en la pantalla (..) uno no se sienta en la computadora a leer un libro (.) uno se sienta con un libro a leer un libro (..) vos frente a la pantalla decís voy a buscar información (.) o algo para el colegio (.) o algo para leer así nomás (.) pero no se sienta concientizado pensando que va a leer un libro
> (Santiago, 17 años 37:1025-1032)

Esta valoración diferenciada del texto según el dispositivo tiene que ver también con la accesibilidad, ya que un texto en Internet, al ser gratuito, tiende a ser menos valorado que un texto impreso, que tiene un costo mayor y que además permite “atesorarlo” por su condición de objeto libro. Esto aparece así expresado por el mismo entrevistado:

> para mí es es mejor y no tiene que desaparecer la lectura de libro (.) de una revista (.) tocar el coso el material (.) ver así las palabras (.) porque eso refleja lo que escribe el otro también (.) cómo lo escribe cómo lo estructura cómo lo hace (.) refleja la forma de expresar la otra persona (.) y eso es lindo también (.) tener un libro o una cosa así (.) además uno por ejemplo tener un libro uno lo atesora qué sé yo tenés un libro que te *gus*te o un tema (.) vos lo atesorás y te lo guardás (.) qué sé yo mi viejo tiene varios libros de cuando era chico (.) en cambio en una computadora vos tenés un texto en una computadora (.) hay más riesgo de que se te *bo*rre o le pase *al*go ºqué sé yoº (.) y bueno ( ) que un texto en una computadora que un texto real (..) porque además un texto en la computadora es gratis (.) podría decirse (.) vos encontrás información de alguna página y lo bajás a tu archivo en word o lo bajás de la página directamente (.) y ese archivo lo tenés gratis (.) en cambio

> un libro a vos te *cues*ta (.) capaz que te *gus*ta lo le*és* (.) te lleva tiempo leerlo (.) en cambio un texto de la pantalla (.) o una cosa así de la pantalla (.) de la computadora (.) uno lo lee pero así salteado como algo más (..) así que yo creo que un libro (.) tiene que seguir estando y es importante
> (Santiago, 17 años 37:983-998)

Vemos que en algunos de los jóvenes –así como también fuertemente en los adultos- aparece el vínculo afectivo establecido con el objeto libro. Es interesante descubrir también que esta valoración del soporte impreso aparece relacionada con su carácter de perennidad, en oposición al texto electrónico, que es visto como "no seguro", por la posibilidad de que se borre o se pierda junto con otros archivos dentro de una computadora o dentro del mar de información que representa Internet. Esto aparece expresado de ese modo en 3 de los entrevistados:

> es como que lo tenés ahí se*gu*ro (.) acá lo tenés en virtual no sabés dónde está (.) lo querés encontrar y vas a sacar un pedazo de disco rígido? (.) no no sabés (..) es más seguro la comunicación: digamos en hoja
> (Alejandro, 15 años 31:1011-1014)

3.4.3. Tiempos de lectura en papel y en pantalla

Para complementar el apartado anterior, se le preguntó a los entrevistados en qué soporte pasan más tiempo leyendo, en papel o en pantalla, y nos encontramos con una diferencia sustancial entre los adultos y los jóvenes.

Los 6 adultos que hablan del tema responden que pasan más tiempo leyendo en papel, por los motivos que se explican a lo largo de este capítulo, y que la lectura del monitor ocupa un tiempo secundario, ya que el tiempo prioritario es el dedicado al impreso:

> internet lo uso cuando dispongo de tiempo (..) porque también yo soy un vicioso del diario (.) a: mi me llega el diario todos los días me lo tiran por el balcón (.) y yo es como tengo un *ri*to (..) me levanto a la mañana (.) este: (.) me pego un baño (..) y antes de desayunar este le pego una

leída al diario esto es cotidiano (.) tipo seis seis y cuarto de la mañana si no me lo traen ( ) (.) cuando tengo esta página que yo podría hacer eso viste (.) ahora por ahí en los días en que dispongo de más *tiem*po por ahí en las vaca*cio*nes que yo estoy más tranquilo menos estresado me dedico ahí y ahí descubro cosas (..) interesantes
(Jorge, 61 años 10:71-78)

Asimismo, dadas las características portables del soporte impreso, el papel es material de lectura constante:

el libro es el objeto: para mí: (.) de lectura perma*nen*te (.) o sea yo por ejemplo a todos lados llevo un libro en la mano porque momento que tengo leo leo: (.) a la hora de la siesta (.) y: (.) si tengo un rato libre me siento a leer concretamente ¿no?
(Cristina, 58 años 5:727-729)

Los jóvenes, por el contrario, muestran una conducta diferente ante los dispositivos de lectura, ya que se reparte en forma pareja la proporción de los que leen en pantalla con los que lo hacen en papel. De los 15 chicos que hablan del tema, 6 dicen pasar más tiempo leyendo en pantalla porque les interesan los textos que allí encuentran, porque les resulta más práctico y porque ya se acostumbraron y no se cansan tanto al hacerlo:

leés digamos (.) podés decir que leés más tiempo en pantalla que en papel?
N: sí (..) sí (.) porque (.) lo del colegio no me interesa (.) en cambio lo de internet lo leo porque me interesa (..) no es que tengo una obligación de le*er*lo (..) pero si me gusta lo leo (.) sino no
F: entonces leés más tiempo en pantalla
N: en pantalla
(Nicolás, 16 años 17:514-519)

Resulta interesante esta tendencia –que se repite en otro entrevistado- de elegir la pantalla por estar asociada a los textos que le interesan, frente a otros soportes asociados a las obligaciones escolares (libros principalmente). También llama la atención, en otro entrevistado, la extensión del concepto de lectura a otros registros, como el caso del chat:

en el colegio (.) la verdad que no: no leo mucho (.) o sea lo que copio y *gra*cias (..) o sea yo soy de las personas que estudian para seis (.) o sea no no *le*o mucho (.) yo siempre pienso cuánto o sea la *can*tidad

de letras que habré escrito en mi *vi*da (.) con la computadora la cantidad de cosas que habré leído (.) de así de chatear (.) mensajes que va y viene va y viene (.) un montón de cosas leí más que en el colegio se*gu*ro
(Jorge, 16 años 32:640-645)

Por otra parte, 5 de esos 15 jóvenes que hablan del tema dicen que pasan más tiempo leyendo en papel porque no les gusta leer de la pantalla, le resulta incómodo y hasta "insalubre":

leés más en pantalla que en papel?
M: no al revés (.) a mí internet no me gusta para leer (.) por eso te digo no no me gusta (..) yo si tengo que leer tengo que leer de un *li*bro de una re*vis*ta (..) no me gusta leer frente a la pantalla
(Matías, 17 años 24:503-507)

Por último, 4 de los 15 jóvenes dicen que pasan aproximadamente el mismo tiempo leyendo en papel y en pantalla, dando a entender que las dos lecturas cumplen funciones diferentes:

pasás más tiempo leyendo en la pantalla que leyendo en papel?
V: ((piensa mucho)) no
F: no? (.) más o menos (.) leés más (.) leés más impreso digamos?
V: o sea (.) en internet lo leo así nomás pero a fondo a fondo lo leo impreso
(Valentín, 16 años 25:662-666)

3.4.4. Sensaciones que generan los diferentes dispositivos

Una cuestión que resulta importante a la hora de analizar la relación de los lectores con los distintos dispositivos, es la diversidad de sensaciones que despierta el acto de lectura. En el caso de los adultos, básicamente hay tres aspectos que llaman la atención: la posibilidad de tocar y asir el libro, lo que determina un modo de relación diferente con el contenido del texto; la portabilidad del libro, que permite llevarlo a cualquier lado y acompañarlos en sus distintos momentos; y finalmente los sentimientos que se proyectan sobre los diferentes formatos, lo cual vuelve esta cuestión muy subjetiva y personal.

En relación al primer aspecto, 7 de los 14 entrevistados destacan del libro la posibilidad de tomarlo, tocarlo y manipularlo. En definitiva, se ve al libro como un objeto de placer que involucra más sentidos que la pantalla:

> el libro vos lo tomás con tus manos ¿no? (.) o sea el problema de leer en la computadora es un problema de *tac*to (.) es decir para los que somos amantes del *li*bro (.) to*mar* el libro en la *mano* te*ner*lo y oler el pa*pel* es un objeto de *placer*
> (Cristina, 58 años 5:969-972)

Y más específicamente como un elemento derivado de la manipulación del libro, se destaca la posibilidad de dejar en él huellas de lectura que forman parte del contenido, a modo de paratextos, para los otros lectores que leerán el mismo libro en el futuro:

> la lectura de la hoja *ha*bla del libro (..) eh vos cuando te encontrás con un libro te encontraste (.) ves si alguien lo leyó antes y no lo leyó antes te das cuenta en lo gastado las *pá*ginas en lo mar*ca*do (.) cosa que internet no *tie*ne (..) eh (.) hay detalles de (.) tipos que somos de le*er* (.) que (.) que generamos en los libros que cuando vos recibís un libro te *das* cuenta (.) de ponele si marcó la hoja con un doblez o no la mar*có* (.) si: si le parece interesante algunas cosas si hay un subrayado (.) si el libro está gastado de tanto leerse o no (.) eh que eso internet no te lo da y esto es acto de lectura
> (Carlos, 28 años 6:887-894)

Esta imbricación del acto de lectura con el dispositivo que le da lugar hace que uno de los entrevistados defina el acto de “leer” exclusivamente como el que se realiza en el formato impreso:

> LEER LEER no leería (.) no ME PONDRÍA a leer por internet
> (Marina, 33 años 12:1182-1183)

En segundo lugar, en cuanto al aspecto relacionado con la portabilidad del impreso (libros, revistas, etc.), 4 de los 14 entrevistados señalan este aspecto a favor del impreso, no solamente por la posibilidad de leer en los espacios libres que les quedan durante el día, sino como una sensación de compañía constante que les proporciona este dispositivo:

no hay no hay lugar donde no me vaya con un libro (.) yo me voy de viaje me llevo el libro (.) es más siempre me llevo más de los que puedo leer (.) mu muchas veces me llevo para pasear obviamente (..) eh: no sé suponete (.) yo me voy al den*tis*ta (.) y: y siempre me llevo un libro por si: (.) tarda más en atenderme (.) un libro o: no sé (.) alguna revistita cual*quier* cosa (.) o un fo*lle*to un *al*go el diario (.) me llevo *algo* para leer
(Marisa, 32 3:898-904)

En relación con este tema, aparece una cuestión relacionada con las pantallas portátiles. En al menos 4 de los 14 entrevistados surgen, como contrapartida de esta relación fiel al soporte impreso por su carácter portable, las posibilidades que brindaría una computadora portátil que sustituyera al impreso en esta función.

en las vacaciones eh: (.) a mí me gustaría tener una note*book* (.) para llevarme (.) porque: nosotros viajamos bastante entonces es decir como que *extraño* ahí la posibilidad de tener mí (.) conmigo una computadora (..) yo suelo ir a: locutorios para pero nada más que para consultar un mail
F: ºclaro claroº
C: estando de vacaciones (..) pero me gustaría tener una notebook para poder trasladarla conmigo (.) llevaría mil cosas con todo *gus*to (..) sería otra cosa más (.) así como yo me llevo un cajón de libros para leer (.) me llevaría mi notebook también para leer y para para para hacer lo mío ¿no?
(Cristina, 58 años 5:619-627)

Sin embargo, llama la atención que –salvada la cuestión del acceso económico a estos dispositivos- no se ve claramente que una cosa reemplace a la otra, sino que se mantiene esta asociación directa de lectura con dispositivo:

aunque tuviera qué sé yo una laptop una de esas cosas que inventan los japoneses (.) cada día inventan una cosa más chica y más poderosa y más no sé qué (..) no ºdigamosº (.) o sea hoy por hoy lo manuable lo transportable a mí es un criterio para decir no no me gusta (.) pero aunque fuera manuable y transportable diría que no (.) me gusta más el papel para leer
(Marina, 33 años 12:974-978)

Pero para marcar un matiz en esta oposición, 1 de los 14 entrevistados relativiza esta posición y asocia sus razones más que nada con la costumbre o el hábito:

> creo que también es un (.) tema de costumbre (..) también el plástico tiene su olor y: y la pantalla tiene su color y todo (.) de alguna manera todo es esa cuestión no sé si es tan (.) de peso como la añoranza del pasado ((risas)) eh: más que nada pasa por ese lado (.) porque estoy acostumbrado a esto y creo que esto es lo mejor (.) no sé si necesariamente esto sea lo mejor por esto que te decía (.) si vos tuvieras una pantalla que fuera: que pudieras maniobrar tener arriba abajo darla vuelta todo lo que vos quieras como das (.) como das vuelta un libro y: (.) y por un lado te refleja: luz (.) que se te hace más sencillo el tema de la lec*tu*ra (..) eh: yo no sé si si sería mucha diferencia con el tema de leer en (.) de leer en papel directamente (.) no creo que haya gran diferencia (.) y sí sí creo que de alguna manera (.) a la larga terminaría abaratando costos
> (Sergio, 33 años 9:842-853)

Esto nos introduce en el tercer aspecto mencionado al comienzo del apartado en relación a los adultos: las cuestiones afectivas o sentimentales que generan los diferentes dispositivos. 10 de los 14 entrevistados le adjudican a los diferentes soportes ciertas cualidades opuestas: mientras se asocia al libro con la calidez, lo afectivo y lo ritual; la pantalla es fría, distante y vinculada meramente a lo utilitario o a la necesidad. Asimismo, mientras la pantalla invita a una lectura veloz o superficial (tema tratado en el apartado anterior), el libro genera una sensación envolvente durante el acto de lectura.

> me gusta contactarme con el libro me gusta (.) y: con la computadora lo siento algo más (.) más distante
> (Laura, 38 años 4:759-760)

> en internet leo apurada (.) como que voy salteando (.) viste? ((risas))
> F: hay algo que te está corriendo (.) no?
> V: sí (.) sí (.) sí (.) sí (.) es como que: quiero *terminar* (.)
> F: en cambio en un libro [es como...]
> V: en un libro es como que
> F: más reposada (.) no?
> V: exacta totalmente
> F: te dejás
> V: sí (.) sí (.) sí (.) como que envolvés (.) tás le*yendo* (.) viste? (.) en internet no

(.) es como que: (.) eh:m: (.) lo leo rápido (.) viste? (.) veo a ver si es lo que me sirve (.) viste? (.) y si no:m lo *sa*co
(Victoria, 35 años 15:835-846)

muchas veces con un libro me propongo volar (.) internet jamás en la vida
(Carlos, 28 años 6:904-905)

Finalmente, en relación a los sentimientos que se proyectan hacia los diferentes dispositivos, la posibilidad de tener el libro genera algo muy distinto a lo que produce la pantalla:

qué sensaciones te produce cada uno de estos tipos de lectura (.) si vos podés identificar alguna sensación (.) no?
N: y la de internet es la del a*bismo* (.) esta imagen que te digo que me meto en un tubo que: (.) la imagen que (.) la sensación que tengo ((realiza una expresión como de espanto o susto)) de precipicio (.) que caigo en un vacío y no sé dónde termino
F: miedo?
N: no miedo no (.) miedo no (.) eh: a veces esta *cosa* de: (.) *inconsistencia* (.) de sentir que estoy buscando algo que no lo voy a encontrar nunca (.) que a lo mejor no me pasa con un libro de: (.) de con*sulta* (.) ta bien (.) puede ser que busque en un libro de consulta y no encuentre o busques en un diccionario y la palabra que estás buscando no es*té* (.) pero:m es como que me da: me da más seguridad (.) más tranquilidad
(Nora, 45 años 14:783-795)

Con los jóvenes se observa un panorama bastante diferente en lo relacionado con las diferentes sensaciones que despiertan los dispositivos de lectura y los sentimientos que se proyectan hacia ellos. 17 de los 21 jóvenes que hablan del tema valoran la comodidad, la portabilidad y la seguridad del soporte impreso sobre la pantalla y el tipo de lectura más relajada que permite.

me gusta más el papel (.) es más cómodo (.) en la pantalla por ahí están todo el tiempo leyendo te deja los ojos así (..) ºme gusta mucho más el papel que la pantallaº
F: el papel lo llevás
V: sí es mucho más cómodo
F: donde querés (.) lo llevás donde vos querés y es más cómodo (.) más portátil digamos
V: sí sí (.) o sea
F: en la pantalla en cambio tenés que

V: en la pantalla (.) tenés que estar AHÍ mirando el moni*tor* o (.) y no me *gus*ta mucho ir a la pantalla no: (..) no no me no me atrae mucho ºla pantallaº
(Valentín, 16 años 25:686-696)

Pero, 7 de esos 17 chicos, al mismo tiempo que prefieren el impreso para leer, dicen que no les molesta hacerlo en la pantalla, que ésta les llama más la atención o les permite acceder a información que de otro modo no podrían conseguir.

por ahí te puede ser más cómodo leer un libro (.) por qué por el hecho de llevar el libro a la mesa (.) a la *ca*ma (.) estás caminando y leés el *li*bro (.) en cambio en internet tenés que estar en la silla mirando la computadora (.) viste? (.) salvo que tengas una notebook y puedas estar en la cama y AHÍ: viste?(.) pero: es más cómodo leer así en *ho*ja (.) pero no me molesta leer en pantalla (.) si tengo que leer en pantalla leo en pantalla
(Soledad, 15 años 18:721-726)

Llama la atención que prácticamente no aparece la preferencia por el libro en relación con la posibilidad de asirlo y apropiarse del mismo. Esto se entiende por la poca historia de vínculo personal con el soporte, que sí tienen los adultos. Sin embargo, 4 de los 21 entrevistados mencionan aspectos afectivos o ciertas pérdidas por las cuales prefieren la lectura en el libro o el diario:

capaz el libro a uno le llega más porque (.) va ho*jean*do y va teniendo más intriga (.) en cambio (.) si si (.) bah es distinto (.) capaz que la computadora (.) qué sé yo (.) al ser así una cosa de (.) una máquina capaz que no te trasmite tanto la emoción del texto como un libro que uno según donde esté o cómo vaya haciendo la lectura (.) vas metiéndote en el tema que habla ¿no? (.) es distinto
(Mariano, 16 años 35:855-859)

es como leer el diario (.) pero como que se pierde viste? (.) claro ir pasando las *ho*jas (.) es distinto (.) aparte en internet vos ponés el suplemento que querés ver o:: la nota que estás buscando (.) y ya está (.) no es que te tenés que poner a buscarla
(Mercedes, 16 años 40:278-278)

Vamos a destacar aquí dos expresiones de los entrevistados en estos dos extractos seleccionados. En primer lugar, la idea de que “la máquina no

transmite tanto la emoción del texto como un libro". Aparece aquí otro elemento del imaginario en relación a las diferencias entre los dispositivos, y es la idea de la máquina como algo falto de emoción, impersonal y frío, que alimenta este distanciamiento del lector respecto de la computadora, ya que la ve como algo más instrumental que afectivo. Por otro lado, destacamos en el segundo extracto una idea que ya apareció en el apartado anterior, y que tiene que ver con el consumo del objeto diario, que ahora se lo ve como una pérdida, concretamente en el ritual de "ir pasando las hojas".

En cuanto a las sensaciones, llama la atención que una de las chicas entrevistadas se refiera solamente a las emociones que despiertan las conversaciones del chat:

> capaz te puede producir una sensación (.) más que estés hablando con alguien por el chat y te dice algo que te MATA (..) una indirecta bárbara y ahí te que*dás* ((se queda paralizada)) (..) me impacta mucho más que si me lo digan en carta (..) como que después te pone contes*ta*me tipo a*sí* dale hablame y vos estás eh eh
> (Melanie, 15 años 39:1037-1041)

Finalmente, sólo 3 de los 21 jóvenes que hablan del tema se manifiestan exclusivamente a favor de la lectura en la pantalla porque la encuentran más divertida –a diferencia de la lectura en el libro que les resulta aburrida- o por los diferentes estímulos visuales (imágenes, movimiento, colores) que allí encuentran:

> me motiva más en la pantalla porque tiene más más cosas ((señala ventanitas y puntos en el aire, como si se tratara de una pantalla)) (.) porque tiene las PROPAGANDAS AHÍ al lado ((risas)) estás le*yen*do y se te van los ojos porque hay un muñe*qui*to algo (.) más colores (.) pero tipo en un libro por ahí tenés una foto ahí (.) y lo único que leo yo son todos texto texto texto ((realiza un gesto de aburrimiento al pasar hojas de papel)) no tienen foto (.) el último libro que estoy leyendo es el de jorge bucay y no tiene fotos entonces (.) leo leo leo me canso y ya está (..) pero no es mucho mejor en la pantalla (.) por lo menos para pasar el rato y divertirte es mejor en la pantalla (.) me motiva más y hay muchos más colores cuadraditos está todo así ((risas)) (.) está mucho mejor
> (Melanie, 15 años 39:1007-1016)

Hay que aclarar que estos tres entrevistados son de los que declaran leer menos libros, por tanto, menos vínculo personal mantienen con este dispositivo.

3.4.5. Comodidad e incomodidad de los diferentes dispositivos

Prácticamente en forma unánime, los entrevistados –tanto adultos como jóvenes- sostienen que la cuestión de la comodidad para leer en el soporte impreso tiene que ver con la portabilidad, lo que marca una diferencia sustancial durante el acto de lectura respecto de la computadora personal, y más específicamente, la computadora de escritorio. La posibilidad de tener el texto impreso en las manos y adaptarlo a cualquier situación para su lectura es determinante en la elección de los usuarios, frente a la computadora, que requiere estar sentado frente a la pantalla, adaptando la postura corporal al soporte, y no a la inversa. Ésta cuestión aparece así explicitada en 8 de los 9 entrevistados adultos que hablan del tema:

> aparte de estar (.) fija en un lugar (.) te sentás en una silla en un lugar que tengo *bue*no (…) estás condicionada a estar enfrente de la máquina
> (Susana, 46 años 2:698-699)

En contraposición, el papel genera en los lectores una sensación de libertad, ya que se adapta a cualquier situación y permite leer en el momento en que se desee:

> con las hojas en la mano (.) muchas veces me pasa que yo por ahí no estudio acá en *ca*sa (.) me voy a estudiar a otro *la*do (.) es decir me siento que puedo (.) mover más libremente (.) en cambio eso lo tengo ahí no?
> (Laura, 38 años 4:234-237)

Asimismo, el papel aparece asociado a una práctica ritual de lectura que tiene que ver no solamente con la disposición del soporte sino también con el ambiente de lectura:

> para mí es mucho más relajante leer un libro que leer en internet (.) digamos (.) *jamás* leería un libro por placer en internet (.) sea nunca en la vida me sentaría a leer una no*vela* (.) en la computadora (.) sea eso (.) nunca (.) eh:: (.) y básicamente me parece que esa es la mayor di*ferencia* (.) no: (.) viste (.) la pos*tura* de lectura (.) el am*biente* de lectura (.) para mí es re-importante viste? que te sientes en un lugar con la luz adecuada (.) la postura adecuada (.) eso hace que también disfrutes el libro (.) no?
> (Victoria, 35 años 15:821-827)

Además de la cuestión de la movilidad y portabilidad del soporte, aparece en 1 de las entrevistas otra cuestión relacionada con la disposición del texto en la pantalla:

> prefiero imprimirlo y después leerlo tran*qui*la (.) del papel y no leer desde la desde: (.) desde la pantalla (..) si aparte como lo decís vos la pantalla se va mo*vien*do (.) y este: no es no es cómodo
> (Susana, 46 años 2:450-452)

Esto se relaciona directamente con la posibilidad de manipular más fácilmente el texto y mantener el control durante el acto de lectura:

> me parece que el e: es una cuestión de *dominio* ((enfatiza golpeando un dedo sobre la mesa - se sonroja)) (.) no de dominio de internet sino de domi (.) que uno con un artículo ((hace una expresión como diciendo "etcétera")) *s:abe* lo (.) es uno el que do*mina* la situación (.) don (.) no el desen*lace* de lo que está leyendo pero sip (.) la lectura en sí misma (.) dónde empieza (.) dónde termina (.) cuándo para (.) cuándo vuelve (.) cuándo (.) quiere volver para atrás y leer el primer (.) capítulo si no lo le*yó* (.) o leer el último (.) si se le da la gana y después leer el resto del libro (.) lo otro ((vuelve a golpear con un dedo sobre la mesa)) uno no gobierna (.) prac e (.) *si se deja llevar* (.) no termina de gobernar lo que está leyendo (.) lo van *llevan*do por donde los hipervínculos ((golpea sobre la mesa)) te quieren llevar
> (Nora, 45 años 14:769-779)

Respecto de los jóvenes, se mantiene la misma tendencia que se observa en los adultos. 19 de los 21 entrevistados que hablan del tema sostienen que es más cómodo leer en papel, principalmente por la portabilidad del formato y porque pueden leer acostados o sentados cómodamente, y además porque pueden leer en distintas situaciones, porque es más relajante y provoca menos cansancio. La cuestión de la diferencia entre el dispositivo fijo

de la computadora de escritorio frente a la movilidad del impreso aparece explicitada claramente en 5 de los 21 entrevistados jóvenes, quienes también destacan que además de adaptar su postura de acuerdo con la pantalla, le deben brindar un tiempo específico para leer, cosa que aparentemente no sucede con la lectura del impreso, que se realiza en cualquier situación o momento libre (viajes, tiempos de espera, etc.):

> a veces es más cómodo tipo (.) sí un un diario un libro porque bueno lo podés movilizar por diferentes lados (.) la computadora no bueno *sal*vo los que tienen la notebook que van de acá para allá (..) pero: pero *no* (.) es mucho más cómodo un libro o un diario en ese sentido sí (..) sí porque en la computadora tenés que tener por ahí un tiempo: determinado para sentarte frente a la computadora y ponerte a leer (.) un libro te lo podés llevar en un colec*ti*vo en un taxi en donde quieras (.) es así
> F: es como que
> V: es más personali*za*do por ahí el libro (.) el diario u otro tipo de (.) que la computadora
> F: como más fría digamos?
> V: claro (.) es como que vos a la computadora tenés que dedicarle TU tiempo (.) por ahí (.) con un libro eso no al revés (.) vos le dedicás el momento que *tenés* (..) el libro en el momento libre y no la computadora no como que *tenés que tener un tiempo* para sentarte y
> F: como que vos vas a la computadora en cambio [el libro]
> V: el libro viene a vos ((gesticula indicando énfasis))
> (Vanina, 15 años 20:808-824)

Nótese la expresión “personalizado” que utiliza la entrevistada, lo cual denota esta idea de que el libro se adapta mejor a las necesidades personales durante el acto de lectura (“viene a vos”). Esto aparece también relacionado con el tiempo transcurrido durante la lectura, que tiene diferentes registros por parte de los lectores de acuerdo con el soporte que utilicen:

> yo leo mucho ponele cuando si viajo en *sub*te (.) en colectivo (.) leer es con eso es impresionante porque (.) nunca me dejo de asombrar de cómo te pa la diferencia de cómo te pasa el *tiem*po (.) te pasa en un segundo parece
> F: claro sí sí sí (..) te pegás un libro y viajaste media hora y
> J: claro ni te diste cuenta
> F: eso con la computadora no lo podés hacer
> J: y eso no (.) al contrario (.) leíste dos minutos y te pareció dos horas ((risas))
> F: claro claro claro

J: porque entre buscar la información y todo (.) más cuando es alguna res*pues*ta alguna *du*da o algo así entendés (.) son cosas así son dos renglones que que tardaste media hora en encontrarlo pero
F: claro como que la pantalla no te invita a
J: no me invita a sentarme y tirarme ahí a leerlo
F: sino a buscar y
J: claro a buscar esto ta quiero encontrar busco esto (.) mientras que te pone nervioso que no lo encontrás digamos (.) tenés que estar buscando y no lo encontrás no lo encontrás (.) ºy ahí te querés matarº
(Jorge, 17 años 41:982-999)

Aquí se produce entonces una oposición entre el impreso y la pantalla que tiene que ver con el grado de involucramiento que producen durante el acto de lectura. Mientras que el libro invita a olvidarse del entorno y del tiempo transcurrido (por ejemplo en el caso de un viaje en un transporte público) en virtud de "meterse" a través de la imaginación en el relato o en el texto que se está leyendo, las condiciones más incómodas de la lectura en la pantalla y las posibilidades diversas que ofrece la misma (escuchar música, chatear, etc.) hacen que las condiciones de lectura se mantengan explicitadas todo el tiempo durante el acto de lectura, es decir, se tiene una conciencia mayor de que se está pasando el tiempo frente a la pantalla:

estar sentada en internet (.) para mí es sinónimo que lo vas a leer (.) por ejemplo en un libro también lo leés pero por ejemplo si estás acostada en la cama y empezás a leer un libro y te da *sue*ño viste y por ahí te ponés bien la almohada y te quedás cinco *ho*ras (.) en cambio en internet no vos te sentás *ahí* (..) hay
gente que se duerme sentada eso seguro (.) pero en mi caso no (.) o sea si yo estoy frente a la computadora significa que (.) que hay más probabilidad que lo lea y que no (.) que lo vea *bien* viste que lo que lo entienda que lo razone que esté acostada
(Soledad, 15 años 18:735-742)

Además los entrevistados tienen conciencia de las diferencias en cuanto a la disposición de la superficie de lectura y de las diferentes destrezas que requiere cada una:

con el libro ((hace gesto con la mano como tomando un libro marcando la horizontalidad)) es más: *prác*tico para tenerlo: (.) porque por ahí uno puede estar cambiando de posi*ción* uno puede estar más cómodo después vas te acostás lo leés de acostado después vas te parás (.) lo leés parado mientras hacés otra cosa (.) por ahí en cambio en la

computadora ((hace gesto con las manos marcando la posición vertical de la pantalla)) tenés que estar fijo ahí (.) todo el tiempo que dure lo que estás leyendo tenés que estar fijo sentado (.) no podés agarrar el monitor e irte a pasear con el monitor (..) y además también me resulta que por más que tengo el protector (.) el *bri*llo me termina molestando (Matías, 17 años 24:614-622)

por ahí es más (.) un poco más difícil en la computadora porque tenés que ir bajando por ahí te perdés la vista (.) se te pierde la vista de donde es*ta*bas a mí a veces me pasa que cuando voy bajando con la flecha (.) por ahí digo bueno en esta línea tengo que parar en (.) lo de arriba para seguir leyendo (.) en una hoja es todo de corrido (.) das la vuelta y ya es*tá* (.) entonces es más cómoda la hoja (..) ºperoº en la computadora me pasa eso que hay que ba*jar* y acordarse en que *le*tra o pa*la*bra estu*vis*te y (.) me parece un poco más difícil (Ana, 14 años 38:657-663)

Por otra parte, sólo 2 de los 21 entrevistados jóvenes señala como una ventaja del impreso la posibilidad de subrayar o remarcar el texto:

la lectura del *libro* es más fácil (.) uno lee tran*qui*lo no no se le cansa la *vis*ta (.) si quiere agarrar el lápiz es*cri*be ((hace un gesto con la mano como subrayando el texto de un papel)) (.) en cambio en la compu ((hace gesto como leyendo de la pantalla)) uno tiene que estar UY tengo que marcar esto ( ) clickear ºy todo esoº
F: como que la la pantalla te:
E: te exige más (.) te exige más
(Emiliano, 15 años 28:560-566)

Finalmente, en cuanto a la comodidad, 2 de los 21 entrevistados jóvenes señalan que prefieren leer en la pantalla y que les resulta más práctico disponer de los textos en la computadora por la posibilidad de editarlos y trasladarlos en formatos portátiles:

a mí me gusta más tenerlo en la computadora (..) por el hecho de que por ahí me parece mucho más cómodo tener que leer en la pantalla que en un libro (.) y porque puedo a la vez chatear y leer (.) puedo escuchar música y leer (..) un libro me parece más aburrido (..) un libro si tengo que leer un libro me acuesto y (.) y si me acuesto me duermo ((risas))
F: ahí está la cosa (.) claro el libro por otro lado hay gente que dice que el libro es mejor porque dice que es más portátil (..) te lo llevás a la cama y demás (.) y en cambio para leer en pantalla tenés que estar en esta posición sentado y [capáz que]
J: SÍ pero lo podés impri*mir* y si tenés que ir a un lu*gar* (.) en ese caso lo guardás en un diskette (.) más más fácil de transportar que un

> libro (..) no sé (.) es depende el gusto de las personas (..) a mí me parece mucho más cómodo tenerlo en la computadora
> (Jorge, 16 años 32:887-899)

Estas cuestiones tratadas por los entrevistados nos permiten sacar una conclusión provisional que nos permite explicar en parte las elecciones que los usuarios hacen en relación a los dispositivos durante el acto de lectura. Mientras que el formato impreso (libros, revistas, etc.) presenta un texto fijo y único, y su carácter portable permite trasladarlo, manipularlo y adaptarlo a cualquier situación y posición de lectura –rasgo al que aparece asociado el placer de la lectura- la pantalla de la computadora de escritorio es un soporte fijo frente al cual hay que adaptar la postura corporal, y además presenta un texto cambiante y móvil, que requiere de ciertas destrezas y manejos de interfaz más complejos para su manipulación. Estas destrezas específicas y la multiplicidad de tareas que habilita la pantalla hacen que sea más difícil de "invisibilizar" la interfaz, y por tanto, el lector tiene un mayor grado de conciencia en el momento de manipularla.

3.4.6. Cansancio por la lectura en la pantalla

Otro indicador que permite conocer los hábitos de lectura en la pantalla es el cansancio que genera el dispositivo, lo cual lleva en la mayoría de los casos a interrumpirla o al menos dosificar el tiempo que se pasa frente al monitor de la computadora. La mayoría de los entrevistados, tanto adultos como jóvenes, manifiestan que la pantalla cansa más que el papel a la hora de leer, pero se observan algunos matices interesantes en cuanto a las conductas desarrolladas por cada perfil.

De los 13 adultos que hablan del tema, 11 dicen que la pantalla les cansa más que el papel cuando leen, que no tienen paciencia para leer desde ese soporte, que les cuesta leer textos largos o seguir leyendo luego de haber transcurrido determinado lapso de tiempo, y acusan "efectos secundarios" como dolor de cabeza o molestia en los ojos:

cuando yo laburé con la computadora (.) eh: vos lo no*tás* (..) o sea vos que estás enfrente mío lo notás (.) que estuve laburando con la computadora porque estoy (.) sí estoy más impa*cien*te los ojos más caídos sí (.) la verdad que (.) que tiene efectos secundarios
(Carlos, 28 años 6:684-687)

Pero además de las molestias visuales, los entrevistados adultos aducen que también les cansan cuestiones como la postura corporal y las prácticas de lectura que deben desplegar, como mover el cursor para ir desplazando el texto sobre la pantalla:

no puedo leer mucho en la pantalla me cuesta ((gesticula con la cara indicando cansancio o disgusto)) (.) lo que hago si me interesó lo imprimo (.) lo lo lo gra*bé* lo ba*jé* y depués este imprimo todo (..) no no no puedo seguir así LEER y que sea muy *lar*go (.) e ir ba*jan*do ºel cursorº (.) no no me engancho (.) me mo*les*ta digamos
(Enrique, 31 años 8:768-772)

Por otra parte, 2 de los 13 adultos dicen que no les cansa leer en pantalla, porque o bien ya están acostumbrados a hacerlo o bien pasan más tiempo leyendo en papel:

leés mucho en pantalla?
M: sí ((habla su hija)) ( ) me duelen los ojos a veces
F: este: y: te cansa leer en pantalla?
M: no ahora no (.) a veces si (.) trabajé mucho mucho (.) pero no: ya me acostumbré
(Marisa, 32 años 3:713-717)

En cuanto a los jóvenes, se observa un panorama diferente. Si bien hay una mayoría de entrevistados que dice que le cansa leer en pantalla, hay una proporción mayor de chicos –con respecto a los adultos- que dice que no. De los 23 entrevistados, 18 dicen que se cansan de estar frente a la pantalla:

si tenés que leer mucho: directamente es más cómodo algo im*pre*so no te cansa tanto la vista como una pantalla
(Alejo, 17 años 23:603-604)

Sin embargo, 3 de esos 18 chicos dicen que se cansan cuando pasan muchas horas frente al monitor o cuando juegan en la computadora durante una cantidad importante de tiempo:

> antes tenía más dolores de cabeza por ahí por leer en la pan*ta*lla y esas cosas pero ahora ya no (..) eh bastante bien por suerte
> F: no te molesta leer de la pantalla?
> A: ºnoº (.) a veces sí cuando ya estoy HORAS Y HORAS si
> (Ana, 14 años 38:455-458)

Asimismo, en cuanto a los motivos del cansancio, al igual que con los adultos aparecen cuestiones como el brillo del monitor, la necesidad de ir moviendo el cursor con el mouse y la postura corporal:

> te cansa leer en pantalla?
> S: sí obvio es: (.) es (.) además estás todo el tiempo sentado viendo (.) es [medio cansador medio]
> F: la postura (.) te cansás
> S: claro medio (.) medio medio insalubre (.) leer así no no me gusta (.) me gusta leer más en papel o en libros
> (Santiago, 17 años 37:761-766)

Pero también aparecen motivos como el no poder estarse quieto más de una hora haciendo algo; o también el aburrimiento que provocan los textos largos:

> sí a veces me cansa (.) cuando hay muchas *co*sas (.) cuando son muchos son trabajos *lar*gos eso me cansa
> F: te cansa la vista?
> N: sí (..) BAH NO NO LA VISTA sino que me cansa (.) como no me gusta mucho leer y esas *co*sas
> F: en general (.) más allá de la pantalla
> N: sí sí
> (Nicolás, 15 años 29:831-838)

Al mismo tiempo, en 2 de esos 18 casos, pese al cansancio que provoca la lectura en la pantalla, se asume el costo en función del interés por el tema o no se nota el cansancio mientras se está entretenido haciendo algo en la computadora:

te cansás de leer en pantalla (.) te cansa?
J: y *can*sa un poco (.) *can*sa un poco (.) pero sí no: generalmente me me la banco (..) cuando me interesa además me meto y no me importa (.) ºme la aguantoº
(Jorge, 17 años 41:959-962)

Por otra parte, 5 de los 23 entrevistados jóvenes dicen que no les cansa leer en pantalla, porque tomaron precauciones como colocar filtros en los monitores o usar anteojos, y más aún, en 2 casos se afirma que se encuentra más estimulante la lectura en la pantalla (por su atractivo visual o por la posibilidad de desarrollar otras actividades como chatear o jugar) que la lectura de libros que son considerados como aburridos:

me cansa más leer en mi casa porque capaz (.) estoy cansada y me pongo en la cama (.) me a*cuesto* empiezo a leer y ahí me quedo dormida (.) me pasa que me quedo dormida (.) y más si no te gusta algo que estás leyendo (.) si estás cansado y no te gusta (.) geografía (.) ya está (.) te morís (.) te morís (.) te quedás dormido al toque
F: en cambio en la pantalla te llama la atención [ahí a full]
M: claro y por eso (.) vas a un lado vas a otro te ti*ti*la (.) vas a ver tun tun y eso? qué es? (.) y al rato sale AHH ya estás hablando (.) listo
(Melanie, 15 años 39:1056-1063)

como ahora tengo la máquina en mi cuarto (..) yo todavía si me bajo una guía larga para un juego la imprimo la traigo a mi cuarto y juego (..) eh normalmente la bajo a mi máquina (..) ((risas)) y bueno como tengo la tele al lado voy leyendo (.) y me siento en la silla y mientras juego los jueguitos leo la guía desde ahí (.) entonces es como (.) cada juego (.) desde que no tengo que compartir la máquina y tengo privacidad (.) es como que leo muchísimo más desde la máquina (..) leí *li*bros en la máquina (.) la primera vez que leí rebelión en la granja lo leí en la computadora (.) después me lo compré
(Santiago, 15 años 34:895-602)

3.4.7. Dificultades para orientarse durante la lectura en la pantalla

Otra de las cuestiones que aparece ligada a las diferencias entre la lectura en la pantalla y la lectura en papel son las dificultades que presentan los textos largos en el monitor, frente a los cuales resulta imprescindible desarrollar

ciertas estrategias y competencia para evitar “perderse” o seguir el hilo del texto que se está leyendo.

En el caso de los adultos, 5 de los 12 entrevistados que hablan del tema dicen perderse leyendo en la pantalla, manifiestan dificultades para releer el texto, ir hacia atrás y sentirse ubicados en forma constante en el mismo, dada la imposibilidad de conocer muchas veces ciertamente dónde comienza y dónde termina lo que están leyendo.

> te perdés al leer un texto largo en internet en la pantalla?
> M: sí como que el tema del inicio y el final del texto como que a veces no es igual que ((su hija hace ruido y se vuelve a interrumpir la grabación)) (.) me pierdo pero no es lo *mis*mo (.) a ver cuando uno lee en pa*pel* (.) eh la posibilidad de ir y venir es como más fácil o: (.) o el tema de que en el papel vos marcás determinadas cosas
> (Marisa, 32 años 3:758-763)

Puntualmente, en 1 de esos 5 casos, lo que provoca esta desorientación son las figuras o imágenes, que en algunos tipos de documentos tardan un tiempo en descargarse y provocan impaciencia en los usuarios, ya que se producen desplazamientos largos en la pantalla que luego obligan a volver hacia atrás.

> vas moviendo la barra para bajar y te perdés a veces te molesta?
> M: sí a veces sí (..) sobre todo con se arma bolonqui con las figuras (..) en una de esas te aparece en blanco viste y empieza a bajar la figura ti ti ti (.) y en una de esas pasaste de largo y decís puta dónde (..) volvés para a*tras* viste (.) y te pasaste a la otra a la hoja (.) sobre los cambios de hojas con figuras viste a veces: (.) se complica la la lectura
> (Marcelo, 41 años 13:628-633)

Como contrapartida, 7 de los 12 entrevistados adultos que hablan del tema dicen no perderse leyendo en la pantalla, principalmente por estar ya acostumbrados a manejar el mouse, la barra de desplazamiento o las teclas de dirección.

> hay gente que le es molesto ir moviendo el texto y leyendo y mantener la mirada (.) eso no te pasa?

C: *ya* no (.) ahora ya me he acostum*bra*do (.) al principio sí (.) se me pasaba *pr:* (.) me acuerdo cuando seleccionaba para (.) entonces se me iba el texto *tram* (.) entero viste? ((risas)) y seleccionaba veinte *pá*ginas cualquier co (.) todas esas cosas les tuve que tomar la *ma*no (.) desde *lue*go (.) la sensibilidad es muy grande de del del mouse y (.) ahora lo tengo un poco gastado (.) viste que tenés la bolita gastada y tenés que por ahí y hacerle (.) ºtambién con el uso (.) se va gastando como todoº (.) pero no ya le he ido tomando la mano (.) a esas cosas pero al principio te puedo decir que me ponían muy nerviosa todo eso viste? ((risas))
(Cristina, 58 años 5:800-809)

Esta entrevistada y los otros que dicen manejarse con cierta soltura leyendo en la pantalla, destacan que al principio le costaba mucho hacerlo, y que luego adquirieron cierta destreza en el manejo del mouse y de las opciones que ofrece el teclado. Esto da cuenta de cierto aprendizaje que necesitan hacer los usuarios, quienes pasado un tiempo de entrenamiento "naturalizan" el manejo de la interfaz. Queda más claro cuando uno de los entrevistados marca la diferencia entre quienes están y quienes no están acostumbrados a este manejo:

en la pantalla te es más fácil perderte que con un papel?
E: no no tanto (.) no tanto (..) no no creo que eso podría pasar si uno no: no está muy acostumbrado
(Enrique, 31 años 8:888-890)

Otro de los elementos que aparece como motivo de las dificultades para leer en pantalla –y llamativamente expresado por los entrevistados que manifiestan no perderse leyendo en la misma- es la presencia de propagandas y ventanas emergentes (*pop ups*) que distraen la lectura y atentan contra la concentración:

hay cosas bastante molestas que son los pop ups que estás leyendo y ((risas)) te aparecen (.) y vos decís (.) ((golpea sobre la mesa)) cerrás y te vuelve a aparecer (.) viste? (.) pero bueno (.) sitio gratis (.) viste? por algún lado tiene que hacer la propaganda (.) eh: (.) pero después no (.) viste? es como que uno se acostumbra también a: a foca a *enfocar* visualmente lo que buscás (.) no? porque: es como (.) ºqué sé yoº (.) vos leés un libro y tenés *sólo* el libro adelante (.) pero acá tenés como (.) *muchas* cosas (.) no? es como que te aprendés a enfocar en lo que:
F: en la ventanita [esa]
V: en la ventanita esa que estás leyendo

(Victoria, 35 años 15:593-602)

Es interesante esta observación que realiza la entrevistada, dando cuenta de una estrategia que podemos considerar como “avanzada” (la entrevistada maneja con experticia las interfaces y pasa mucho tiempo navegando) para evitar la dispersión durante la lectura en la pantalla. Se vuelve necesario entonces “focalizar” la atención en la ventana sobre la que se está trabajando, habida cuenta de la característica propia de la interfaz *metamedium* de la computadora, lo cual difiere sustancialmente de la interfaz libro, tal como lo destaca la misma entrevistada. Esta cuestión volverá a aparecer luego en una de las entrevistas de los jóvenes.

Otra estrategia utilizada para evitar perderse leyendo en la pantalla es la de marcar el texto, lo cual aparece explicitado en 3 de los entrevistados. Esta práctica, que puede ser entendida como una transposición de la que se hace sobre el papel impreso, en la pantalla se traduce en pintar el texto de determinado color y guardar así el documento para retomarlo en otra ocasión teniendo en cuenta el texto resaltado:

> lo que hago *sombrear* el texto con un color y a medida que lo voy leyendo ir cambiándole el color (.) para saber hasta dónde llegué la apago lo al sigo al día siguiente y otra vez hasta donde llegó el color *ne*gro (.) y bueno toco lo que ya leí ºy despuésº voy modificando nuevamente el color al día siguiente que voy leyendo
> (Sergio, 33 años 9:595-599)

Los jóvenes, por otra parte, presentan matices importantes respecto de sus dificultades para leer en pantalla. 12 de los 20 chicos que hablan del tema dicen tener dificultades para mantener la concentración durante la lectura. Pero lo llamativo, en este perfil, es que de esos 12 casos, 8 manifiestan perderse por motivos similares a los de los adultos: la molestia de desplazarse hacia abajo con el mouse o el teclado, lo cual obliga a bajar lentamente para no perderse durante la lectura, y también aparecen motivos relacionados con el *hardware* (la lentitud de la computadora para ir descargando la página a medida que se avanza en la lectura, o el funcionamiento defectuoso del mouse).

> con el scroll voy (.) bajando y por ahí me pasé un cachito y tengo que subir de *nue*vo (.) me perdí
> (Nicolás, 16 años 17:492-493)

En otra de las entrevistadas –con poco tiempo de uso intensivo de Internet- que se ubican en este grupo, se pone en evidencia el aprendizaje sobre la interfaz señalada anteriormente respecto del manejo del mouse y el teclado:

> tengo mouse con la ruedita en el medio: (.) que me parece más fácil porque: porque lo muevo con la ruedita y se me baja y sube (.) hay veces que sí se me va para arriba y para abajo con la ruedita (.) pero: ya la estoy aprendiendo a manejar muy bien (.) ºmejorº
> (Ana, 14 años 38:513-516)

Aquí vamos a detenernos en una puntualización respecto de la interfaz. Según se desprende de los entrevistados jóvenes, la ruedita del mouse, que permite hacer scroll (desplazamiento) vertical desde el mismo sin recurrir al teclado ni a la barra de desplazamiento de las ventanas del monitor, ha reemplazado en gran medida al uso de la barra de desplazamiento, en la medida en que los usuarios lo han ido naturalizando luego de atravesar una etapa inicial donde encontraban dificultades en su manejo cuando realizaban movimientos bruscos de desplazamiento que provocaban desorientación durante el acto de lectura. Esto queda en evidencia de acuerdo con 1 de los 8 entrevistados:

> es una comodidad el scroll buenísima (.) es como que ya olvidaste dónde estaba la barra de desplazamiento más o menos
> F: ºsí sí síº (.) si antes no tenías ese mouse y tenías que mover la
> A: *cla*ro antes lo tenía con la barra de desplazamiento y era más plomo
> F: era más plomo porque a veces le e*rra*bas (.) le hacías clic afuera y se te iba
> A: sí (.) y no sólo para internet (.) para word también cuando querés ver todas las hojas (..) estás trabajando al ciento cincuenta por ciento con control y con scroll la mandás a todas las hojas que te*nés* (.) y ves toda la presentación cómo queda (.) ºuna utilidad bárbara tiene (.) muy bueno º
> (Alejandro, 15 años 31:856-864)

Y esta naturalización de la interfaz, que se vuelve “invisible” en la medida en que se usa sin tener conciencia de ella, se hace visible –en 1 de los 9 entrevistados que dicen no perderse leyendo en la pantalla- cuando no funciona o no está disponible:

> justamente el otro día se rompió el mouse (.) y mi hermana me quería comprar uno de esos y le dijo no: comprá uno con rueditas
> F: no (.) si no es un paso atrás no ((risas))
> CH: sí ((risas)) no (.) te juro que me irrita esto (.) esto de andar bajando la flechita (.) no ºme molesta un montónº
> F: como se acostumbra uno ¿no? porque antes estaba ese nada más y vos con [ese
> navegabas]
> CH: no pero yo cuando me compré la computadora ya venía con ese
> F: AH venía con ese está bien
> Ch: yo ya estoy mal acostumbrada
> (Florencia, 15 años 19:599-608)

Por otra parte, la principal diferencia de los jóvenes con los adultos tiene que ver con que buena parte de los primeros se pierden leyendo en Internet o se desconcentran no por cuestiones de falta de manejo competente de la interfaz sino por la oferta de estímulos que ofrece la pantalla, principalmente en lo relacionado con el chat. Así lo expresan 4 de los 20 entrevistados, con el detalle de que 1 de ellos dice no perderse leyendo sino cuando se da la aparición de los mensajes instantáneos:

> a veces pasa porque estoy en internet (.) y las ventanitas te hacen pipí pipí pipí todo el tiempo haciendo así (.) me alteran y lo guardo para leerlo después
> (Paola, 16 años 26:481-482)

Luego, como decíamos, 9 de los 20 entrevistados dicen no perderse leyendo textos largos en la pantalla, y todos dan cuenta de su acostumbramiento al mouse o la barra de desplazamiento, aunque ocasionalmente también usan las flechas de dirección o las teclas de avance y retroceso del teclado:

> hay gente que capaz que se le mueve la barrita y se (.) pierde viste por ahí a tu mamá le movés eso y no entiende nada

M: SÍ ya me acostum*bré* (.) como que no lo mido mucho (.) ya como que todo el mundo lo tiene incorporado
F: te pasa vas moviendo la ruedita y te perdés (.) o sea estás leyendo una línea se te movió
M: sí
F: te fuiste mucho
M: sí (.) se empieza a mover todo (..) ºa veces pasaº
F: pero más o menos que (.) te manejás?
M: sí (.) ya (.) ya como que me acostum*bré* (.) más o menos enten*dí* (.) entonces voy despacito para que no se vaya
(Mercedes, 16 años 40:521-533)

Al igual que con los adultos –como anticipábamos antes- en uno de los casos, que puede ser considerado como un experto en el manejo de la interfaz, llama la atención la práctica de una lectura focalizada y concentrada en una ventana en medio de otros estímulos:

yo leo y por ahí (.) es como mi cerebro sigue leyendo solo y para mí es como (.) yo me voy imaginando lo que va pasando (.) y hay veces que por ahí estoy jugando un juego leyendo algo (.) y de repente es como me es*ti*ro y me doy cuenta de que hay algo alrededor de la pantalla (.) pero es como que mientras estoy tildado le*yen*do o ju*gan*do ahí es como que es *e*se cuadradito nada más lo que veo
(Santiago, 15 años 34:967-972)

La diferencia radica en la consideración que se tiene de esos otros estímulos que provocan “ruido” en el proceso de lectura. Mientras la entrevistada adulta se refería a publicidades invasivas que molestaban la lectura, el joven de esta última cita se refiere a las otras actividades que disfruta hacer al mismo tiempo, como leer, jugar o chatear. Por tanto, la diferencia es sustancial y marca un matiz importante al considerar los motivos por los que los jóvenes se distraen o se concentran mientras leen en pantalla. Aún en medio de la diversidad de estímulos que presenta la pantalla y que resultan atractivos para los jóvenes hay por lo visto un reconocimiento de que para leer en forma concentrada hay que renunciar a entrar en diálogo con esas otras ofertas (nótese la expresión que usa el joven, de estar “tildado”, metáfora que alude a las computadoras cuando quedan detenidas durante mucho tiempo haciendo una tarea).

Respecto de las estrategias que siguen los jóvenes para evitar perderse mientras leen en la pantalla, se destacan dos: en primer lugar, 3 de los 20 entrevistados afirman que les gusta mantener en la parte superior de la pantalla la porción de texto que están leyendo:

> no me gusta leer la pantalla de la parte de abajo (.) siempre me gusta tenerlo a la altura de mis ojos y voy bajando para tener el texto a la altura de mis ojos (…) porque no: (.) me parece incómodo tener que leer la parte así inferior de la pan*ta*lla (.) me gusta siempre a la altura de los ojos leer
> (Jorge, 16 años 32:754-757)

En segundo lugar, la otra estrategia que llama la atención es que 5 de los 20 entrevistados dicen marcar o sombrear el texto para no perderse durante la lectura. Estos jóvenes pertenecen a los diferentes perfiles enunciados: tanto los que se pierden regularmente como los que no lo hacen, ya sea por falta de manejo de la interfaz o por la presencia de otros estímulos en la pantalla. Lo que llama más la atención aquí es que esta estrategia se traduce en dos acciones complementarias: por una parte, al igual que los adultos, pintan el texto con colores para dejar indicado hasta dónde llegaron en la lectura y así poder retomar desde ese punto en otro momento:

> si es muy largo me cansa (..) lo l leo hasta donde lo leí y lo dejo (.) lo marco para después terminar de le*er*lo (.) eh no sé por eso (.) a veces porque no tengo ganas de leer directamente (.) y lo guardo ((risas))
> (Paola, 16 años 26:483-486)

Por otra parte, los jóvenes –a diferencia de los adultos- también marcan el texto para ir orientándose en la lectura en el momento, resaltando con el puntero del mouse la porción del texto que están leyendo para ubicarse todo el tiempo en la pantalla:

> te pasa cuando leés un texto largo de perderte?
> M: y a veces pasa (.) con todas esas cosas que están alrededor tuyo (..) estás escuchando música o te están ha*blan*do (.) capaz que ibas por una línea (.) y te olvidaste por ahí y tenés que ir buscando (.) hasta ahora no me pasó nunca de empezar todo el texto de nuevo (.) por suerte (.) porque trato de marcarlo viste con (.) con el mouse viste tenerlo así medio sombreado (.) o lo que sea pero: (.) pero sí te perdés

un poco en la lectura (.) asimismo si estás leyendo un mail ¿no? (.) estás te está contando algo estás hablando con alguien podés ir cambiando lo que *se*a (.) volvés y ya te perdiste más o menos por dónde ibas tenés que empezar un poquito antes de donde estabas pero (.) ºsí te perdésº (Mariano, 16 años 35: 714-723)

3.4.8. La extensión de los textos

Otro de los factores que permite conocer los hábitos de lectura en la pantalla es la extensión de los textos que los usuarios eligen para consumir frente al monitor de la computadora. En principio, podemos decir que hay una mayoría de entrevistados –tanto adultos como jóvenes- que eligen leer textos cortos en la pantalla, mientras que en el caso de los jóvenes, la proporción de quienes leen textos largos aumenta, y aparecen otros hábitos diferentes respecto de los adultos que se relacionan con sus intereses.

Respecto de los adultos, 10 de los 13 entrevistados que hablan del tema dicen no leer textos largos en la pantalla, sino más bien cortos, por razones tales como el cansancio, la falta de paciencia y de placer, la necesidad de realizar incómodos movimientos con el mouse o las barras de desplazamiento, o de esperar a que se terminen de descargar las páginas. Asimismo, dicen que prefieren imprimir los textos y leerlos más adelante.

sos de leer textos [largos] en la pantalla?
E: no (.) no lo: digamos no puedo leer mucho en la pantalla me cuesta ((gesticula con la cara indicando cansancio o disgusto)) (.) lo que hago si me interesó lo imprimo (.) lo lo lo gra*bé* lo ba*jé* y depués este imprimo todo (..) no no no puedo seguir así LEER y que sea muy *lar*go (.) e ir ba*jan*do ºel cursorº (.) no no me engancho (.) me mo*les*ta digamos (Enrique, 31 años 8:766-772)

Resulta interesante que para estos usuarios, los textos a leer en pantalla parecen tener que cumplir la condición de ser cortos:

leés en internet (.) leés textos largos?
J: no largos no (.) tienen que ser bastante cortos o noticias

(Jorge, 61 años 10:816-818)

Por otra parte, 3 de los 13 entrevistados dicen leer textos largos en la pantalla, aunque dicen que no les resulta atractivo y que prefieren no leer directamente desde las páginas de Internet sino cuando copian esos textos en un documento del procesador de textos Microsoft Word:

> sos de leer bueno textos largos en pantalla leés?
> M: sí a veces también me aburro viste que a veces te metés en una cosa y decís todo este rollo me leo un párrafo y cerrás
> F: o sea digamos te cansa más leer un texto largo en pantalla que en un libro?
> M: sí sí por supuesto (.) no no tiene atractivo (.) o sea la página es la página
> (Marisa, 32 años 3:728-732)

Es de destacar en este caso la comparación que hace la entrevistada con la página impresa. El texto en la pantalla, entonces, resulta ser de una categoría menor. Sin embargo, otra de las entrevistadas que lee textos largos en pantalla, lo hace en forma complementaria con los textos en papel, principalmente, libros:

> a veces leés textos largos (.) en en la pantalla?
> C: pero *no* de ficción (.) no (.) en este caso serían cuentos que yo ya co*noz*co
> F: sí sí que ya conocés del papel
> C: claro (.) yo a los cuentos novelas teatro poesía todo todo lo tengo en libros ¿eh? (.) lo que yo leo acá es concretamente el material que hay *so*bre eso
> F: claro claro
> C: ya monografías artículos publicaciones ese tipo de [cosas]
> (Cristina, 58 años 5:739-745)

Un elemento que llama la atención es que los 3 entrevistados que dicen leer textos largos en pantalla explican que por su trabajo se dedican a editar textos en la misma computadora, lo cual los llevó a acostumbrarse a usar este dispositivo para leer y corregir desde el monitor:

> me he acostumbrado a leer directamente en la pantalla (.) en una época yo imprimía (.) editaba y corregía al principio (.) y después corregía en la pantalla (..) necesitaba corregir en la hoja impresa (.) ºeditabaº (..) ahora

ya *no* (.) hace mucho tiempo que yo directamente (.) y los chicos me dan su trabajo y se los corrijo acá mismo (..) o sea directamente leo sus tra*ba*jos (.) corrijo todo acá
(Cristina, 58 años 5:155-159)

En cuanto a los jóvenes, resulta más complejo separar en categorías de tipos de textos a leer en pantalla, ya que los mismos entrevistados despliegan frente al monitor distintas estrategias con respecto a los textos. De todos modos, podemos decir que 9 de los 22 que hablan del tema dicen leer principalmente textos cortos en la pantalla y evitar en lo posible la lectura de textos largos:

las de papel (.) son largas ((risas))
F: más largas?
N: bastante más largas (.) que los textos que yo leo en internet (.) que yo en internet lo leo de *u*na
(Nicolás, 16 años 17:629-632)

En tanto, hay una mayoría de jóvenes que leen textos largos en la pantalla. 13 de los 22 entrevistados lo hacen, pero es necesario marcar un matiz: de esos 13 entrevistados que dicen leer textos largos, 7 lo hacen cuando tienen mucho interés por un tema, e incluso le dedican un buen tiempo por lo cual se puede decir que encuentran cierto placer en este tipo de lectura:

a veces cuando estoy navegando po*ne*le y: por ahí no sé entrás a una página te doy un ejemplo porque me pasa bastante (..) qué sé yo de estados unidos referente a piazzola ponele (.) entonces entro así hay algunas his*to*rias así que son interesantes viste (.) entonces vos te ponés a leer y me cuelgo por ahí y las leo (.) las leo todas a*hí* y es larga y la leí igual (..) pasé diez minutos leyendo la historia de piazzola
(Jorge, 17 años 41:745-750)

En algunos casos, esta lectura de textos largos en pantalla tiene que ver con una obligación escolar:

lo que pasa es que si es para un trabajo SÍ (.) tengo que leer (.) y hay veces que no lo termino de leer y tipo lo pongo igual (..) y: si no no: (.) no me interesa mucho leer de la computadora (..) pero lo qué sé yo los trabajos de los *mú*sicos las canciones (.) sí lo leo (.) más o menos
(Mercedes, 16 años 40:486-489)

En otro caso, por ejemplo, el tiempo extenso de lectura en la pantalla tiene que ver con la necesidad de editar textos en la misma computadora (lo que también sucede principalmente con los adultos que pasan más tiempo leyendo frente al monitor):

> leés textos largos?
> P: eh s:í
> F: y cuando vos leés un texto que te bajaste de una *pá*gina bueno (.) lo primero antes de leerlo del todo del echás un vistazo (.) ves cuanto *du*ra?
> P: sí (.) le saco las imágenes (.) como la revista la mando por hotmail no puede tener más de (..) mil mil noventa kilobytes (.) lo tengo que (.) compactar
> F: este y vos cuando leés (.) antes de pasarlo a la revista (.) para cualquier cosa leés (.) primero le echas una hojeada al texto?
> P: *sí* sí sí (.) lo selecciono (.) le saco cosas le agrego cosas (.) *to*do lo leo
> F: y cuando: (.) y lo leés de principio a final?
> P: sí
> (Pedro, 16 años 36:584-594)

A diferencia de los anteriores, 6 de los 13 jóvenes que leen textos largos en pantalla lo hacen de vez en cuando, con poco interés y lo más rápido posible, lo que los lleva a realizar lecturas muy superficiales y fragmentadas:

> leés texto largos o cortos en la pantalla? digo (.) de una pantalla leés un texto [ ] o más de una pantalla?
> Fe: cortos
> Fr: cortitos?
> Fe: cortos (.) sí
> Fr: y cuando tenés un texto largo no lo leés directamente (.) o leés de a pedacitos
> Fe: no (.) leo pedazos
> Fr: leés pedazos (.) y qué leés (.) por ejemplo los títulos (.) los subtítulos
> Fe: los subtítulos y subtítulos (.) claro (.) suponete (.) leo el primer título y (.) esto no sé si va a ir (.) y lo leo los primeros dos renglones viste? me parece medio así y después lo hago así tipo pasada rápida
> (Fernando, 16 años 16:1115-1125)

3.4.9. Valoración de los diferentes elementos de la pantalla

A la hora de entrar en una página de Internet se pueden valorar de diferente manera los elementos visuales que allí aparecen. Por un lado, está el texto, pero luego aparecen otros elementos que, sumados a las imágenes, hacen diferente el dispositivo electrónico del impreso. Animaciones, colores, audios, videos, tipografías y diseño en general son elementos que hacen la diferencia a la hora de leer un texto en pantalla, y –como veremos en este apartado- son valorados de diferente manera por adultos y jóvenes.

En el caso de los adultos, la mayoría de ellos, 11 de los 13 que hablan del tema, valoran en primer lugar el texto en las páginas que visitan, y los demás elementos quedan en un segundo lugar, aunque se destaca que un buen diseño hace al sitio más atractivo y confiable:

> cuando voy buscando algo trato de ver eso que busco (..) sin embargo sí es cierto que la *diagrama*ción que tenga la página me: (.) me la hace más confiable o más: (.) o más profesional de alguna manera (..) entonces de alguna manera (.) frente a una página bien presen*ta*da de alguna manera me (.) lo lo me predispone distinto a buscar dentro de ella
> (Sergio, 33 años 9:569-573)

La cuestión del diseño, en algunos casos, aparece como algo que puede competir con la calidad del texto:

> algunos sitios tienen como atractivo visual (.) interesante en el diseño de la *pá*gina (.) y la información que se encuentra es lamen*ta*ble digamos (.) una cosa que la sabe cualquiera que tenga una mínma cultura general (..) este:m (.) después algo que yo directamente ni me planteo es cuando tienen también un diseño visual muy flo*ri*do muy no se qué (.) pero es complicado de leer porque te ponen qué sé yo sobre un fondo negro unas letras violetas ºpor ejemploº (.) y encima esas letras con un montón de firuletes que (.) este: (.) que por ahí si fuera la edición de un libro sería una mara*vi*lla (.) porque uno se de*tie*ne (.) disfrutás el libro qué sé yo QUÉ (.) pero en internet no digamos a mí me fastidia mucho
> (Marina, 33 años 12:818-827)

En otros casos, el diseño también llama la atención, al igual que en una edición impresa (libro o revista):

> a mí me interesa el texto pero me atrae el diseño y cuando veo un texto bien bien este: (.) con con buen diseño (.) bien cen*tra*do que está (..)

me parece mucho más interesante ¿no? (.) y hay mucho de eso dentro de la literatura también (.) ºhay mucho de eso ( ) inteligente de la imagen (.) y la palabraº
(Cristina, 58 años 5:720-723)

Por otra parte, 4 de los 13 entrevistados adultos que hablan del tema valoran los diferentes elementos que ofrece la pantalla, además de los textos, dependiendo de lo que estén buscando en Internet, es por eso que en algunos casos los mismos entrevistados a la vez que valoran más el texto, también le dan prioridad a otros elementos no textuales, de acuerdo con el interés específico que los mueve a visitar la página:

depende de lo que estoy buscando (.) ehm: (.) hoy por ejemplo necesitaba (.) eh: la explicación de cómo se hace el papel pero necesitaba un diagrama (.) y busqué un montón de páginas y encontré (.) entendés? (.) dos o tres donde están los diagramas y me copié los diagramas para ponérselos en una prueba (.) por ejemplo (.) depende (.) depende de lo que estoy buscando
F: sí
V: eh:: (.) me parece piola siempre el: lo (.) el (.) videos (.) audios (.) todo lo que (.) a veces uno (.) *encuentra* cosas que no se imaginaba que iba a encontrar (.) y: me las voy bajando y me las voy guar*dan*do(.) viste? mi mis recursos (.) digo esto me va a servir para tal cosa (.) viste? (.) es piola
F: el diseño te ayuda (.) o sea te gustan las [páginas con buen diseño o no les das bolilla?]
V: sí (.) sí (.) sí (.) sí (.) me parece: es importante (.) las páginas que son difíciles de navegar (.) viste? es como que te hinchás (.) viste?
(Victoria, 35 años 15:670-683)

Finalmente, aparece aquí otro elemento respecto al diseño –que sólo aparece en esta entrevistada adulta y que luego aparecerá recurrentemente en los jóvenes- que tiene que ver con la navegabilidad del sitio en función de poder encontrar rápidamente lo que se busca.

En cuanto a los jóvenes, aparecen diferencias muy marcadas respecto de los adultos en relación a los elementos que valoran en las páginas de Internet que visitan. 14 de los 20 chicos que hablan del tema no valoran el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir, elementos visuales

“divertidos” y que les llamen la atención. Esto es tan así que un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio:

> el diseño también (.) los colores (.) primero los colores (.) una una: página así GRIS todo no no me gusta (.) lo saco (.) por más que la información o lo que sea esté bueno pero no (.) después sí las imágenes y después lo último los títulos (.) también tiene mucho que ver la tipografía (.) o sea que (.) llama la atención (.) color y tipografía
> (Florencia, 15 años 19:514-519)

Resulta interesante encontrar en este perfil de entrevistados algunas consideraciones sobre la comunicabilidad del diseño de las páginas de Internet:

> lo que me llama la atención acá es eh: (.) *cla*ro todo lo que sea exclamativo (.) te te ex*plo*ta te llama la aten*ción* (.) y depende porque por ejemplo un texto rodeado por algo a*zul* fluorescente que te hace leer el texto entendés? (.) este: está hecho o las letras de colores (.) o o los di*bu*jos o: viste entrá aquí (.) viste? son son todos los que te dan Internet
> (Giancarlo, 16 años 30:1214-1218)

> vos cuando entrás a una página a qué le das más bolilla?
> S: al diseño (.) lo primero que miro para darme cuenta si el que la hizo sabe *al*go o lo hizo por hacerlo
> (Santiago, 15 años 34:793-795)

> la típica página under es la que tiene el fondo ponele (arsénica) esos bmp de de windows entendés (.) esos fondos y usan directamente esos fondos en la página y vos ya viste la página esa y decís UH esta es re (.) es re clandestina viste ((risas))
> F: claro fondos oscuros decís?
> J: claro fondos fondos que son los típicos wallpapers viste entendés
> F: ah sí sí sí (..) medios pe*sa*dos (.) además para leer son medio complicados
> J: claro medio complicados que por ahí (.) a mí me pasó ponele cuando yo hice la página ponía esos fondos porque: (..) porque quedan lindos pero después en realidad te complican
> (Jorge, 17 años 41:947-956)

Aquí podemos ver cómo el diseño trasluce de algún modo la intencionalidad del emisor (en este caso, quien diseña la página) y representa un elemento importante a la hora de valorar un sitio de Internet y su estilo, tanto o más que el texto que allí se encuentre. Asimismo resulta interesante una

afirmación de otro de los entrevistados, que apunta a la necesidad de equilibrar diseño e información:

> entre la información y lo que esté el diseño tendría que tener una igualación más o menos
> (Alejandro, 15 años 31:682-683)

Encontramos entonces una diferencia sustancial con los adultos: mientras que la mayoría de éstos priorizan el texto y el diseño tiene un lugar secundario que ayuda a la legibilidad del mismo, para los jóvenes, el diseño es determinante para leer información en Internet. Pareciera entonces que el atractivo visual en Internet, para los jóvenes, adquiere una importancia mucho mayor que para los adultos.

En segundo lugar, encontramos que 8 de los 20 jóvenes que hablan del tema valoran en primer lugar el texto, dependiendo también de lo que estén buscando en ese momento (lo cual hace que algunos de estos entrevistados asuman diferentes posturas, como valorar el texto o valorar los otros elementos de acuerdo con los sitios que visiten). Asimismo, para estos entrevistados, el diseño debe estar en función de la legibilidad del texto, y en todo caso, elementos como las fotografías ocupan un lugar secundario y complementario respecto del texto:

> por lo general si estoy (.) buscando una información sí no (.) voy al texto (.) es lo más: lo que lo veo más importante (.) después el resto si tiene fotos SÍ obvio miro a ver qué qué ( ) si me ayudan en algo si me sirven o no (.) pero no no si estoy buscando algo me interesa más el texto
> F: claro si estás buscando información el texto
> V: no no me importa la fachada a ver si tienen qué colores no colores (..) por ahí en otras cosas sí es: (.) atrae a otras personas (.) ºpero a mí no (.) me da lo mismoº
> (Vanina, 15 años 20:533-539)

Finalmente, y marcando otra diferencia con los adultos, aparece más marcado el tema de la navegabilidad del sitio. 4 de los 20 jóvenes entrevistados dicen valorar el diseño de una página en función de poder encontrar la información rápidamente, y que las secciones o categorías estén bien diferenciadas para evitar confusiones:

cuando voy a buscar una información de equis tema (.) depende del dis el diseño depende *mu*cho porque por ahí para llegar a eso voy a tener que *tardar y tardar y tardar* (.) entrar en un lado entrar al otro por ahí propaganda propaganda (.) el diseño es importante (.) las i*má*genes no (.) no las imágenes a veces también influyen lo que *tar*dan (.) todo está relacionado con el tiempo
F: claro (.) o sea en función del tiempo que tenés (.) a lo que le das bolilla también?
P: claro
F: tengo poco tiempo voy a lo (.) a lo principal
(Pedro, 16 años 36:518-527)

3.4.10. *Scroll* vs. *clic*

Como parte de las estrategias de lectura que despliegan los lectores en la pantalla aparecen las diferentes formas de desplazarse a través de ella. La interfaz de la computadora ofrece dos opciones: el *scroll* a través de la barra de desplazamiento, de la "ruedita" del mouse o de las flechas de dirección del teclado, y el *clic*, es decir, avanzar de una página a otra haciendo clic con el botón principal del mouse sobre los enlaces. Este no es un dato menor, ya que determina en gran medida la manera en que los diseñadores de sitios de Internet presentan la información que excede el espacio de la pantalla. En el caso del *scroll*, el efecto que produce el despliegue del texto parece recordar los antiguos rollos de pergamino, que se iban desenrollando de un extremo y enrollando del otro para permitir la lectura, requiriendo de ciertas destrezas por parte del lector. La ventaja de este sistema es que permite volver atrás o ir hacia delante con mayor rapidez, y genera la sensación de estar ubicado en el texto o documento todo el tiempo, además de la ventaja adicional que significa conocer aproximadamente la extensión de las páginas viendo y manipulando el tamaño de la barra de desplazamiento vertical. Por el contrario, el *clic* –similar al códice por su característica de pasar de una página a otra- no necesita de un desplazamiento en la pantalla y transfiere gran parte de la responsabilidad de ubicarse en la lectura al mismo lector, que esta vez no puede controlar el desarrollo del texto a través de una barra, sino que manipulando el mouse produce una sucesión de páginas que se abren invisibilizando las páginas anteriores, a menos que elija la opción de abrir las páginas en ventanas

nuevas, lo que requiere a su vez de una destreza adicional de manejar muchas ventanas en forma simultánea, minimizadas en la barra de tareas.

En cuanto a los adultos, la mayoría de ellos, 12 de los 14 entrevistados, usa el *scroll* porque ya está acostumbrado a hacerlo y le resulta más rápido y práctico, y hay quienes usan las flechas del teclado, la barra de desplazamiento o la "ruedita" del mouse, dependiendo de su experticia en el manejo de la interfaz:

> aprieto las flechitas ((risas)) aparte no muevo (.) porque bueno he visto que otros (.) mueven la parte así para yo aprieto y voy de a poquito apretando y voy leyendo
> (Laura, 38 años 4:736-738)

> por suerte tengo el mouse que tiene la ruedita (.) viste? que hacés un scroll rápido (.) vas bajando (.) con eso me manejo bien
> (Victoria, 35 años 15:692-693)

En este último caso, el hecho de que el mouse tenga ese dispositivo para hacer *scroll* marca una diferencia importante a la hora de elegir uno u otro método de desplazamiento por la pantalla. De esta manera se ve claramente la imbricación entre interfaz y lectura.

Entre otras de las razones para usar el *scroll*, los entrevistados explican que de esa forma se concentran en la lectura:

> prefiero ir bajando con la ba*rri*ta ir le*yen*do si tengo que leer (..) porque así lo voy haciendo más despacio
> F: vas controlando más la lectura [vos]
> S: sí
> F: lo otro:
> S: no no ir saltando (.) eso eso me desconcentra más todavía
> (Susana, 46 años 2:519-524)

Asimismo, el hacer *scroll* aparece como una estrategia de lectura veloz (cosa que veremos más adelante) que pone en evidencia la condición de "rollo" que presenta el texto en la pantalla:

> scroll es cuando?
> F: sí

M: sí eso lo hacés siempre (.) a veces cuando: cuando son rollos muy muy insoportables no te dan ganas de leer
(Marisa, 32 años 3:746-749)

Por otra parte, 4 de los 14 adultos entrevistados alternan entre el *scroll* y el *clic* porque no encuentran grandes diferencias entre ambos, o dicen usar el *scroll* porque están acostumbrados pero que en algunas situaciones preferirían hacer *clic*:

me parece que sería más práctico: (.) ya te digo el de bajar es más incómodo (.) y más porque te perdés viste por ahí: lo enganchás con el mouse para bajarlo más el mouse que está sucio ((risas)) (.) y ya no sabés dónde estás viste (.) es mejor el pantallazo así gene*ral* (.) por ahí sí está bueno que empiece y que termine apretás y a la otra página (.) como un libro (.) por eso es más cómodo por ahí (.) que bajar de bajar me pone más nervioso
(Enrique, 31 años 8:820-825)

Nótese la comparación del hacer *clic* en páginas separadas con el formato códice, lo cual pone en evidencia nuevamente la aplicación de esquemas mentales (*frames*) propios de los medios anteriores.

En un caso puntual, 1 de estos 4 entrevistados dice preferir hacer *clic* cuando se trata de documentos en formato PDF (que se deben leer con el programa Acrobat Reader), el cual se asimila más a las páginas de un libro que a los “rollos” propios de las páginas de Internet:

a veces uso: páginas (.) sobre todo cuando vas viendo figuras (.) a veces (.) como la barra cada vez que la movés viste te empieza a dibujar de vuelta (..) a veces ahí sí con ( ) prefiero pasar páginas ((golpea sobre la mesa intermitentemente)) (.) ºsaltar páginasº
F: esto en el acrobat (.) más que nada?
M: en el acrobat
F: que es el que más se usa para ese tipo de cosas
M: s::í (..) creo que es el único que usamos (.) el acrobat (...) el acrobat sí es medio medio duro el acrobat y (.) sería más piola claro lo que pasa que los monitores son chicos
(Marcelo, 41 años 13:639-648)

Nótese cómo en este caso salta a la vista la cuestión de la interfaz: a la dificultad de hacer *scroll* en documentos PDF se suma el tamaño del monitor, que hace más complicada la visualización de las figuras que aparecen en los

documentos. Es tal vez ésta una de las cuestiones menos “amigables” que presenta la información en la pantalla, a diferencia del impreso.

Respecto de los jóvenes, todos ellos usan el *scroll* porque están acostumbrados, les resulta más cómodo y fácil y porque prefieren tener todo el contenido en una misma página e ir bajando con el mouse de acuerdo con su necesidad:

> preferís desplazarte con la barra de desplazamiento o en todo caso que esté como fragmentada en distintas pantallas y hacer clic e ir de una pantalla a la otra?
> S: eh: (.) no barra de desplazamiento
> F: te acostumbraste a la barra de desplazamiento?
> S: sí (..) sí sí ya: (.) sí ya (.) me parece más práctico (.) porque si no tenés que estar cerrando la página (.) en cambio vos tenés todo en una *pá*gina (.) lo único que tenés que hacer el mover la mano pa abajo (.) y ya la tenés ahí: (.) sí para mí sí es más fácil con la barra
> (Soledad, 15 años 18:607-615)

La razón de no elegir el hacer *clic* por la cantidad de páginas que se abren aparece más claramente en otro de los entrevistados:

> mientras sean menos páginas mejor (.) porque si: (.) si abrís otras páginas y estoy haciendo otras cosas al mismo tiempo (.) se hacen muchas páginas y ahí ya es más complicado (.) no yo prefiero que sea una página sola (.) y bueno que no sea mucha información y que sea una página sola (.) si son varias páginas bueno (.) se verá pero: (.) pero yo prefiero que sea un texto solo (.) que esté toda la idea la información que estoy buscando (.) lo que necesito y bueno ir bajando
> (Santiago, 17 años 37:841-847)

Otras de las razones para no hacer *clic* es que las páginas que se visitan también pueden ser un “choclo”, y este método, entonces, perdería eficacia:

> por ahí me es más práctico con un hipervínculo pero igual si te me te metés en un hipervínculo o algo (..) igual es un choclo para leer (.) va a terminar siendo lo mismo así que
> F: y además se tiene que instalar la *pá*gina
> A: hay muchas páginas por ahí es un choclo lo que tenés que leer (.) y arriba tenés todos hipervínculos apretás en uno y te lleva a la misma página parte más abajo
> F: claro sí

A: SÍ eso puede ser que te sea interesante pero: (..) NO igual (.) poniéndote para arriba y para abajo es lo mismo (.) si tiene títulos (.) ya te te orientás
(Alejo, 17 años 23:494-503)

Es interesante de esta entrevista la alusión que hace a los vínculos embebidos, que son aquellos que vinculan al texto en la misma página pero en una parte distinta de la misma, a fin de agilizar la lectura. Es importante destacar que aún con este elemento que puede ser considerado una ventaja respecto del "rollo" de texto, la sola presencia de títulos que orienten su lectura hace que se siga eligiendo el método del *scroll.*

Asimismo, otros de los motivos para seguir eligiendo el *scroll* es la posibilidad que brinda la barra de desplazamiento de calcular la extensión del texto (en muchos casos los jóvenes navegantes se desplazan hasta abajo y luego vuelven arriba para empezar a leer) y la ventaja que representa, a diferencia de hacer *clic*, el no tener que esperar para que se descarguen las páginas:

si veo que: scroll se llama? (.) la barrita (.) si veo que es MUY chiquitita (.) y es de DIEZ MIL páginas (.) ya ni uso las flechitas (.) agarro directamente y lo bajo hasta (.) lo*ba*jo y veo si son un montón ya (.) o lo *co*pio o ni ni lo tomo en *cuen*ta eso (.) paso a otra co*sa un poco más resumido (..) no sí si lo uso lo uso es práctico (..) es como que va más rápido (.) las flechitas van digamos como línea por línea (..) y con el scroll podés pasar de página a página (.) de título a *ti*tulo (.) muy práctico
[…]
prefiero el scroll (.) porque están bah por lo menos yo (.) que al tener una máquina común y corriente entre (.) que te pone un texto en un pantalla que la ves entera y ponés a página siguiente (.) hasta que *car*ga porque capaz que estás haciendo muchas cosas (.) perdés tiempo (.) es preferible que te den *to*do (.) o más o menos dividido (.) de forma pareja (.) tampoco tener cuarenta páginas a tenerlas todas en una (.) pero más o menos de esa forma perdés mucho tiempo entre página y página siguiente
(Mariano, 16 años 35:727-744)

Sólo 3 de los 23 casos, además de decir que usan el *scroll* afirman que le da lo mismo cualquiera de los métodos o no les molesta hacer *clic*:

hacés scroll
A: sí (.) pero mi mouse tiene la ruedita esa
F: ah tiene la ruedita (.) es más práctico?
A: ( ) sí (.) ( )
F: te resulta práctico eso o preferís (.) hay algunos que prefieren en vez de tener la barrita de desplazamiento (.) que la página que la información esté como fragmentada en varias páginas (.) hacés click y avanzás (.) qué preferís vos la barra de deplazamiento o hacer clic y pasar de página?
A: (.) me da lo mismo pero lo de la página (.) es como que está más organizado (..) ºpero me da lo mismoº
(Agustina, 16 años 21:467-476)

En éste como en muchos de los casos de los jóvenes, y de los adultos también, aparece la ventaja adicional que representa la "ruedita" del mouse en cuanto a que agiliza la acción del desplazamiento por la pantalla, y si bien algunos dicen que todavía no se acostumbraron al uso, los que sí lo hicieron, prefieren esta manera de desplazarse por su practicidad:

con ruedita (.) y ahora estoy acostumbrado a eso (.) antes antes no me acostumbraba (.) ahora con la ruedita es mucho más fácil (.) agarro (.) muevo la ruedita y me fijo así (.) en todas las partes (.) y ya sé más o menos cuánto abarca la ruedita ((gesticula con el dedo describiendo el movimiento de la ruedita)) (.) el movimiento hacia abajo o hacia arriba (.) entonces leo más o menos hasta dónde es y después bajo me fijo sí (.) pero: cuando usaba el scroll eh (.) usaba el scroll e iba bajando de a poquito o si no lo bajaba rápidamente y trataba de leer lo que podía si lo bajaba así rápidamente
(Santiago, 17 años 37:820-827)

3.4.11. Vistazo previo

En algunos de los apartados precedentes habíamos caracterizado el tipo de lectura que propone la pantalla a diferencia del impreso, y habíamos dicho que el monitor invita a leer en forma rápida y superficial, con la sensación de estar perdiendo tiempo. En este punto, vamos a detenernos en la instancia previa a la lectura en la pantalla: es decir, al "pantallazo" o vistazo previo que hacen los lectores antes de decidir leer un texto de la computadora, especialmente de Internet. Aquí se relacionan varios de los elementos analizados antes: el tipo de conexión, el cansancio y la incomodidad que

genera leer en pantalla y las predisposiciones de los lectores. En primer lugar, hay que decir que tanto para los jóvenes como para los adultos, Internet es el espacio de una lectura provisional o transitoria, una lectura evaluativa donde tiene lugar el juicio sobre los textos que van a ser luego descartados o bien leídos con detenimiento. Por lo tanto, no resulta extraño que la lectura tenga esa característica superficial o parcial.

En el caso de los adultos, todos ellos, antes de leer desarrollan alguna estrategia de "vistazo previo" del texto, y luego desempeñan acciones diferentes con los textos a los que les prestan atención o que son seleccionados. En esta instancia previa, los entrevistados caracterizan a este vistazo previo como "lectura veloz", "mirada general", "pantallazo", "paneo", "lectura sobrevolada", "*scanning*", entre otros.

Antes de hacer apreciaciones sobre las estrategias desplegadas por los entrevistados, vamos a detenernos en el uso de algunos de estos términos, que no son casuales y que sirven para caracterizar el tipo de lectura del que estamos hablando. Como ya se dijo en otro de los apartados de este capítulo, el término "pantallazo" alude al mismo soporte del monitor de la computadora, aunque al igual que "paneo", también puede ser relacionado con la información superficial propia de la televisión. De hecho, "pantallazo" también se aplica a ese medio, y la expresión "pantallazo de información" pertenece propiamente al periodismo televisivo, que alude a la pantalla de la TV como medio de transmisión de una información que es previamente seleccionada, recortada y sintetizada para adaptarse al formato y lenguaje de la "pantalla chica".

Asimismo, el término "paneo" vuelve aún más evidente este vínculo del monitor de la computadora con la pantalla de televisión. "Paneo" es uno de los movimientos que desarrollan las cámaras de televisión (lo que en cine es una "panorámica"), y aplicado a la información, se utiliza para caracterizar este tipo de lectura superficial y condensada. Entonces, lo que vemos es cómo una característica propia de la producción de información que es televisada –y que obedece a una estrategia de los emisores o productores de información- es aplicada ahora por los lectores, o receptores, de la información en Internet, medio que no necesariamente se ve limitado por las variables de espacio y

tiempo que sí sufre la información televisiva. Por último, otro término utilizado por una de las entrevistadas (que es profesora de Inglés) es “scanning”, el cual sería el más apropiado para describir el tipo de lectura correspondiente a este soporte. El término “scan”, traducido del Inglés, significa “escudriñar, otear”, y se aplica específicamente a un dispositivo (el escáner), utilizado para obtener facsímiles o copias de documentos e imágenes en papel para traducirlos a información digital. Entonces, el “escaneo” sería algo propio del formato digital, por lo tanto del tipo de lectura superficial propia de la pantalla.

> normalmente yo hago un::: *scanning* primero(.) hacés un:: una lectura media veloz a ver si es lo que estás buscando (.) si es lo que necesitás (.) y normalmente si es lo que necesito me lo *grabo* (.) y: me lo imprimo
> (Victoria, 35 años 15:705-709)

Nótese que aquí, como en otros extractos de entrevistados, aparece la aplicación del término “grabar” relacionado con el guardar información en la computadora. *Grabar* alude a una acción que se desarrolla con otros dispositivos anteriores a la PC (grabadores de audio y/o video en cinta magnética), por tanto se pone en evidencia la utilización de “*frames*” o concepciones mentales de medios anteriores en un nuevo medio.

Continuando con el despliegue de estrategias por parte de los entrevistados adultos a la hora de leer un texto en pantalla, encontramos algunos matices. Por ejemplo, 4 de los 14 entrevistados mencionan que una de las primeras cosas que hacen cuando dan ese vistazo previo es fijarse en el autor del texto, o en caso de no conocerlo, en la bibliografía utilizada –si es que aparece- para tener una idea de la calidad del mismo:

> primero este: bueno (.) veo el tema ¿no? (.) veo si el tema me interesa (.) veo el autor (.) a veces lo imprimo directamente viste (.) digo bueno TAL quiero leer lo que [dice]
> (Mirta, 56 años 1:1066-1068)

En general, ese “vistazo general” consiste en leer los títulos y otros elementos que permitan conocer de qué trata el texto, su calidad y extensión:

> hago un paneo general (.) ya sea una no*ti*cia ya sea un *fa*llo ya sea una ley hago un paneo general (.) y: a lo mejor leo (.) algo muy puntual y después guardo todo y lo leo en otro momento
> (Marcelo, 39 años 11:544-546)

En otros casos, los adultos deciden leer los primeros párrafos del texto para evaluar la calidad o pertinencia del mismo, lo cual requiere de cierta experiencia que permita hacer ese tipo de evaluaciones rápidamente, por eso seleccionamos este fragmento de una entrevistada que es profesora de Lengua y Literatura:

> en cuanto empiezo a leerlo me doy cuenta de si vale la pena (.) ya enseguida en la forma en que se ex*pre*sa en que está desarrollado ( ) (.) este: me enseguida me doy cuenta si va (.) si valdrá la pena o no (.) entonces lo sigo leyendo (..) a veces según el tiempo me fijo en la exten*sión* (.) y a veces si no *pue*do *guar*do (.) y lo dejo para leeerlo después
> (Cristina, 58 años 5:753-757)

Esta entrevistada describe además otra de las estrategias elegidas por los lectores adultos: si el texto es largo y vale la pena, se guarda en la computadora o se imprime para leerlo luego detenidamente. Estas dos acciones serán descritas luego en otros apartados específicos, pero en este apartado sirven para explicar que la lectura en la pantalla es complementaria de la computadora en la que se guarda el texto o del papel en el que luego es impreso.

Por último, respecto de los adultos y continuando con las comparaciones con la lectura realizada en otros medios, destacamos este fragmento de una de las entrevistadas que compara la lectura “sobrevolada” en la pantalla con la que realiza en los diarios impresos:

> me parece que lo mismo que si agarro un artículo de un diario (.) primero hago una lectura así y::: como este: *sobre(.)volada* (.) eh: general (.) y después si veo que: realmente me interesa me detengo o focalizo en las a las cosas en las *frases* que me resultaron más importantes (.) o en lo párrafos (.) y me quedo más con eso
> (Nora, 45 años 14:563-567)

Respecto de los jóvenes, aparecen algunas diferencias importantes a la hora de realizar este “vistazo previo” en la pantalla. Al igual que con los adultos, hay como dos modalidades de “mirada general” de los textos: una es la de comenzar a leerlos desde el principio, empezando por los títulos y resúmenes para determinar si el tema del cual trata el texto es el que les interesa o está relacionado con la búsqueda que realizan. Esta acción es desarrollada por 14 de los 23 jóvenes entrevistados:

> por ahí empiezo a leer el título y: (.) bueno si después tiene subtítulos relacionados al tema bueno leo los subtítulos que me interesan relacionados al tema (.) y los leo y si no: bueno paso al otro (.) y así (.) o hago tipo un pantallazo rápido y (.) y sigo con el otro
> (Vanina, 15 años 20:597-600)

En ésta como en otras entrevistas, aparece como característica de los jóvenes la necesidad de rápidamente decidir si van a quedarse con el texto o no, y en este último caso, pasar enseguida a otro. Esta acción de “pasar a otro” rápidamente adquiere mayor relevancia cuando se desarrolla en el soporte Internet. Pareciera que la red permite este pasaje rápido de una cosa a la otra, como si esta disponibilidad de información fácilmente accesible condicionara las elecciones sobre los textos que se van a leer. Como es tan fácil encontrar otro, rápidamente se hace una evaluación del texto sobre el que se está para decidir si se va a buscar otro o no, como si se tratara de una “lectura en fuga” constante. Esto sería impensable en el formato impreso, por ejemplo el libro, cuando se trata de actividades escolares.

En segundo lugar, aparece otro grupo de entrevistados, 9 de los 23, que normalmente deciden no leer desde el principio los textos en la pantalla, sino que en el marco de esa “vista rápida” inicial, optan por leer subtítulos y empezar a leer en diferentes partes del texto de acuerdo con su interés. También leen rápidamente buscando “palabras clave”, fotografías u otras referencias a lo largo del texto:

> soy bueno para eso de hacer vistas rápidas (.) entonces agarro y leo todo rápido y si veo alguna palabra que me interesó o que estaba buscando me fijo ahí (.) y si no (.) no la la paso de largo (.) a otra cosa

(Santiago, 17 años 37:749-752)

Esta práctica pone en evidencia las diferencias generacionales con los adultos, en boca de los propios entrevistados:

> por ahí está leyendo mi vieja también (..) y yo muevo rápido el coso y dice DEJALO QUIETO NO VEO UNA MIERDA ((risas)) (.) yo yo quiero leer más rápido ver qué hay o buscás así pa*la*bras en el *me*dio tratás de buscar
> F: ahí con tu vieja te das cuenta de la velocidad de lectura que tenés vos
> A: *cla*ro (.) o: porque ella trata de leer *to*do (.) yo no leo todo (.) yo leo por arriba
> (Alejandro, 15 años 31:774-780)

Es importante destacar que en 7 de los 23 casos (mayormente entre los que hacen este segundo tipo de vistazo general) uno de los indicadores que toman en cuenta para leer o no el texto es la extensión del mismo. Así como para los adultos, un indicador es conocer la fuente o el autor, para los chicos, la extensión del texto es un factor determinante, a fin de saber cuánto tiempo van a estar leyendo o directamente para descartar el texto en caso de que éste sea muy largo. Para ello, se valen de la herramienta de la barra de desplazamiento, con cuyo tamaño pueden calcular si el mismo es más o menos extenso:

> primero agarro la barra del costado y me fijo así cuánto es (.) y si es muy largo no lo abro
> (Santiago, 17 años 37:812-813)

En otros casos, la extensión se comprueba más rudimentariamente, llevando la barra hasta el extremo inferior de la pantalla y luego volviendo a la parte superior para comenzar la lectura:

> lo primero que *ha*go (.) es *tac* me lo pongo para abajo de todo digamos (.) generalmente te pasás y te quedás abajo donde hay agradecimientos y cosas así (.) bueno y vuelvo para arriba y veo el texto lo que es (.) viste más o menos le doy una hojeada rápida (..) y después lo leo
> (Jorge, 17 años 41:886-890)

La diferencia entre leer “por arriba” y leer detenidamente –tal como desarrollábamos en un apartado precedente- está determinada por el interés, lo cual se ve reflejado claramente en el siguiente entrevistado:

> cuando no me interesan los leo (.) salteo pa*la*bras o por ahí lo leo muy por a*rri*ba (..) en cambio:: a mí me joden mis amigos porque cuando empiezo a leer un libro (..) soy de esas personas que van a dos por hora porque yo voy leyendo (.) me lo voy imaginando (.) y mientras voy pensando (.) sobre cómo va el cuento y todo eso entonces (.) es como que yo voy leyendo a dos por hora porque (.) voy creando la imagen en mi mente de lo que va pasando
> F: claro no es que lo leés así nomás (.) y la y cuando es algo que no te interesa leés así nomás?
> S: sí y si es algo que no me interesa por ahí: para leer rápido (.) es como que leo y no me lo imagino (..) es típico de las personas que vos le decís leé *es*to (.) y cuando termina de leerlo decís (.) de qué se trata y te dice no sé lo leí (.) claro como no (.) no se le graba en la cabeza si no le interesa
> (Santiago, 15 años 34:934-945)

Es interesante destacar el hecho de que aquí se vuelve a utilizar el término “grabar”, pero esta vez aplicado a “grabar en la cabeza” del lector. Como si una lectura detenida que pone en juego la imaginación del lector facilitara la posibilidad de recordar y retener lo leído en la memoria. Por contrapartida, se daría también otro tipo de lectura más superficial (“así nomás”), de acuerdo con la cual lo leído no se recuerda ni se “graba”, sino que se olvida o desecha no bien termina el acto de lectura.

Finalmente, y al igual que con los adultos, aparecen otras prácticas asociadas al “vistazo previo” que tienen que ver con el guardar o copiar los textos en el procesador de textos Microsoft Word, y en menor medida con imprimir los textos para leerlos luego detenidamente. Ambas cuestiones se tratarán más adelante.

3.4.12. Uso de las guías de lectura

Complementando el apartado anterior, las páginas de Internet ofrecen en muchos casos una serie de elementos visuales que ayudan a realizar una

lectura veloz que permite tener una idea general del tema del que tratan los textos que allí aparecen. Estamos hablando de elementos tales como las negritas, cursivas, subrayados, destacados, enlaces, títulos y subtítulos, además de la posibilidad de otros elementos visuales más complejos como botones, imágenes y banners que permiten realizar determinadas acciones sobre las páginas.

En el caso de los adultos, 9 de los 12 entrevistados que hablan del tema dicen usar las guías de lectura que proporcionan las páginas. Algunos de ellos utilizan los elementos más básicos como los títulos y subtítulos para lidiar con textos demasiado extensos:

> una primer mirada de títulos subtítulos que sí sí (.) que por ejemplo me gusta organizarlos de esa manera (..) el tema de poder hacer *cor*tes (.) para no tener el texto crudo todo
> (Sergio, 33 años 9:613-615)

En otros casos, al menos 4 de esos 9 adultos, le dan mucha importancia a esos elementos, y realizan, del mismo modo que en los impresos, una "lectura diagonal":

> hacés una lectura primero cuando tenés un texto largo un escaneo un vistazo del texto antes para ver cómo viene?
> M: sí (.) sí así lectura diagonal ((señala con la mano como describiendo una diagonal)) así? (.) sí
> F: y usás las guías? (.) los títulos subtítulos destacados?
> M: sí sí (.) el paratexto
> (Marisa, 32 años 3:734-739)

Nótese que esta entrevistada -al igual que otro que se ubica en este mismo perfil- denomina "paratexto" a las guías de lectura, lo que de algún modo evidencia el conocimiento que tiene de estos elementos y su utilización habitual.

Por otra parte, 3 de los 12 entrevistados dice usar a veces o directamente no usar las guías de lectura, o bien porque si de entrada el texto les interesa comienzan a leerlo, o bien por cuestiones de formato, como es el

caso de los documentos en PDF (Acrobat Reader), que no facilitan este tipo de lectura:

> usás las guías de lectura que tiene (.) subtítulos si tiene destacados (.) ese tipo de cosas?
> M: no (..) [porque a veces] claro el el el acrobat viste que te viene como la la diagramación del artículo (..) en general no: en general no le doy bola voy directamente al artículo ºy lo voy pasandoº
> (Marcelo, 41 años 13:591-595)

Respecto de los jóvenes, la principal diferencia que encontramos con los adultos es que los chicos no usan en su mayoría las guías de lectura, o más bien usan las más básicas como los subtítulos. 14 de los 23 entrevistados dicen usar los títulos y subtítulos para orientar su lectura, a lo que se suma la búsqueda de "palabras clave" que tiene que ver con la información que están necesitando. De este modo, leen las primeras líneas de los párrafos que le siguen a los títulos y subtítulos como para ver si encuentran lo que están buscando, y en caso de encontrarlo, siguen leyendo:

> los títulos (..) y después dentro de un título que me interese ahí empieza:
> F: primero no lo leés de principio a final?
> A: no no no no (..) no no sino me embolo MAL
> F: sos de fijarte en la barrita si es muy grande o muy chiquita (.) por ahí te da una idea de que es larguísimo (.) le das bola a todas esas cosas digamos (.) le pegas un
> A: claro (.) si veo que es *po*co bueno sí lo leo *to*do (.) pero por ahí: por escanear: con la visión a ver qué es lo importante por ahí te perdiste una *fra*se que era la que estabas buscando (..) pero no si es *mu*cho prefiero: (.) saltear o ir a otra página (.) que sea más concisa (.) que leer todo
> (Alejo, 17 años 23:441-450)

Nótese la utilización del término "escanear con la visión", el cual se asemeja al utilizado por una de las entrevistadas adultas en el aparatado dedicado al "vistazo previo". En este caso, se apela al dispositivo escáner, pero se aclara que la acción de escanear se realiza con la visión.

Un segundo grupo, que comprende a 3 de los 23 entrevistados, dice no utilizar en absoluto las guías de lectura, porque prefiere leer todo el texto una vez que comprueba que es de su interés o responde a su necesidad:

usás las guías de lectura (.) los subtítulos viste los destacados en algunos textos tienen palabras o frases destacadas (.) como para darte una idea de qué se trata ¿no?
P: NO lo leo todo (.) lo leo todo todo todo (.) no voy a destacados
F: y vos te bajás todo al a los archivos (.) todos los textos o primero le pegás una leída a ver de qué trata y después lo guardás?
P: m: más o menos (.) por ahí sí le doy un vistazo rápido (.) leo más o menos lo que me interesa
(Pedro, 16 años 36:595-602)

Finalmente, 8 de los 23 entrevistados dicen usar las guías de lectura, unos con más intensidad que otros, y 2 de ellos parecen alternar el uso de estos elementos sólo con el uso de los subtítulos:

primero (.) ponele que son tres párrafos leo las dos primeras líneas de cada *pá*rrafo (.) y después sí si bueno me interesó (.) o busco alguna pa*la*bra que me interese
F: claro claro (.) o aprovechás si tiene subtítulos negritas ese tipo de [cosa para
ver más o menos]
CH: claro (.) eso ayuda también
F: te guía un poco la lectura
CH: *cla*ro
F: y después si te interesa SÍ leés de principio a fin?
CH: sí (.) sí sí sí (.) lo copio y claro sí
(Florencia, 15 años 19:530-539)

Pero de este grupo de 8 entrevistados que dicen usar las guías de lectura, sólo 4 parecen usarlas con más intensidad o darle más importancia a la hora de leer:

sos de leer también eh: (.) o leés también las negritas destacados [todo eso]
M: sí es lo que más me llama la atención (.) primero leo eso y después leo lo demás
(Melanie, 15 años 39:798-800)

En uno de estos casos aparece la analogía con el formato impreso, esta vez con diarios y revistas (a diferencia de los adultos que la aplican a los libros):

si vos leés por ejemplo el diario cuando sale a veces la revista noticias (.) las noticias largas a veces traen frases o palabras en negritas (.) que

si vos leés esas palabras salteadas (.) por ahí te resumen toda la noticia (..) y ahí te das cuenta si te puede interesar o no para saber si vale la pena
(Santiago, 15 años 34:952-956)

También, como otro elemento que puede ser considerado como una guía de lectura propia del soporte Internet, es el tiempo de lectura, que algunos sitios –sobre todo los diarios digitales- informan junto a los títulos de las noticias o artículos, además de otros elementos paratextuales propios del estilo periodístico:

por ejemplo recién (.) antes de que llegaras (.) estaba mirando uno en clarín (.) eh: te dicen (.) tiempo de lectura aproximadamente (.) y decía cinco minutos (.) yo igual lo leí porque me interesaba (.) si me interesa lo leo *to*do (..) si no leo a ver si encuentro alguna parte que me interesa (.) y si a la mitad del texto no me interesa nada lo dejo de leer
F: pero antes de ponerte a leer le das un (.) digamos como un escaneado?
N: claro (.) sí sí sí
F: leés los títulos los destacados (.) viste que tiene como un (..) guías de lectura digamos (.) subtítulos destacados en las frases
N: sí la volanta el copete
(Nicolás, 16 años 17:468-477)

3.4.13. Lectura lineal y no lineal

Además del “vistazo previo” y del uso de las guías de lectura, otro elemento importante a la hora de conocer la forma de leer en la pantalla es la linealidad de la lectura. Podemos decir que el texto tradicional, en el formato impreso, ofrece una lectura lineal -de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo- y con una jerarquía predeterminada por el mismo texto (en primer lugar los encabezados y títulos, y en menor importancia las citas al pie, notas, etc.). En la pantalla, y más precisamente en Internet, aparecen otros elementos paratextuales -enlaces, elementos multimediales- que complejizan más el acto de lectura y ofrecen más posibilidades de desviarse por otros caminos a la hora de leer, y todo ello hace a un tipo de lectura más superficial y rápida, de acuerdo también con las predisposiciones que presentan los lectores cuando se enfrentan al monitor. En este marco, los entrevistados fueron consultados

sobre qué tipo de lectura hacen de los textos que elijen consumir en pantallas, es decir, si leen lineal o no linealmente.

En el caso de los adultos, es llamativo que prácticamente todos desarrollan lecturas no lineales en pantalla. 8 de los 9 entrevistados que hablan del tema dicen que realizan lecturas no lineales, no sólo en el interior de los textos que deciden leer, sino también cuando deciden hacer clic en un enlace y continuar su lectura por otra página o texto relacionado. A veces, esa lectura no lineal tiene que ver con ese "vistazo previo" que realizan antes de decidir si un texto vale la pena o no para leerlo luego detenidamente.

De este grupo surgen varios matices que vale la pena destacar. En primer lugar, algunos replican rituales de lectura que ya desarrollaban en el impreso, como la "lectura diagonal" o la lectura de paratextos, por lo cual podemos decir que hay una continuidad de esta práctica entre los distintos soportes:

> nunca soy de leer lineal ni libro ni coso (.) o sea: cuando estamos hablando de búsqueda de información ¿no? (..) soy siempre de: leer primero primero busco los paratextos (.) lo primero que hago es la búsqueda de los paratextos y: y después el *ti*tulo *pá*rrafo y: primer *pá*rrafo y después ya el resto de las cosas es como que lo voy: (.) siguiendo así (.) como si fuera una especie de (.) de recta ((traza una línea en el aire)) eh: desde arriba hacia abajo del texto (.) en forma:: (.) así diagonal (.) leyendo las palabras claves pero (..) no no sigo todo el texto me llevaría (.) ºbocha de tiempo (.) bocha de tiempoº
> (Carlos, 28 años 6:716-723)

Asimismo, otros entrevistados dentro de este grupo reconocen que la pantalla de la computadora e Internet ofrecen una serie de elementos adicionales que resultan atractivos, que invitan a fragmentar y multiplicar las direcciones de lectura, pero a la vez el tipo de conexión y el estar conectado o no también influye en esas decisiones:

> sos de leer no linealmente también? (.) o sea empezar por la mitad ir arriba (.) medio como mezclado
> E: sí sí (.) me llame la atención ((risas))
> F: es como que la pantalla misma te invita a una lectura así más (.) de pasada (.) más superficial por decirlo

E: y sí es mucho más distinto ya desde el vamos que tenés acá todo alrededor ((señala en el aire los bordes laterales y superior de una hoja de papel)) viste por ahí propa*gan*da sí (..) este (.) esta lleno de cosas entonces
F: te distrae
E: sí (..) pero el parámetro principal pasa por el tema del estar conectado o no viste (..) yo no sé que pasaría si estuviera todo el tiempo (.) eh: conectado con tranquilidad ( ) (.) ya estoy acostumbrado a esto de hacer todo rápido
(Enrique, 31 años 8:862-873)

De todos modos, los entrevistados que hacen lecturas no lineales reconocen que además hacen lecturas lineales, aplicando este tipo de lectura en momentos determinados por su interés, por el tiempo con que cuentan o simplemente como una estrategia para leer rápidamente los textos:

no *siem*pre no es igual (.) veces este: hago (.) lecturas estructuradas (.) y a veces lecturas inestructuradas
(Marcelo, 39 años 11:573-574)

En 1 de estos 8 entrevistados, resulta interesante que destaque que los textos principales que despiertan su interés los lee linealmente, y los textos relacionados -que podemos considerar menos importantes- los lee no linealmente, haciendo una comparación con el *zapping* televisivo:

uno se mete en una página en donde tiene (.) no sé eh: (.) suponete la vez pasada que estaba leyendo una cosa sobre eva perón (.) eh: buscando recomendar un link justamente (.) una una página eh que era sobre la biografía de eva perón (.) y tenía un *montón* de distintas cositas (.) fundación eva pe*rón* eh (.) la relación entre eva perón y su esposo (.) eh los sindicatos no sé (.) distintas cosas (..) y vos ah*í* no le*és* linealmente (.) leés en función (.) no no empezás por lo primero y seguís por lo segundo (.) te metés ahí y leés un poquito de acá y otro poquito de allá y hacés una especie de zapping ((habla la hija)) leyendo (.) en cambio en el libro (..) en el libro eh (.) un gorila (.) vos leés de izquierda a derecha de arriba hacia a*ba*jo (.) por más de que alguna vez hagas lectura: (.) eh: (.) diagonal
(Marisa, 32 años 3:84-894)

Sólo 1 de los 9 entrevistados dice que hace solamente lecturas lineales en la pantalla, pero en forma superficial y salteada, es decir, no respetando del todo la linealidad del texto:

sos de leer no linealmente (.) en la pantalla? (.) así decir bueno voy a leer por acá empiezo por el final después voy al principio
M: no
F: o te gusta más esta cosa no voy a leer del principio al final
M: no yo empiezo empiezo a leer ¿no? (.) este (.) si veo que me interesa (.) es como que hago como una selección como lectura veloz ¿no? (.) y si veo que me sigue interesando ahí lo leo completo (.) lo imprimo (.) si es largo lo imprimo (.) si no: (.) en general los textos muy chiquitos (.) yo no leo línea por línea (.) leo ( ) hago como una selección bueno esto también es una cosa que uno tiene (.) como una selección de de lo que me interesa (.) uno recorta de alguna manera (..) si es una información viste no si es una cosa: muy este: que tengas que pensar
(Mirta, 56 años 1:1088-098)

Por el contrario, con los jóvenes sucede algo particular: 12 de los 23 entrevistados dicen leer linealmente en pantalla, de principio a final o bien de arriba hacia abajo prestando atención a los subtítulos, para saber cuál es el tema y no olvidárselo durante el trayecto de la lectura:

más o menos mantengo el orden el orden (.) ((ruido de puerta)) voy primero al principio me *fi*jo (.) si me sirve algo (.) después a*ba*jo voy bajando (..) pero: más que nada ordenado (.) por que si no después me olvido lo que leí en el medio
(Mercedes, 16 años 40:509-512)

Del mismo modo que con los adultos, varios de los entrevistados dicen leer linealmente pero que de todos modos van salteando palabras:

leo desde arriba hasta abajo (..) por ahí salteo una parte*ci:*ta (.) pero (.) casi siempre leo (.) leo todo
(Nicolás, 16 años 17:483-484)

También aparece -al igual que con los adultos- el desarrollo de lecturas lineales para textos importantes y no lineales para textos secundarios o menos importantes, lo cual tiene que ver con la multiplicidad de ventanas o páginas que abren al navegar por Internet:

sos de leer así no linealmente (.) decís capaz que leés primero el final después vas al comienzo al medio?
M: eh: más o menos (.) si es que estoy muy apurado o estoy manejando muchas *pá*ginas o muchos textos (.) puede que sí (.) pero si no en

> general no prefiero leer ordenado y ver qué estoy leyendo (.) capaz leo el último y (.) nada que ver con el principio ni el títulos (.) no (.) ordenado (Mariano, 16 años 35:676-681)

Por otra parte, 11 de los 23 entrevistados dicen realizar lecturas no lineales, dependiendo del interés por el texto en sí o de la necesidad de leerlo, vinculado esto a la obligación escolar:

> cuando no me interesan los leo (.) salteo pa*la*bras o por ahí lo leo muy por a*rri*ba (..) en cambio:: a mí me joden mis amigos porque cuando empiezo a leer un libro (..) soy de esas personas que van a dos por hora porque yo voy leyendo (.) me lo voy imaginando
> (Santiago, 15 años 34:934-937)

Resulta interesante aquí hacer una consideración sobre esta relación entre lectura no lineal e interés sobre el texto. Para muchos de los jóvenes, los textos que tienen que leer para la escuela o relacionados con una tarea escolar, son los que no les interesan, y hacen una lectura no lineal de los mismos en función de que esta tarea ocupe el menor tiempo posible. En ese caso, lo no lineal sería como una estrategia de lectura de textos “menores” o “secundarios”. Ahora, esta estrategia encierra un problema: dadas las características de rapidez y superficialidad de la lectura en pantalla -que ya hemos analizado- esta lectura no lineal puede producir errores de interpretación que tienen luego sus consecuencias en relación a las tareas escolares. Veamos en ese sentido los siguientes extractos de otros jóvenes entrevistados:

> leer de a*ba*jo de arriba de cualquier lado (..) depende del texto digo (.) siempre depende de eso (..) de la importancia que tenga que leerlo (Alejandro, 15 años 31:791-794)

> a veces leo disparatadamente (.) empiezo por el *me*dio después por a*rri*ba (.) medio incoherente
> F: y usas la guía de lectura que te brinda el texto (.) digamos negritas subtítulos?
> E: no (.) no
> F: digamos vas empezás al principio vas al medio después vas eligiendo distintos [pedazos]
> E: mhm (..) salvo que bueno (.) sea necesario (.) pero después no (Emiliano, 15 años 28:454-461)

En ambos casos, la “importancia” o la “necesidad” tienen que ver con la obligación escolar, que consagra, exige y evalúa la correcta interpretación de los textos y las informaciones que ellos contienen. Veamos cómo este criterio aparece explícito en otro entrevistado, que en este caso sí hace lecturas lineales:

> para el colegio si tengo que sacar una información (.) busco varios de varias páginas y después lo pongo todo en el mismo en la misma carpeta lo emprolijo un poco y después me fijo para leerlo (.) lo llevo como información
> F: y también cuando tenés un texto largo sos de leerlo en forma (.) no lineal digamos (.) capaz que empezás por el final y después vas a*rri*ba? (..) o sos más bien de respetar así de principio a final un poquito y
> M: no sí soy de de respetar (.) un poquito así nomás (.) en realidad (.) o sea por ahí puede: después de de el segundo párrafo puede cambiar totalmente de tema yo no me entero (.) porque leo ((risas)) el título leo el primer párrafo si está en el tema y (.) fue (..) después sí lo leo más tranquilo
> (Matías, 17 años 24:539-549)

Nótese cómo aún haciendo una lectura lineal -pero fragmentada o superficial- luego se hace necesaria una segunda lectura de control para determinar si el texto cumple con las expectativas o necesidades preestablecidas.

Mayormente, quienes leen no linealmente caracterizan a este tipo de lectura como una lectura “no estructurada”, “mezclada”, “disparatada” o “incoherente”; para desarrollarla utilizan el *scroll* y ven a este tipo de lectura como una estrategia para leer rápidamente un texto o acceder a las ideas principales:

> a veces empiezo tipo de la mitad viste y (.) y veo de qué se trata porque a veces ni en el principio ni en el final te dice lo que querés (.) o a veces te lo dicen en el final (.) generalmente en el principio no (.) entonces por ahí me salteo las cinco primeras ora*cio*nes y después me sigo le*yen*do
> (Soledad, 15 años 18:571-574)

Algunos dicen hacer este tipo de lecturas “a veces” y sólo 1 de los 11 entrevistados dice leer no linealmente también en libros, y por lo tanto se daría

esta continuidad de ese tipo de lectura en ambos dispositivos, al igual que con algunos de los adultos:

> sos de leer por fragmentos ¿no? (.) y también no linealmente (.) capaz que leer al principio al final (.) al final al principio
> CH: sí lo hago y lo hice toda mi vida en todo momento (.) cuando tengo que estudiar también
> F: claro leés así
> CH: así también estudio ((risas))
> F: hacés una ensalada bárbara así
> CH: después por eso entiendo mal las cosas pero (.) no sí siempre hago eso
> F: ya es una práctica que tenías de antes digamos
> CH: sí (.) con el libro también me pasa estoy le*yen*do (.) y de repente: (.) estoy leyendo a*cá* hice a*sí* y estoy leyendo lo que pasó en la otra hoja (.) después digo NO hay que concentrarse (.) [tengo que le*er*]
> F: hay que concentrarse te querés adelantar un poco
> CH: sí (..) lo primero que hago cuando agarro un libro me fijo cómo termina ((risas))
> F: claro en las novelas eso es fundamental claro
> CH: ((risas)) el último *pá*rrafo me leo (.) obviamente no entiendo nada (Florencia, 15 años 19:542-558)

3.4.14. La influencia del tiempo de descarga

En este apartado nos vamos a detener específicamente en el modo en que el tiempo de descarga de las páginas de Internet influye sobre la lectura de los textos en la pantalla. En este caso, vamos a analizar cómo algo propio de la interfaz ejerce su influencia y tiene que ver en la toma de decisiones acerca de la lectura en este dispositivo, cuestión que –como aparecerá en uno de los extractos seleccionados- no sucede con el texto impreso.

En el caso de los adultos, aparecen diferentes conductas y estrategias frente al tiempo de espera. En primer lugar, 5 de los 11 entrevistados que hablan del tema, deciden no esperar, porque se ponen “mal”, “impacientes” y pierden interés en lo que están leyendo:

> cuando vos estás en una página que tarda en bajar tarda en bajar (.) eso [te condiciona la lectura ¿no?]
> M: A:Y: me pone mal (.) me pone mal (.) es como que pierdo interés ¿sí? (.) en general viste con la banda ancha viste no pasa

F: no pasa tanto
M: pero hay páginas que tardan (.) sí (.) cuando viste hay algunas que dicen zona desconocida (..) tardan un montón en bajar (.) ya medio como que pierdo interés yo
F: sos capaz de cortar e ir a otra página?
M: sí sí
(Mirta, 56 años 1:1177-1186)

Esta sensación de impaciencia hace que algunos entrevistados elijan hacer diferentes cosas con Internet de acuerdo con el tipo de conexión del que disponen en los distintos lugares de acceso:

en mi casa por ejemplo que es un poco más lenta (.) tampoco es la *muer*te pero (.) es un poco más lenta (.) trato de no buscar información (.) bajo los mails y nada más
F: claro ya te conocés
C: ya sí me da ( ) le pego gritos a la computa*do*ra que no tiene sentido porque no me escucha ni la computadora
(Carlos, 28 años 6:774-779)

En segundo lugar, otro grupo de entrevistados -3 de los 11- dice que si el tema es de su interés, decide esperar a que se descargue la página (aún con conexión dial-up) y descarga los archivos pesados en momentos determinados:

L: en función de cuando busco yo material (.) específicamente para el trabajo en la facultad espero (.) si lo que estamos esperando es el jueguíto (.) como pasa con mi hijo que para él NO ((risas)) no (.) ahí no (.) hace otra cosa (.) ahí SÍ ºcortamos por una cuestión de°
F: o sea la cuestión de necesidad (.) si es necesario
L: sí si es necesario o: (.) me interesa digamos en función a algo que estoy estudiando sí lo hago (.) pero en función a un juego no (.) no espero
(Laura, 38 años 4:490-496)

Asimismo, otra estrategia que aparece en este grupo de entrevistados es –una vez asumida esta limitación de la interfaz- la de realizar otras actividades mientras se descargan las páginas en la computadora:

*es*ta ((señala la pc más vieja)) ni hablar (.) esta a veces yo hago todo voy y vengo (.) ella mientras hago cosas ella va haciendo otras ((risas)) porque la pobre ya no da más (..) con aquella no con aquella es más *rá*pida entonces este: (.) pero también también hay una cosa así en mi relación con la computadora (.) una cosa ca ca este ca*se*ra (.) porque

por ejemplo yo mientras preparo el desayuno la prendo (.) la dejo que (se arme) después llamo una cosa voy y vengo (.) entonces es como que la integro ((risas)) a las tareas de la casa
(Cristina, 58 años, 5:246-252)

Finalmente, un tercer grupo de los entrevistados, 3 de los 11 que hablan del tema, asume una postura intermedia: dependiendo de qué es lo que buscan y de otros factores, deciden esperar o no, y en todo caso prueban nuevamente en otro momento:

en algunos momentos podés leer y en otros momentos no entra (.) no entra entonces probás una vez dos veces no entra (.) la cortás si podés empezás más tarde (.) si no paso otro día ºyo qué séº (...) muchas veces pasa eso vos a veces estás empezás a ver algunos artículos se empieza a poner más lenta cada vez más lenta hasta que te hincha las bolas apagás y te vas
(Marcelo, 41 años 13:660-664)

En el caso de los jóvenes, nos encontramos con estos tres mismos grupos de entrevistados, quienes asumen diferentes posturas ante el tiempo de espera, y que muestran interesantes matices en cuanto a las estrategias que despliegan a la hora de leer en pantalla. 9 de los 22 chicos que hablan del tema dicen directamente no esperar si la página tarda mucho en descargarse, y deciden rápidamente “pasar a otra cosa”, perdiendo el interés por el texto que buscaban, por que ya “no les llama tanto”. Dicen que el tiempo de espera los “enferma” y los “pone locos” y que no tiene sentido esperar tanto, y que para el caso, prefieren buscar información en un libro:

M: sí me molesta que tarde (..) aparte porque no tiene sentido (.) si tarda tanto me parece que voy a agarrar otra cosa ºpara hacerº
F: com que perdés tiempo (.) tenés esa sensación?
M: sí para eso (.) por ejemplo si estoy leyendo una cosa de un: de una materia que tengo que bajar y (.) y es un libro lo puedo sacar de un libro prefiero sacarlo de un libro (.) aparte si es lo mismo si lo tengo que copiar igual ((ruido de puerta que se cierra)) (.) por ahí hay por hay veces que es más rápido el libro
(Mercedes, 16 años 40:552-558)

Llama la atención cómo en uno de estos casos el tiempo de descarga, más allá de influir en la decisión de leer o no leer un texto en pantalla, se

convierte –en la dinámica de uso familiar de la computadora- en una excusa para estar más tiempo conectado a Internet:

> CH: cuando tarda mucho la cierro (..) otro día
> F: otro día (.) sos así de decir bueno clausuro acá y ya está
> CH: ((risas)) o sea si tarda mucho (.) mucho (.) si no espero (.) es una excusa *más* (.) no no baja la (.) no entra en la página
> F: *ah* cuando te dicen no lo que pasa es que está lentísima
> CH: claro
> F: NO SABES (.) y como no entienden nada
> CH: y claro ((risas)) ya está
> F: fácil (.) como no dominan el tema (..) el día que empiecen a dominar van a decir no no
> CH: ahí sonamos ya
> (Florencia, 15 años 19:442-452)

Luego, 5 de los 22 chicos entrevistados deciden esperar a que se descarguen las páginas. Esto está asumido y aceptado como una característica del medio, y en ese sentido, muchos de ellos desarrollan otras tareas simultáneas, como jugar en la computadora o en consolas, ver TV o leer para entretenerse:

> el tiempo de espera influye en tu lectura (.) si hay páginas que tardan en descargarse o
> P: no porque (.) siempre cuando me bajo *co*sas o me descargo algo siempre estoy haciendo otra cosa (.) o sea que me entretengo con lo que estoy haciendo lo otro (.) y después (.) siempre me cuelgo y después cuando ya me colgué ya ya bajó *to*do ya está
> F: ya está bajado todo (.) no tenés que esperar nada (.) estás como ocupada en varias cosas al mismo tiempo
> P: sé (.) si no me voy a otro *la*do (..) o sea si llega a tardar no sé miro tele me voy a comer o algo así y me vuelvo enseguida
> (Paola, 16 años 26:568-577)

Finalmente, 9 de los 22 entrevistados asumen una postura intermedia: cuando una página tarda en descargarse prueban con otra, dependiendo de la urgencia con que buscan deciden esperar, abren varias páginas a la vez, las cierran y vuelven a abrirlas para intentar nuevamente:

> por ahí cuando anda mal fai *fi*bertel (.) tipo estoy viendo una página (.) por ahí no es de mi *re* interés (.) pero tarda UH LOCO CHAU me fui (.) y si no pude (.) me re interesó una página y no pude ir por ahí intento

más *tar*de (..) pero me pasó así que (.) nunca me que*dé* así (.) *ho*ras y *ho*ras esperando a que se termine de bajar la *pá*gina porque (.) me cansa (.) la cierro e intento más tarde
(Jorge, 16 años 32:779-784)

Aparece en este grupo una estrategia selectiva del material que deciden ver en Internet, lo que está estrechamente ligado con el tiempo de descarga de las páginas:

A: generalmente las páginas que son muy pesadas ponen muchas *fo*tos o mucho texto (.) las salteo (.) me parece una pérdida de tiempo
F: preferís perderte alguna [información]
A: algo *breve* (.) algo breve y que es rápido
(Alejo, 17 años 23:582-585)

Por último, y en la misma línea, otra estrategia interesante dentro de este grupo consiste en no esperar a que termine de descargar totalmente la página sino las partes que le interesan puntualmente:

J: lo que hago a veces es (.) poner detener porque tipo carga viste que a veces te carga toda la información y después te la pone toda de *gol*pe (.) y entonces por ahí a mí lo que me interesa no es la página esa sino un link (.) entonces espero que cargue un poco y por ahí pongo detener a ver si aparecen los links *ya* y me meto directamente al link para no esperar toda la página
(Jorge, 17 años 41:899-903)

3.4.15. Uso de la computadora como archivo y borrador

Decíamos antes que la lectura frente al monitor se caracteriza por su superficialidad y rapidez, pero al mismo tiempo esta caracterización no estaría completa si no habláramos de dos prácticas complementarias con ese tipo de lectura. Una de ellas es la costumbre de “bajar” o guardar en la computadora los archivos de texto que encuentran en Internet, para editarlos o hacer en otro momento una lectura más detenida y profunda. Y la otra práctica, que veremos en el apartado siguiente, es la de imprimir los textos, ya sea para realizar esa lectura profunda desde el impreso o bien para entregar un trabajo relacionado con una tarea (escolar o laboral).

En relación con el tema del presente apartado, el uso de la computadora como archivo o como borrador, observamos una diferencia sustancial entre los adultos y los jóvenes, y esta diferencia tiene relación con el objetivo que cumplen los textos que leen en Internet: mientras que los adultos buscan información y leen textos relacionados con su especialidad de enseñanza, los chicos leen en la red para hacer un trabajo escolar y entregarlo. Esto, como veremos más adelante, hace a una diferencia importante en cuanto a las prácticas que desarrollan ambos perfiles.

Respecto de los adultos, podemos decir que el acto de guardar archivos de texto en la computadora obedece a dos motivos principales: guardar información interesante que encuentran navegando por Internet y usar la computadora como un archivo de textos que luego pueden consultar en el futuro. La computadora es, en este sentido, como un respaldo de información que les sirve para su tarea cotidiana, y en el imaginario de los entrevistados pareciera que la máquina ofreciese una sensación de mayor seguridad que Internet en cuanto a la posibilidad de guardar, conservar y posteriormente acceder fácilmente a los materiales seleccionados. Es así que sólo 1 de los 14 adultos –como vimos antes- hace un uso sistemático de los favoritos del navegador de Internet, donde tiene seleccionada una serie de sitios con información de utilidad. El resto de los entrevistados parece tener una imagen de desconfianza sobre el acceso futuro a la información en la red, lo cual hace que la guarden y archiven en su disco rígido.

En este punto, los 12 entrevistados que hablan del tema dicen guardar archivos en la PC en formato Microsoft Word, cuando visitan una página de Internet que les interesa. Así lo expresan explícitamente 7 de esos 12 entrevistados cuando navegan en sitios de Internet:

> si veo que hay cosas que que me interesan (.) las las copio y las pego en word y después las leo tran*qui*la las im*pri*mo (.) no *pierdo* tiempo en leer *todo* (.) *después* voy haciendo como un (.) como un análisis (Susana, 46 años 2:143-145)

Asimismo, como función complementaria de la anterior, la computadora es un gran archivo que permite guardar y conservar –más o menos ordenadamente- información y documentos que les pueden resultar de utilidad

como material de consulta. Esto aparece así expresado en 5 de los 12 entrevistados:

> por ejemplo muchas veces me pasa (.) que si yo recuerdo una clase que hablaba de tal tema y me interesa volver a esa clase por alguna razón no vuelvo al papel (.) ahí voy al es medio loco ¿no? (.) voy al archivo porque lo tengo mucho más a mano (..) o sea estoy ahí mismo en la pantalla y busco mi carpeta de postgrado (.) y las tengo todas ordenaditas las clases y me meto ahí (.) y lo *bus*co y me es mucho más fácil que andar agarrando un carpe*tón* y buscando todas las impresiones que (.) encima son todas iguales en papel borrador y qué sé yo
> (Marisa, 32 años 3:787-794)

Nótese cono en este caso, la entrevistada resalta la ventaja de la facilidad y rapidez de acceso que permite la computadora comparada con las impresiones en papel. Asimismo, otra de las razones para guardar en la PC, como dijimos, tiene que ver con la seguridad que representa frente a la eventual dificultad de acceder a Internet en el futuro:

> a veces lo guardo (.) ºen pdfº (..) eso sobre todo por ahora (.) sobre todo por el temor (.) a perder la conexión y es algo que te interesa y que te sea difícil entrar (..) a veces los guardo y de hecho ((ruidos de automóviles en el exterior)) en algunos momentos que ºyo qué séº la biblioteca estaba desconec*ta*da pero no sabías hasta *cuán*do (.) a veces te copiabas toda la revista en un compact para guardarla (.) después te cortan la conexión y no podés
> F: claro claro
> M: este: si eso se mantu*vie*ra me parece que uno los empezaría que guardar menos ºcuando los necesitás vas entrás y chauº
> (Marcelo, 41 años 13:789-797)

Sólo 1 de los 12 entrevistados que hablan del tema dice usar sistemáticamente el procesador de textos Word como editor, para entregar trabajos en la facultad:

> aunque sea la información que yo busco y demás no tampoco lo leo en*te*ro (.) también por una cuestión de tiempo (.) ta tá (.) título primer párrafo ( ) y lo clickleo todo (.) y después lo voy depurando pero ya trabajándolo en el mismo trabajo (.) o sea no: no en la red
> (Carlos, 28 años 6:708-711)

Con los jóvenes sucede algo más parecido a este último entrevistado. Dada su edad y su condición de estudiantes, el uso de la computadora para guardar documentos está mayormente ligado a la realización de una tarea escolar que tienen que hacer por obligación. Por tanto, se trata de una función de corto plazo orientada a una tarea puntual, más que el hábito de guardar información interesante que encuentran navegando por Internet (tal cual pareciera ser el uso de la PC como archivo que desarrollan los adultos). Es así que los 21 jóvenes que hablan del tema dicen que buscan información en Internet y la guardan para leerla luego más detenidamente y desconectados de la red. En este sentido, la condicionante de la conexión juega un papel sustancial: a la lectura superficial de la pantalla se le suma la "carrera por el tiempo" que parece generar el estar conectados en Internet:

> si estoy buscando (.) información para el colegio de algo y te dan cinco páginas para leer (.) no me voy a quedar en internet leyéndolas sino las *pa*so al *word* (.) me desconecto y la *le*o (..) eso es lo que generalmente hago
> (Soledad, 15 años 18:550-553)

Cuando buscan información para un trabajo de la escuela, los jóvenes invariablemente realizan el rito de buscar la información, leerla superficialmente en la pantalla para saber si el tema responde a lo que necesitan y luego lo copian y pegan en el programa Microsoft Word para leerlos desconectados. De allí aparece otra práctica: como la edición de los textos, función que convierte a los mismos en una versión en borrador o preliminar:

> más o menos una hojeada le doy (.) lo leo más o menos como para saber de qué se trata (..) pero por ahí después en word SÍ hay alguna cosa que por ahí *no va* (.) la saco (..) pero pero: en internet lo leo le doy una hojeada más que nada
> (Valentín, 16 años 25:476-478)

En este sentido, resulta interesante encontrarnos con que mientras los textos largos se bajan en Word para editarlos, hay textos cortos que se leen únicamente en pantalla, y se leen allí para no "bajarlos" a la PC:

> tiene que ser muy interesante para que lo lea muy (.) muy en papel (.) e:n pantalla (.) o algo que no que no quiera bajar (.) algo que lo lea así una cosa que uno lo lee una vez y *lis*to (.) cuando son cosas que uno las *ba*ja para tenerlas para *al*go no me gusta más tenerlas en papel (Valentín, 16 años 25:700-703)

Aparece aquí otra oposición: a la dualidad establecida entre guardar en la PC y leer sólo en pantalla sin guardar, se suma la del leer de la pantalla o leer impreso, tema que ya hemos abordado y que los seguiremos haciendo en el apartado próximo. En varios de los jóvenes aparece esta idea de que prefieren guardar en la PC para no tener tantos papeles, que luego terminan perdidos, o porque valoran la practicidad de editar el texto en pantalla antes que en forma "manual" en el impreso:

> yo como soy muy despistada pierdo *to*do (.) otra razón por la que dejé de imprimir es porque después no sé qué hacer con eso (.) qué hago?
> F: claro claro dónde lo guardo (.) lo encarpeto lo archivo?
> CH: claro (.) lo tiro? no pero si lo imprimí gasté tinta (.) qué hago (.) entonces al final queda ahí perdido (.) por eso eso fue uno de los motivos por los que dejé de imprimir (..) y::: el tema de que pierdo las cosas también
> F: como que preferís tenerlas guardadas en un disco rígido [porque ahí]
> CH: claro yo se que ahí *voy* (.) y lo encuentro
> (Florencia, 15 años 19:582-590)

> prefiero leerlo en la pantalla (.) aparte más que nada sobre el tema de: no sé capaz que tenés que leer un mail y no tenés tiempo (.) prefiero copiarlo y pasarlo a Word o lo que sea a imprimirlo (.) porque también entre que gasto tinta y pierdo tiempo en ba*jar*lo e imprimirlo (.) prefiero: leerlo todo desde la pantalla (.) aparte uno lo va acomodando y manejando y poniendo en el lugar que uno quiera (.) a medida que va leyendo (.) capaz que está viendo un texto cuando no te sirve pasás al *o*tro
> F: como más cómodo?
> M: sí es (.) me resulta más práctico (..) porque para imprimirlo y todo eso volvés al tema de antes que tenés todo (.) lo manejás en forma manual (.) en cambio en la computadora lo vas acomodando como vos querés (.) le sacás lo que no te *gus*ta (.) ponés lo que te falta
> (Mariano, 16 años 35:608-619)

Sin embargo, veremos que el tema es mucho más complejo, ya que otros 3 de los 21 jóvenes consultados dicen que suelen copiar "a mano" la información que encuentran en Internet:

por ahí para la escuela prefiero hacer algo así más manual ºmás sencilloº
(Pedro, 16 años 36:561-562)

Y aquí destacamos a 1 de estos 3 jóvenes, que marca una diferencia de cómo hacía antes cuando tenía conexión telefónica, y cómo, curiosamente, ahora que tiene banda ancha, se toma más tiempo para pasar la información a mano:

mi profesor me hace buscar bibliografía de no *sé cuánto (.) de esto de lo otro* y no (.) entonces yo a veces busco directamente en internet en vez de buscar ahí ((señala a su biblioteca)) lo busco en internet me aparece un cosote así lo resumo en dos segundos (.) viste? (.) subrayo lo más importante (.) viste? (.) ponés subrayar (.) y lo vas subrayando
Fr: después que hacés?
Fe: y después ahí bueno (.) *lo anoto* ((hace un gesto como de escribir a mano)) de ahí de internet lo voy anotando y bueno (.) lo paso en una hoja
Fr: [lo pasás a mano?]
Fe: o directamente lo paso a mano (.) CLAro (.) voy viendo (.) y lo voy anotando (.) total (.) banda ancha entonces no te jode
Fr: no hay problema (.) podés estar conectado...
Fe: ( ) estás conectado (.) en cambio ya (.) lo que yo: (.) lo que yo hacía en la casa de un amigo es (.) agarrar todo el texto (.) y: poner copiar
Fr: sí
Fe: pongo: microso:ft word o excel y (.) no word generalmente porque es todo (.) diálogo (.) y pongo pegar (.) y ahí cuando pongo me desconecto de internet (.) desconectar (.) entonces desconecto y (.) soy (.) entraba AHÍ y lo que hacía suponete esto no: esto no va (.) no: esto no es importante (.) esto sí (.) vamos tachando tachando hasta que quedaba un cosito *así* más o menos (.) y eso lo copiábamos
(Fernando, 16 años 16:322.342)

Por último, y para marcar un matiz con el resto de los jóvenes, 1 de los 21 entrevistados dice no usar el Microsoft Word para pegar textos copiados de Internet:

lo que uso mucho viste es copiar y pegar viste (.) abro wordpad como busco información viste (.) ponele directamente abro el wordpad que es más rápido viste (.) porque no me interesa tenerla muy bien viste (.) y es más liviano
F: texto así plano digamos?
J: claro (.) no me inte*re*sa: el word y todas las cosas que tiene digamos para esa información de música entendés (.) entonces wordpad) que es

más livia*ni*to (.) copio copio copiar pegar copiar pegar toda la información que quiera y la la bajo así
(Jorge, 17 años 41:719-726)

3.4.16. Imprimir para leer o para entregar

Como decíamos antes, una práctica asociada a la lectura en pantalla es la de imprimir los textos, ya sea para leer con mayor profundidad, para entregar un trabajo relacionado con una tarea (escolar o laboral) o simplemente para conservarlo. La práctica de imprimir nos brinda algunos datos interesantes sobre los hábitos de lectura, puesto que la lectura en pantalla, además de ser superficial y rápida, puede ser entendida como una instancia de selección o evaluación de los textos que luego serán impresos. Ahora, los fines de ese impreso son muy diferentes para los adultos y para los jóvenes entrevistados.

Respecto de los adultos, 11 de los 12 que hablan del tema expresan que imprimen textos que les interesa leer detenidamente, particularmente textos largos:

por más que sea interesante y que haya (.) que sea lo que yo estaba bus*can*do (.) prefiero imprimirlo y después leerlo tran*qui*la (.) del papel y no leer desde la desde: (.) desde la pantalla
(Susana, 46 años 2:449-451)

Pero no se trata sólo de utilizar los impresos en oposición a la pantalla, es decir, sólo porque permite una lectura más profunda, sino que también hay una réplica del acto de conservar textos en papel, del mismo modo que con los libros:

hay un autor que me gusta que es feimann (.) que es un escritor que yo ( ) y: el tenía una página en página doce y yo ( ) o juan sasturain (.) eran tipos que yo por ahí de repente en lugar de leerlo me lo impri*mía* (..) después por ahí no lo leía tampoco porque no me daba el tiempo (.) no SÉ detenerme en la pantalla
(Jorge, 61 años 10:851-855)

O de utilizarlos como si fuera una fotocopia:

de todos modos si me interesa mucho lo imprimo
F: y después los vas guardando los vas archivando y así?
M: sí sí como: (.) lo uso tipo fotocopia viste o sea: (..) este: o sea si en realidad tipo en la biblioteca estuvieran las revistas y los artículos y lo que sea
F: no los necesitarías
M: claro (.) los miraría haría lo mismo lo leería y los fotocopiaría y chau
(Marcelo, 41 años 13:615-620)

También, otra de las funciones del impreso es la de realizar un último control de correcciones para entregar un material, y en este sentido, vemos como el papel sigue otorgando una sensación de seguridad al lector, quien siente que con el papel es más difícil que se le "escape" algo:

a veces prefiero leer así versiones finales de cosas que para mí son muy importantes (.) digamos que queden bien es*cri*tas qué sé yo (.) me acuerdo por ejemplo el año pasado los parciales que hacía para el: (.) para el postgrado de *flac*so? (.) eh: sí la última versión la imprimía y me sen*ta*ba cafecito en la cafecito no tomo (.) mate cocido (.) y las leía y a veces me servía *mu*cho (.) como que a veces la pantalla (.) no no no llegás a visualizar claramente (..) y ahí sí: las leía y y las corregía después o sea después iba con el pa*pel* (.) con las correc*cio*nes a veces rearmaba el *tex*to (.) le cambiaba la estruc*tu*ra qué sé yo y lo corregía
(Marisa, 32 años 3:719-727)

Finalmente, 1 de los 12 entrevistados considera al impreso solamente como el trabajo terminado:

para mí la impresión es el laburo terminado
F: claro claro (.) te da esa idea de que si tenés que entregar un trabajo lo imprimís (.) la fase final digamos
C: tal cual (..) es es eso (.) no sé bien por qué
(Carlos, 28 años 6:692-696)

Con los jóvenes se da un panorama mucho más complejo sobre las funciones que cumplen los impresos. En primer lugar, vamos a decir que 14 de los 23 entrevistados dicen imprimir sólo los trabajos que tienen que entregar en el colegio. Esto implica que antes de imprimir hacen una selección más o menos minuciosa del material para ver si está relacionado con el tema que necesitan, y además editan ese material en el procesador de textos:

cuándo imprimís (.) cuando es algo
M: casi siempre imprimo cuando tengo todo hecho (..) digamos cuando tengo un trabajo práctico o información de lo que necesito *ya armado* ahí lo imprimo
F: [imprimís para entregarlo]
M: *cla*ro (.) *cla*ro para entregarlo con (.) sí casi nunca imprimo: cosas que no tengo armadas (.) porque prefiero armarlo todo en la computadora (.) verlo veinte mil veces si es necesario y imprimirlo ya hecho
(Mariano, 16 años 35:636-642)

Ahora, para 6 de los 23 entrevistados, el impreso no cumple esa función de trabajo terminado sino que también es utilizado para corregir y leer detenidamente antes de hacer la última impresión para entregar:

si tengo que empezar y: tipo re*sumirlo* (.) o sea hacer un texto más comprensivo bien (.) prefiero imprimirlo y: y repasarlo (.) repasarlo en mi *ca*sa subra*yar*lo (.) pero bueno si tengo que hacer un pantallazo para tener una idea o ver si me sirve o no me sirve prefiero hacerlo: en la computadora
(Vanina, 15 años 20:625-628)

E: sí leo un poco y bueno después lo imprimo (.) y lo leo más más o mejor
F: lo imprimís cuando tenés que entregar un trabajo (.) situación final o lo imprimís para leer?
E: lo imprimo para leerlo tranquilo ((viene una chica y saluda))
F: claro lo imprimís para leerlo tranquilo
E: lo leo tranqui (.) y bueno después bueno le hago los retoques y lo vuelvo a imprimir
(Emiliano, 15 años 28:418-424)

Nótese cómo aparece claramente en el primer extracto la diferencia entre la lectura superficial de la pantalla y la lectura comprensiva del impreso. Luego, un grupo de entrevistados, 3 de los 23 jóvenes, imprime material que le interesa, más allá de las obligaciones escolares, lo cual –al igual que con los adultos- cumpliría una función de conservación frente a la inconsistencia del texto electrónico:

imprimís algo que tenés que entregar para la escuela [por ejemplo]
A: sí (.) para la escuela (..) o: los cursos los tengo todos impresos (.) porque esos los quiero guardar (..) se me llega a caer el disco rígido y: (.) tengo ahí todo lo que me interesa

F: te da como más seguridad el papel a vos?
A: todavía sí (.) todavía sí (..) hasta que tenga windows por ahí con linux no sé (.) por ahí lo mantendría (.) no sé siempre tengo desconfianza a la máquina (..) aunque no tendría que tenerla viste pero (.) siempre tengo
(Alejandro, 15 años 31:729-737)

En relación a esto último, 4 de los 23 entrevistados sostienen que antes imprimían "cualquier cosa" (fotos de sus compañeros, dibujos, canciones, guías de juegos) y que ahora no lo hacen –entre otros motivos- por el costo de los cartuchos de las impresoras:

imprimo muy poco (.) ºmuy pocoº
F: por qué por costos o por
CH: (..) ahora es por costo (.) antes no antes imprimía cualquier *co*sa (.) pero:
F: al principio digamos (.) era el chiche
CH: *cla*ro (.) no más allá de eso porque no (.) mi viejo podía comprar la tinta origi*nal* (.) ahora está por las nubes eh: (.) imprimir me gus*ta*ba y lo imprimía (.) me acuerdo que imprimía dibu*ji*tos de to de *to*do cualquier cosa imprimía
F: y en co*lo*res todo te con*su*me tinta
CH: si me habré bajado fotos (..) fotos de compañeros (.) eh: no pero ahora si imprimo imprimo trabajos
(Florencia, 15 años 19:565-575)

Por último, 7 de los 23 entrevistados dicen preferir no imprimir o bien imprimir muy selectivamente el material que necesitan, justamente por el motivo de los costos:

tampoco si tengo veinte hojas (.) eh no las voy a leer *ni* impresas ni ((risas)) en pantalla viste? (.) por ahí te leo los subtítulos en pantalla pero tampoco me voy a imprimir las veinte *ho*jas para ver si tiene algo que ver porque gastás *tin*ta y (..) y además está carísima ((risas))
(Soledad, 15 años 18:581-584)

Más allá del tema de los costos, podemos decir que hay una fascinación inicial por la impresora (así como por toda nueva tecnología), que hace que al principio se imprima gran cantidad de material, pero pasada esa etapa inicial, el interés decae, se imprime sólo lo necesario, y se opta por conservar el material directamente en la computadora, ya que se encuentran muchas dificultades para conservarlo en papel o para encontrarle alguna otra utilidad o sentido. La

costumbre inicial de imprimir material diverso tiene que ver también con esta función de conservación, de recuerdo y de materialización de las imágenes y los textos preferidos por los chicos, función similar a la de impresión de textos literarios o de estudio realizada por los adultos, quienes le encuentran su sentido al conservarlos para su tarea o disfrute de lectura.

3.4.17. Razones para dejar de leer en pantalla

Para terminar este capítulo y complementar los apartados referidos al cansancio que produce la lectura en la pantalla y las predisposiciones hacia la lectura en ella, vamos a dedicarnos a analizar las razones por las cuales los usuarios dejan de leer en pantalla. Si bien el tema del cansancio fue abordado en otro momento, aquí aparecen nuevos elementos que permiten delinear más certeramente los hábitos de lectura frente al monitor.

Respecto de los adultos, aparecen varios motivos para dejar de leer en pantalla. El más importante es el tiempo del que disponen, y más si a eso le sumamos el tipo de conexión telefónica que al tiempo le agrega la cuestión del costo de la tarifa. 4 de los 7 adultos que hablan del tema mencionan la cuestión del tiempo como el motivo principal para dejar de leer un texto en pantalla:

> qué es lo que te lleva a no terminar la lectura de un texto en la pantalla (.) en internet (.) eh quizás decir bueno ya está lo guardo porque me interesa ya está [o te cansás]
> C: el tiempo (.) el *tiem*po porque si yo leo todo eso estoy (.) consumiendo teléfono (..) es eso (.) y no sé que pasaría si tuviera banda ancha a lo mejor por ahí me lo leo todo tran*qui*lamente (..) viste pero siempre estoy pensando está interesante bajalo guardalo y leelo en otro momento (.) porque estás gastando *mu*cho
> (Cristina, 58 años 5:827-832)

En segundo lugar, otro motivo que aparece en 3 de los 7 entrevistados es la relación que hay entre el texto que están leyendo y lo que están buscando:

darme cuenta de que no es lo que buscaba (..) quizás sí ((ruido de trasporte en el exterior)) sí sí sí (.) en el tema de la búsqueda es eso (.) darme cuenta de que no es lo que buscaba entonces decís bueno no esto no me sirve (.) voy para otra cosa (.) ºeso más que nadaº
(Sergio, 33 años 9:646-649)

Además de esta razón, en sólo 1 de los 7 casos de los adultos aparece un motivo que tiene que ver específicamente con la calidad del texto:

qué es lo que te lleva a terminar con la lectura (.) a interrumpir la lectura de un texto?
M: bueno si me parece que está espantosamente mal redac*ta*do digamos (.) o que no tiene nada que ver con lo que yo busco
(Marina, 33 años 12:986-989)

Finalmente, entre los adultos aparecen otros dos motivos, uno relacionado con el ámbito familiar de uso de la computadora (tema analizado en otro capítulo) y otro con las múltiples ofertas de textos en un mismo soporte, lo cual provoca cierta ansiedad por acceder a la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible:

por un lado es el hábito y por el otro que: yo muchas veces empiezo a leer un texto (.) y los chicos me interrumpen (.) cosa que si yo tengo el texto en la mano me voy (.) como suelo irme a estudiar afuera (..) porque lo mismo me pasa cuando tengo un libro y trato de leer acá (.) es una cuestión (.) generalmente cuando más leo es a la noche (.) ahí SÍ por ahí me quedo leyendo (.) por eso te digo está muy mezclado el tema del hábito con el tema de las interrupcciones que puedo recibir
(Laura, 38 años 4:622-628)

primero: (.) es esto de ver qué otras cosas HAY (.) o de si lo que estoy buscando más o menos en*ca*ja antes de empezar a leer (.) no se será el tiempo qué sé yo (.) pienso digo porque capaz que en una revista en un diario hago lo *mis*mo viste? (.) como como hubo un artículo me interesó todo pero por ahí lo hojeé todo lo que está alrededor antes (.) por ahí lo separo para leerlo más tran*qui*lo ((realiza un gesto como tomando un texto con las manos y frunce el ceño enfatizando el concepto de tranquilidad)) por ahí no me siento tran*qui*lo ºen ese momentoº (.) entonces digo más bien reviso todo así y asi lo hago más tranquilo después
(Enrique, 31 años 8:876-884)

Los jóvenes presentan motivos mucho más diversificados y complejos para dejar de leer en pantalla, y sólo algunos de ellos coinciden con las motivaciones que tienen los adultos. Asimismo, los mismos entrevistados aducen varios de esos motivos a la vez, por lo cual resulta más complicado el análisis.

En primer lugar, el principal motivo por el cual los chicos deciden dejar de leer un texto en pantalla es la falta de interés o porque no les gusta el tema sobre el que están leyendo. Esto se entiende más claramente si tenemos en cuenta –de acuerdo con lo analizado en los otros apartados del presente capítulo- que la mayor parte de las veces que los chicos leen en pantalla o buscan información tiene que ver con tareas de la escuela, que, justamente, no les resultan interesantes o atractivas sino que las hacen porque están obligados. Esto aparece explicitado en el siguiente extracto:

> si a mi me dice la escuela que lo tengo que leer voy y lo leo (.) sin pensarlo (.) lo leo (.) pero si es por *gus*to: no (.) porque leés un poquito y decís NO ESTO NO ME INTERESA esto no me sirve y no lo leés
> (Giancarlo, 16 años 30:1344-1346)

La falta de interés aparece entonces en 15 de los 21 entrevistados:

> si veo que no es muy interesante (.) ya paso a otra cosa y si veo que: (.) que me interesa capaz con leer un par de renglones y tener una idea de qué es el texto ya está (.) ya paso ya lo *ba*jo lo *co*pio (.) ºya sé que eso vaº (.) cosas así
> (Mariano, 16 años 35:710-713)

En segundo lugar, otro motivo para dejar de leer en pantalla para los chicos es el cansancio (tema que abordamos en otro apartado), y esto aparece en 8 de los 21 entrevistados, relacionado estrechamente con el motivo anterior de la falta de interés:

> cuando me canso sí: me canso buen (.) cuando me canso ya porque es además una pelotudez y: (.) no me interesa tanto como para leerlo
> (Fernando, 16 años 16:1159-1160)

Luego, siguiendo en orden de importancia, otro motivo para dejar de leer tiene que ver con características propias del texto. A diferencia de los adultos,

donde lo que se ponía en tela de juicio era la calidad del texto por su redacción y estilo, aquí –para 7 de los 21 entrevistados- el factor que lleva a interrumpir el texto es si el mismo es largo o “plomo”:

> A: porque es muy plomo (.) porque no lo entiendo (..) viste cuando la empiezan a rebuscar con muchas *co*mas (.) con muchas explicaciones y ya ahí no (.) tengo que empezar detalladamente (.) despacio (.) y eso no
> F: no da mucho para la
> A: oraciones cortas rápidas y concisas
> F: y digamos que (.) medio que la misma pantalla te lleva a leer así
> A: sí sí
> F: si no está clarito y de entrada
> A: no cambiamos cambiamos (.) no me gusta
> (Alejandro, 15 años 31:831-839)

Nótese la expresión “cambiamos” que elige el entrevistado, poniendo en evidencia algo destacado anteriormente, que es la posibilidad de acceder a infinidad de textos en la misma pantalla, lo cual hace que los mismos “compitan” entre sí por la atención dispersa de un lector falto de motivación.

Recién en cuarto lugar aparecen en los jóvenes los motivos principales por lo que dejan de leer los adultos: la falta de tiempo y la no correspondencia del texto con los que buscan. En ese sentido, 3 de los 21 jóvenes dicen dejar de leer un texto cuando ven que no tiene que ver con lo que están buscando o no responde a la necesidad que tienen en ese momento:

> por ahí leo un poco el párrafo por las dudas (.) y si no coincide por ahí me fijo algún: (.) si es*ta*ba por ahí algún subtítulo que tenga que ver y si no tiene que ver directamente lo mando (.) voy a otra cosa
> (Matías, 17 años 24:561-564)

Además, 3 de los 21 entrevistados aducen falta de tiempo, o porque surge alguna actividad que tienen que hacer o se tienen que ir del lugar donde están conectados:

> si un día no terminás de leer un texto (.) por qué sería (.) por cansancio te cansa leer en la pantalla?
> P: no (.) porque: surja *al*go (.) me tengo que ir a comer (.) tenga que ver la tele o me tenga que ir a bañar (.) algo como *e*so (.) pero no por cansancio no

(Pedro, 16 años 36:313-316)

a veces sí por la falta de tiempo porque (.) por ahí pago un peso y ya está terminando la hora
(Ana, 14 años 38:548-549)

Por último, otros motivos que aparecen para dejar de leer son el aburrimiento (en 2 de los 21 casos) y también la presencia de otros estímulos en la pantalla que compiten con la lectura (en 2 de los 21 casos):

por qué dejás de leer un texto (.) en la pantalla?
M: porque capaz que a veces (.) es *muy* largo y no me gusta la información entonces si no me gusta ya es*tá* no *leo* (.) no me da para leer (.) es distinto porque estás ahí y decís bueno aprovechémoslo en otra cosa
F: y además también es como que el chat te llama más
M: el chat sí me llama más ha*blar* (.) ha*blar* me llama *más* (.) que ir y meterme y leer *to:*do (..) más si te perdés con tantas pa*la*bras decís *bue*no chau me cansé
F: es como que: (.) digamos (.) no podés dedicarte solamente a leer en la pantalla sino que hay otro montón de estímulos dando vueltas ¿no? (..) como que no podés leer solamente [sino que enseguida te aparece]
M: no (.) si vos tenés: si vos tenés el mail ahí (.) capaz que no lo abriste pero te *lla*ma (.) te *lla*ma vos decís en un ra*ti*to entro (.) después lo dejás ahí
F: ya está después ( ) un rato
M: un rato un rato tres horas
(Melanie, 15 años 39:868-882)

3.4.18. Cuadro sinóptico

Elección de la lectura según gustos u obligaciones	
Adultos	*Jóvenes*
10 de los 14 entrevistados sostienen que leen por placer y por deber a la vez.	8 de los 23 entrevistados se declaran lectores o muy lectores, que les gusta leer y que lo hacen por placer, que leen libros que les regalan o que están relacionados con alguna temática específica.
4 de los 14 entrevistados dicen leer más por obligación que por placer, y que si tuvieran más tiempo lo dedicarían a libros no vinculados con	15 de los 23 entrevistados afirman leer poco o nada de libros, y lo que leen generalmente lo hacen por obligación. 11 de esos 15 casos dicen hojear el

su área de incumbencia.	diario o leer algunas partes del mismo (suplementos de espectáculos y deportes), leer revistas que llegan a su casa o *cómics* que coleccionan, y en algunos casos excepcionales dicen leer algún libro.
1 de los 14 entrevistados, finalmente, se declara “no muy lectora”.	
Predisposiciones hacia la lectura en papel y en pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
4 de los 14 entrevistados sostienen que el texto impreso invita a reflexionar o a leer detenidamente, mientras que la pantalla es un “barniz de información” y genera la sensación de que no han leído.	11de los 23 entrevistados dicen que el texto impreso está asociado con una lectura más concentrada, relajada, lenta y hasta aburrida. Además se lo asocia con lecturas largas, con relatos (novelas, por ejemplo), con significados por descubrir y con textos mejor explicados que invitan a una lectura más “a fondo”. En tanto, para 9 de los 23 entrevistados Internet –o la pantalla- invita a una lectura más rápida, superficial, vinculada a textos cortos y búsquedas puntuales de información.
Para 4 de los 14 entrevistados, la pantalla se asocia con textos más condensados, cortos o incompletos, mientras que el impreso se asocia con textos largos.	
3 de los 14 entrevistados asocian lo placentero con el libro y lo más instrumental o informativo con Internet .	2 de los 23 entrevistados manifiestan la idea de disfrute de la obra impresa, y la preferencia por el objeto libro –asociado a novelas y relatos- en detrimento del texto en la pantalla.
Para 5 de los 14 entrevistados el texto impreso está asociado con los afectos, los hábitos, la magia, la historia, los conceptos de autor y lector y el vínculo que se establece entre ellos. Por el contrario, la computadora es asociada con lo impersonal, lo distante, lo utilitario, lo objetivo y lo anónimo.	Para 3 de los 23 entrevistados la valoración del soporte impreso aparece relacionada con su carácter de perennidad, en oposición al texto electrónico, que es visto como “no seguro”, por la posibilidad de que se borre o se pierda junto con otros archivos dentro de una computadora o dentro del mar de información que representa Internet.
2 de los 14 entrevistados sostienen una relación complementaria entre el texto de la pantalla y el texto impreso. Asimismo, para 2 de los 14 entrevistados, Internet es valorada como el acceso más rápido o primer acceso a la información, que luego se prefiere leer en formato impreso.	---

2 de los 14 entrevistados manifiestan el placer asociado con la búsqueda y el acceso a la información que permite Internet.	Para 2 de los 23 entrevistados la lectura en papel es “aburrida” en contraposición con lo “divertido” de la lectura en pantalla, relacionado con las otras actividades simultáneas que se pueden hacer en la misma pantalla (chatear, visitar páginas de Internet, etc). Aparece entonces una idea de placer asociado a la lectura en pantalla.
1 de los 14 entrevistados manifiesta que el libro y la pantalla requieren de destrezas diferentes para la manipulación de la interfaz, y le resulta más “amigable” el impreso.	3 de los 23 entrevistados sostienen que el manejo de ciertas destrezas por un lado vuelve interesante la manipulación de textos en la pantalla, pero por otro requiere de más tiempo.
---	Para 4 de los 23 entrevistados, el texto en la pantalla está más actualizado y hay una identificación generacional con la computadora.
Tiempos de lectura en papel y en pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
Los 6 entrevistados que hablan del tema responden que pasan más tiempo leyendo en papel y que la lectura del monitor ocupa un tiempo secundario.	6 de los 15 entrevistados dicen pasar más tiempo leyendo en pantalla porque les interesan los textos que allí encuentran, porque les resulta más práctico, porque ya se acostumbraron y no se cansan tanto al hacerlo.
	5 de los 15 entrevistados dicen que pasan más tiempo leyendo en papel porque no les gusta leer de la pantalla, le resulta incómodo y hasta “insalubre”.
	4 de los 15 entrevistados dicen que pasan aproximadamente el mismo tiempo leyendo en papel y en pantalla, y que las dos lecturas cumplen funciones diferentes.
Sensaciones que generan los diferentes soportes	
Adultos	*Jóvenes*
7 de los 14 entrevistados destacan del libro –a diferencia de la pantalla- la posibilidad de agarrarlo, tocarlo y manipularlo. Se ve al libro como un objeto de placer que involucra más sentidos que la pantalla.	Prácticamente no aparece la preferencia por el libro en relación a la posibilidad de asirlo y apropiarse del mismo. Sin embargo, 4 de los 21 entrevistados mencionan aspectos afectivos o ciertas pérdidas por las cuales prefieren la lectura en el libro o el diario.

	1 de los 21 entrevistados se refiere solamente a las emociones que despiertan las conversaciones del chat.
4 de los 14 entrevistados destacan la portabilidad del impreso no solamente por la posibilidad de leer en los espacios libres sino como una sensación de compañía constante. Asimismo, en 4 de los 14 entrevistados surgen, como contrapartida de esta relación fiel al soporte impreso por su carácter portable, las posibilidades que brindaría una computadora portátil que sustituyera al impreso en esta función.	17 de los 21 entrevistados valoran la comodidad, la portabilidad y la seguridad del soporte impreso sobre la pantalla y el tipo de lectura más relajada que permite. Asimismo, 7 de esos 17 chicos, dicen que no les molesta leer en la pantalla, que ésta les llama más la atención o les permite acceder a información que de otro modo no podrían conseguir.
10 de los 14 entrevistados asocian al libro con la calidez, lo afectivo y lo ritual; mientras la pantalla es fría, distante y vinculada meramente con lo utilitario o con la necesidad. Asimismo, mientras la pantalla invita a una lectura veloz o superficial, el libro genera una sensación envolvente durante el acto de lectura.	3 de los 21 entrevistados se manifiestan exclusivamente a favor de la lectura en la pantalla porque la encuentran más divertida –a diferencia de la lectura en el libro que les resulta aburrida- o por los diferentes estímulos visuales (imágenes, movimiento, colores) que allí encuentran.
Comodidad e incomodidad de los diferentes soportes	
Adultos	*Jóvenes*
8 de los 9 entrevistados dicen que es más cómodo leer en el soporte impreso, por su portabilidad, que en la pantalla de la computadora, y más específicamente, la de escritorio.	19 de los 21 entrevistados sostienen que es más cómodo leer en papel por la portabilidad del formato, porque pueden leer acostados o sentados y en distintas situaciones y porque es más relajante y provoca menos cansancio.
	5 de los 21 entrevistados destacan que además de adaptar su postura de acuerdo con la pantalla, le deben brindar un tiempo específico para leer, cosa que aparentemente no sucede con la lectura del impreso, que se realiza en cualquier situación o momento libre (viajes, tiempos de espera, etc.).
1 de los 9 entrevistados destaca la incomodidad del movimiento continuo del texto en la pantalla.	Los entrevistados también tienen conciencia de las diferencias en cuanto a la disposición de la superficie de lectura y de las diferentes destrezas que requiere cada una.
---	2 de los 21 entrevistados señala como

	una ventaja del impreso la posibilidad de subrayar o remarcar el texto.
---	2 de los 21 entrevistados prefieren leer en la pantalla y dicen que les resulta más práctico disponer de los textos en la computadora por la posibilidad de editarlos y trasladarlos en formatos portátiles.
Cansancio por la lectura en la pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
11 de los 13 entrevistados dicen que la pantalla les cansa más que el papel cuando leen, que no tienen paciencia para leer desde ese soporte, que les cuesta leer textos largos o seguir leyendo luego de haber transcurrido determinado lapso de tiempo, y acusan "efectos secundarios" como dolor de cabeza o molestia en los ojos. También les cansan cuestiones como la postura corporal y las prácticas de lectura que deben desplegar, como mover el cursor para ir desplazando el texto sobre la pantalla.	18 de los 23 entrevistados, dicen que se cansan de estar frente a la pantalla. 3 de esos 18 chicos dicen que se cansan cuando pasan muchas horas frente al monitor o cuando juegan en la computadora durante una cantidad importante de tiempo. Motivos: el brillo del monitor, la necesidad de ir moviendo el cursor con el mouse, la postura corporal, no poder estarse quieto más de una hora haciendo algo y también el aburrimiento que provocan los textos largos. Además, en 2 de esos 18 casos se asume el cansancio en función del interés por el tema, o no se nota el cansancio mientras se está entretenido haciendo algo en la computadora.
2 de los 13 entrevistados dicen que no les cansa leer en pantalla, porque ya están acostumbrados a hacerlo o porque pasan más tiempo leyendo en papel.	5 de los 23 entrevistados dicen que no les cansa leer en pantalla, porque tomaron precauciones, y en 2 casos se encuentra más estimulante la lectura en la pantalla.
Dificultades para orientarse en la lectura en la pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 12 entrevistados dicen perderse leyendo en la pantalla, manifiestan dificultades para releer el texto, ir hacia atrás y sentirse ubicados en forma constante en el mismo.	12 de los 20 entrevistados dicen tener dificultades para mantener la concentración durante la lectura. Asimismo, de esos 12 casos, 8 manifiestan perderse por la molestia de desplazarse hacia abajo con el mouse o el teclado, y también aparecen motivos relacionados con el *hardware* (la lentitud de la computadora o el funcionamiento defectuoso del mouse)

	4 de los 20 entrevistados se pierden leyendo en Internet o se desconcentran por la oferta de estímulos que ofrece la pantalla, principalmente en lo relacionado con el chat.
7 de los 12 entrevistados dicen no perderse leyendo en la pantalla, por estar ya acostumbrados a manejar el mouse, la barra de desplazamiento o las teclas de dirección.	9 de los 20 entrevistados dicen no perderse leyendo textos largos en la pantalla, y todos dan cuenta de su acostumbramiento al mouse o la barra de desplazamiento, aunque ocasionalmente también usan las flechas de dirección o las teclas de avance y retroceso del teclado.
3 de los 12 entrevistados, para evitar perderse leyendo en la pantalla marcan el texto pintándolo de determinado color y guardar así el documento para retomarlo en otra ocasión.	5 de los 20 entrevistados dicen marcar o sombrear el texto para no perderse durante la lectura, de dos modos complementarios: - pintar el texto con colores para dejar indicado hasta dónde llegaron en la lectura y así poder retomar en otro momento - marcar el texto para ir orientándose en el momento, resaltando con el puntero del mouse la porción del texto que están leyendo
---	3 de los 20 entrevistados afirman que les gusta mantener en la parte superior de la pantalla la porción de texto que están leyendo como una estrategia para orientarse en la lectura.
1 de los 12 entrevistados, para evitar la dispersión durante la lectura en la pantalla, focaliza la atención en la ventana sobre la que se está trabajando.	1 de los 20 entrevistados realiza una lectura focalizada y concentrada en una ventana en medio de otros estímulos.
La extensión de los textos	
Adultos	*Jóvenes*
10 de los 13 entrevistados dicen no leer textos largos en la pantalla, sino más bien cortos, por razones tales como el cansancio, la falta de paciencia y de placer, la necesidad de realizar incómodos movimientos con el mouse o las barras de desplazamiento, o de esperar a que se terminen de descargar las páginas.	9 de los 22 entrevistados dicen leer principalmente textos cortos en la pantalla y evitar en lo posible la lectura de textos largos.

3 de los 13 entrevistados dicen leer textos largos en la pantalla, aunque dicen que no les resulta atractivo y que prefieren no hacerlo directamente desde las páginas de Internet sino cuando copian esos textos en un documento del procesador de textos Microsoft Word.	13 de los 22 entrevistados leen textos largos en la pantalla, pero de ellos, 7 lo hacen cuando tienen mucho interés por un tema, e incluso le dedican un buen tiempo, y 6 de ellos lo hacen de vez en cuando, con poco interés y lo más rápido posible, lo que los lleva a realizar lecturas muy superficiales y fragmentadas.
Valoración de los diferentes elementos de la pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
11 de los 13 entrevistados valoran en primer lugar el texto en las páginas que visitan, y los demás elementos quedan en un segundo lugar, aunque se destaca que un buen diseño hace al sitio más atractivo y confiable.	8 de los 20 entrevistados valoran en primer lugar el texto, dependiendo también de lo que estén buscando en ese momento. Para estos entrevistados, el diseño debe estar en función de la legibilidad del texto, y en todo caso, elementos como las fotografías ocupan un lugar secundario y complementario respecto del texto.
4 de los 13 entrevistados valoran los diferentes elementos que ofrece la pantalla, además de los textos, dependiendo de lo que estén buscando en Internet.	14 de los 20 entrevistados no valoran el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías; es decir, elementos visuales “divertidos” y que les llaman la atención. Un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio.
1 de los 13 entrevistados valora la navegabilidad del sitio en función de poder encontrar rápidamente lo que busca.	4 de los 20 entrevistados dicen valorar el diseño de una página en función de poder encontrar la información rápidamente.
Scroll vs. clic	
Adultos	*Jóvenes*
12 de los 14 entrevistados usan el *scroll* porque ya están acostumbrados a hacerlo y les resulta más rápido y práctico, y hay quienes usan las flechas del teclado, la barra de desplazamiento o la “ruedita” del mouse, dependiendo de su experticia en el manejo de la interfaz.	Los 23 entrevistados en su totalidad usan el *scroll* porque están acostumbrados, les resulta más cómodo y fácil y porque prefieren tener todo el contenido en una misma página e ir bajando con el mouse de acuerdo con su necesidad.
	Además, dicen no elegir el hacer *clic* por la cantidad de páginas que se abren y porque las páginas que se visitan también pueden ser un “choclo”, y este método, entonces,

	perdería eficacia.
	Otros de los motivos para seguir eligiendo el *scroll* son la posibilidad que brinda la barra de desplazamiento de calcular la extensión del texto y la ventaja que representa, a diferencia de hacer *clic*, el no tener que esperar para que se descarguen las páginas.
4 de los 14 entrevistados alternan entre el *scroll* y el *clic* porque no encuentran grandes diferencias entre ambos, o dicen usar el *scroll* porque están acostumbrados pero que en algunas situaciones preferirían hacer *clic*.	3 de los 23 entrevistados, además de decir que usan el *scroll* afirman que le da lo mismo cualquiera de los métodos o no les molesta hacer *clic*.
Vistazo previo	
Adultos	*Jóvenes*
Todos los entrevistados, antes de leer desarrollan alguna estrategia de "vistazo previo" del texto, y luego desempeñan acciones diferentes con los textos a los que les prestan atención o son seleccionados para realizar alguna acción futura.	
4 de los 14 entrevistados mencionan que una de las primeras cosas que hacen cuando dan ese vistazo previo es fijarse en el autor del texto, o en la bibliografía utilizada.	7 de los 23 entrevistados toman en cuenta -para leer o no el texto- la extensión del mismo.
En general, ese "vistazo general" consiste en leer los títulos y otros elementos que permitan conocer de qué trata el texto, su calidad y extensión.	9 de los 23 entrevistados deciden no leer desde el principio los textos en la pantalla, sino que optan por leer subtítulos y empezar a leer en diferentes partes del texto de acuerdo con su interés. También leen rápidamente buscando "palabras clave", fotografías u otras referencias.
En otros casos, los adultos deciden leer los primeros párrafos del texto para evaluar la calidad o pertinencia del mismo.	14 de los 23 entrevistados comienzan a leer desde el principio, empezando por los títulos y resúmenes para determinar si el tema del cual trata el texto es el que les interesa o está relacionado con la búsqueda que realizan.
Uso de las guías de lectura	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los 12 entrevistados dicen usar las guías de lectura que proporcionan las páginas. Algunos de ellos utilizan los elementos más básicos como los	8 de los 23 entrevistados dicen usar las guías de lectura, pero de ellos, sólo 4 parecen usarlas con más intensidad o darle más importancia a la hora de

títulos y subtítulos para lidiar con textos demasiado extensos. Asimismo, 4 de esos 9 entrevistados le dan mucha importancia a esos elementos, y realizan, del mismo modo que en los impresos, una “lectura diagonal”.	leer, y 2 parecen alternar el uso de estos elementos con el uso de los subtítulos. 14 de los 23 entrevistados dicen usar los títulos y subtítulos para orientar su lectura, a lo que se suma la búsqueda de “palabras clave” que tiene que ver con la información que están necesitando.
3 de los 12 entrevistados dicen usar a veces o directamente no usar las guías de lectura, o bien porque si de entrada el texto les interesa comienzan a leerlo, o bien por cuestiones de formato que no facilitan este tipo de lectura.	3 de los 23 entrevistados dicen no utilizar en absoluto las guías de lectura, porque prefieren leer todo el texto una vez que comprueban que es de su interés o responde a su necesidad.
---	Algunos jóvenes utilizan el tiempo de lectura, que algunos sitios –sobre todo los diarios digitales- informan junto a los títulos de las noticias o artículos.
Lectura lineal y no lineal	
Adultos	*Jóvenes*
8 de los 9 entrevistados dicen realizar lecturas no lineales, no sólo en el interior de los textos que deciden leer, sino también cuando deciden hacer clic en un enlace y continuar su lectura por otra página o texto relacionado.	11 de los 23 entrevistados dicen realizar lecturas no lineales, dependiendo del interés por el texto en sí o de la necesidad de leerlo, vinculado esto a la obligación escolar.
Los entrevistados que hacen lecturas no lineales reconocen que además hacen lecturas lineales, es decir, aplican este tipo de lectura en momentos determinados por su interés, por el tiempo con que cuentan o simplemente como una estrategia para leer rápidamente los textos.	Para muchos de los jóvenes, los textos que tienen que leer para la escuela o relacionados con una tarea escolar, son los que no les interesan, y hacen una lectura no lineal de los mismos en función de que esta tarea ocupe el menor tiempo posible, y ven a este tipo de lectura como una estrategia para leer rápidamente un texto o acceder a las ideas principales.
Algunos replican rituales de lectura que ya desarrollaban en el impreso, como la “lectura diagonal” o la lectura de paratextos, y otros reconocen que la pantalla de la computadora e Internet ofrecen una serie de elementos adicionales que resultan atractivos que invitan a fragmentar y multiplicar las direcciones de lectura, pero a la vez el tipo de conexión y el	Algunos dicen hacer este tipo de lecturas “a veces” y sólo 1 de los 11 entrevistados que lee no linealmente dice hacerlo también en libros, y por lo tanto se daría esta continuidad de ese tipo de lectura en ambos dispositivos.

estar conectado o no también influye en esas decisiones.	
1 de estos 8 entrevistados que lee no linealmente dice que para los textos principales que despiertan su interés, lee linealmente, y los textos relacionados -que podemos considerar menos importantes- los lee no linealmente.	Algunos entrevistados desarrollan lecturas lineales para textos importantes y no lineales para textos secundarios o menos importantes, lo cual tiene que ver con la multiplicidad de ventanas o páginas que abren al navegar por Internet.
1 de las 9 entrevistadas dice que hace solamente lecturas lineales en la pantalla, pero en forma superficial y salteada, es decir, no respetando del todo la linealidad del texto.	12 de los 23 entrevistados dicen leer linealmente en pantalla, de principio a fin o bien de arriba hacia abajo prestando atención a los subtítulos, para saber cuál es el tema y no olvidarse durante el trayecto de la lectura. Asimismo, varios de los entrevistados dicen leer linealmente pero que de todos modos van salteando palabras.
La influencia del tiempo de descarga	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 11 entrevistados deciden no esperar, porque se ponen “mal”, “impacientes” y pierden interés en lo que están leyendo.	9 de los 22 entrevistados dicen directamente no esperar si la página tarda mucho en descargarse, y deciden rápidamente “pasar a otra cosa”, perdiendo el interés por el texto que buscaban.
3 de los 11 entrevistados dicen que si el tema es de su interés, deciden esperar a que se descargue la página (aún con conexión dial-up) y descargan los archivos pesados en momentos determinados. Otra estrategia que aparece en este grupo de entrevistados es –una vez asumida esta limitación de la interfaz- la de realizar otras actividades mientras se descargan las páginas en la computadora.	5 de los 22 entrevistados deciden esperar a que se descarguen las páginas. Esto está asumido y aceptado como una característica del medio, y muchos de ellos desarrollan otras tareas simultáneas, como jugar en la computadora o en consolas, ver TV o leer para entretenerse.
3 de los 11 entrevistados asumen una postura intermedia: dependiendo de qué es lo que buscan y de otros factores, deciden esperar o no, y en todo caso prueban nuevamente en otro momento.	9 de los 22 entrevistados asumen una postura intermedia, ya que cuando una página tarda en descargarse prueban con otra, dependiendo de la urgencia con que buscan deciden esperar, abren varias páginas a la vez, las cierran y las vuelven a abrir.

Uso de la computadora como archivo y borrador	
Adultos	*Jóvenes*
Los 12 entrevistados en su totalidad dicen guardar archivos de texto en la computadora.	Los 21 entrevistados dicen que buscan información en Internet y la guardan para leerla luego más detenidamente y desconectados de la red.
7 de los 12 entrevistados expresan explícitamente que guardan información interesante que encuentran navegando por Internet.	La información está mayormente ligada a la realización de una tarea escolar que tienen que hacer por obligación.
5 de los 12 entrevistados expresan que usan la computadora como un archivo de textos que luego pueden consultar en el futuro.	
1 de los 12 entrevistados dice usar sistemáticamente el procesador de textos Word como editor para entregar trabajos en la facultad.	Los 21 entrevistados editan los textos que bajan de Internet, función que convierte a los mismos en una versión en borrador o preliminar:
---	En varios de los jóvenes aparece esta idea de que prefieren guardar en la PC para no tener tantos papeles, que luego terminan perdidos, o porque valoran la practicidad de editar el texto en pantalla antes que en forma “manual” en el impreso, aunque 3 de los 21 jóvenes dicen que suelen copiar “a mano” la información que encuentran en Internet.

Imprimir para leer o para entregar	
Adultos	*Jóvenes*
11 de los 12 entrevistados dicen que imprimen textos que les interesa leer detenidamente, particularmente, textos largos, y hay una réplica del acto de conservar textos en papel, del mismo modo que con los libros o de utilizarlos como si fuera una fotocopia. Otra de las funciones del impreso es la de realizar un último control de correcciones para entregar un material.	3 de los 23 entrevistados imprimen material que les interesa, más allá de las obligaciones escolares, lo cual cumpliría una función de conservación frente a la inconsistencia del texto electrónico.
1 de los 12 entrevistados considera al impreso solamente como el trabajo terminado.	14 de los 23 entrevistados dicen imprimir sólo los trabajos que tienen que entregar en el colegio. Antes hacen una selección más o menos minuciosa del material para ver si está relacionado con el tema que necesitan.

	y además editan ese material en el procesador de textos.
	Para 6 de los 23 entrevistados, el impreso no cumple esa función de trabajo terminado sino que también es utilizado para corregir y leer detenidamente antes de hacer la última impresión para entregar.
---	4 de los 23 entrevistados sostienen que antes imprimían “cualquier cosa” (fotos de sus compañeros, dibujos, canciones, guías de juegos) y que ahora no lo hacen –entre otros motivos- por el costo de los cartuchos de las impresoras. Asimismo, 7 de los 23 entrevistados dicen preferir no imprimir o bien imprimir muy selectivamente el material que necesitan, justamente por el motivo de los costos.
Razones para dejar de leer en pantalla	
Adultos	*Jóvenes*
---	15 de los 21 entrevistados deciden dejar de leer un texto en pantalla por la falta de interés o porque no les gusta el tema sobre el que están leyendo.
---	8 de los 21 entrevistados dejan de leer en pantalla por el cansancio, y esto aparece relacionado estrechamente con el motivo anterior de la falta de interés.
4 de los 7 entrevistados mencionan la cuestión del tiempo como el motivo principal para dejar de leer un texto en pantalla, y al tiempo se le agrega la cuestión del costo de la tarifa (conexión dial-up).	3 de los 21 entrevistados aducen falta de tiempo, o porque surge alguna actividad que tienen que hacer o se tienen que ir del lugar donde están conectados.
3 de los 7 entrevistados dejan de leer porque no encuentran relación entre el texto que están leyendo y lo que están buscando.	3 de los 21 entrevistados dicen dejar de leer un texto cuando ven que no tiene que ver con lo que están buscando o no responde a la necesidad que tienen en ese momento.
1 de los 7 entrevistados dice dejar de leer por la mala calidad del texto.	Para 7 de los 21 entrevistados, el factor que lleva a interrumpir el texto es si el mismo es largo o “plomo”.
2 de los 7 entrevistados aducen otros motivos: uno relacionado con el ámbito	Otros motivos que aparecen para dejar de leer son el aburrimiento (en 2 de los

familiar de uso de la computadora y otro con las múltiples ofertas de textos en un mismo soporte, lo cual provoca cierta ansiedad por acceder a la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible.	21 casos) y también la presencia de otros estímulos en la pantalla que compiten con la lectura (en 2 de los 21 casos).

3.5. El uso del hipertexto

Las páginas de Internet están construídas en base al lenguaje hipertextual, esto es, la información aparece organizada en enlaces sobre los que el navegante va haciendo clic para acceder a la información asociada a ese enlace. Entonces, los enlaces de una página forman parte de la propuesta de lectura de la página, casi tanto como los contenidos de la misma. Más allá de conocer la forma de navegar que tienen los entrevistados, en este capítulo nos interesa conocer de qué manera utilizan los hipervínculos o enlaces, por qué los visitan y por qué no, qué características debe tener un enlace para ser visitado, en qué medida es necesario tener una idea previa antes de hacerlo, y cómo evalúan los criterios de asociación implícitos en las páginas web que visitan.

3.5.1. Razones para hacer clic

Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001: 96), como ya hemos expuesto en el marco teórico de la presente investigación, sostienen que existen tres tipos de usuarios de sistemas hipertextuales, aunque un mismo usuario podrá adoptar alguno de estos enfoques o todos ellos en una misma sesión, dependiendo de su interés o su necesidad. Las tres categorías que sostienen estos autores son: los *navegadores* (son superficiales y curiosos, les gusta navegar sin un rumbo prefijado necesariamente), los *usuarios* (tienen ideas claras sobre lo que deben encontrar, buscan información específica, y una vez que la encuentran ha terminado su tarea) y los *hiperlectores* (no sólo necesitan los recursos y guías para moverse dentro del sistema sino los medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en él en función de sus propias lecturas).

De acuerdo con el análisis de las entrevistas, tanto de jóvenes como de adultos, se desprenden dos perfiles de usuarios de Internet: aquellos que solamente buscan información puntual de acuerdo con metas prefijadas y no van mucho más allá de eso, a los que –de acuerdo con la categorización de

Burbules y Callister- denominaremos “usuarios”, y los “navegadores”, quienes además de cumplir con ese primer objetivo, disfrutan de recorrer los enlaces que ofrece la página, siempre que les interese el tema o tengan tiempo para hacerlo. Estos dos perfiles aparecen bastante bien delimitados. 5 de los 13 adultos que hablan del tema y 10 de los 23 jóvenes corresponden al primer perfil de usuarios que buscan información y no hacen *clic* más allá de una necesidad puntual:

> sos de mandarte a los hipervínculos (.) los links los enlaces?
> C: no (.) no
> F: cuando tenés alguna palabra destacada o algo?
> C: sí: no (.) no solamente cuando: (.) como te decía (.) cuando al*gu*no grados de los buscador (.) perdón cuando me meto en una página del buscador y esta página (.) no tiene la información que busco y veo que entre los links se destaca algo que pueda andar SÍ ahí sí pero si no no (.) no
> (Carlos, 28 años 6:784-791)

> si veo que lo que busqué bueno no es (.) está completo pero por ahí podría poner algo más o me interesó el tema entonces sigo (.) si no no ºsi no noº (..) lo que pasa (.) para mí por lo general si tengo que buscar algo sobre información no me tiene que interesar (.) o necesitarlo mucho si no: (.) me prefiero quedar con lo que tengo si me sirvió si no bueno si veo que no me alcanza o no: o no es lo que no es lo que (.) o sea (.) me me necesito SÍ voy y busco más (.) sino me quedo ahí
> (Vanina, 15 años 20:497-503)

Aunque también se da el caso de que una misma persona realice los dos tipos de recorridos, dependiendo del tiempo que tenga:

> sos de meterte en los hipervínculos?
> M: eh: (.) SÍ según el tiempo que tenga (.) sí según si me parece que vale la pena meterse (.) porque tal vez (.) si es una información muy puntual que yo necesitaba y que listo ya la encontré (.) y no tengo tiempo o me voy de acá a hacer lo que sea (.) me voy (.) ahora si es una información que a mi me parece que puede ser piola comple*tar*la o que me gustó tanto que sí que quiero ir a ese link ºy qué sé yo quéº (.) y bueno ahí sí capaz que este: (.) me mando digamos (.) pero bueno tiene que ver con (.) por un lado con el tiempo que tenga y CON bueno (.) qué es lo que encontré digamos en el primer (.) en el primer texto por llamarlo así (.) digamos si eso me parece o interesante o relevante o lo que fuera puede ser que vaya como a los otros links
> (Marina, 33 años 12:1036-1046)

En cuanto a las razones para hacer *clic,* se presentan algunos matices interesantes que diferencian a adultos de jóvenes. Pareciera que las razones que lleva a la mayoría de los adultos -8 de los 13 entrevistados- a hacer *clic* son mucho más variadas y ricas que las que presentan los jóvenes. Los adultos dicen que hacen *clic* porque se "tientan" con información que les interesa, porque quieren ampliar o profundizar temas que ya saben, porque aparecen otros temas que desconocen, porque les resulta atractivo y sorprendente encontrar cosas que no esperaban encontrar, porque les despierta curiosidad, porque se quieren meter en todo y no perderse nada, porque les recomiendan determinadas páginas, o simplemente porque los consideran "piolas" o "geniales"; y muchas veces aparece la cuestión del tiempo como algo que tiene su incidencia a la hora de navegar de este modo:

> es una tentación interesante eso de que vos digas (.) por ejemplo yo una *vez* (.) me acuerdo no hace tanto encontré una cronología muy interesante de *to*da la: este: de de de ( ) a través de los medios del del vampiro (..) es decir eh *to*do (.) pe*lí*culas obras de *tea*tro libros este *cuen*tos televisión (.) *to*do todo todo (.) bueno desde la (.) desde el cine (.) obviamente hasta la actualidad (.) entonces ha*bí*a hipervínculos a mon*to*nes que te abrían a (.) que vos siguieras investigando bueno quién era este qué era esta película qué era (.) entonces claro era infinito
> F: claro (.) se te iba ramificando *to*do (.) claro
> C: es decir algunas cosas yo ya las conocía pero a otras era la desesperación de (.) decía ay me quiero quedar acá (.) y saber bueno (.) entonces (.) o sea es una cuestión de tiempo
> (Cristina, 58 años 5:838-847)

Resulta interesante comprobar cierta relación de distancia que los "usuarios" mantienen con los enlaces, para lo cual hacen una suerte de evaluación de la propuesta de la página antes de visitarlos:

> primero en la página trato de mirar qué propuesta me da para ver si puede especificar un poco más lo que quiero leer y después buscar y y si no SÍ empiezo por la columna central ((ruido de transporte en el exterior)) si hago un orden ( ) eso sí sería el tema (.) con el tema de de las conexiones dentro de la *pá*gina para ver si hay algo que (.) me sea más (.) PARTICULAR de lo que estoy buscando
> (Sergio, 33 años 9:637-642)

Por el contrario, los “navegadores” parecen adquirir un grado mayor de implicación con la propuesta, se sienten involucrados y encuentran interesante aprovechar los diferentes enlaces que se ofrecen:

> como tienen distintas ramas (.) las páginas (.) distintas cosas sí: para investigar para (.) por ahí qué sé yo por una por un lado decís no me quiero perder nada (.) digo lo leo y me interesa (.) sí sí siempre leyendo no? digo no esto no sé que ES (.) pero muy pocas veces así curiosidad no sé qué es y lo abro (.) si hay una página de: de matemática que arriba tenía un mon*tón* ((indica con la mano en el aire como si fuera la parte superior de la pantalla)) eh: (.) tipo como si fuera una una: ta*bli*ta? (.) este con dos *fi*las y varias columnas (.) y decía ºqué sé yoº eh: (.) que era de matemática decía pri*ma*ria secun*da*ria qué sé *yo* (.) este y ahí decía olimpíada: libros películas qué sé yo entonces digo bueno me meto en todas para ver qué es
> (Enrique, 31 años 8:565-665)

Respecto de los jóvenes, en 13 de los 23 entrevistados las razones para hacer *clic* son mucho más sencillas y limitadas al interés o a la necesidad de acceder a determinada información, aunque también hay algunos jóvenes que “se tientan” y que les gusta meterse a investigar:

> a veces porque dice algo interesante que (.) por ahí era lo que yo estaba buscando (.) era otra cosa que estaba buscando (.) o:: (.) para *ver* si tiene algo interesante (.) o porque no tengo nada mejor que hacer ((risas))
> (Mercedes, 16 años 40:586-588)

Como caso excepcional, vale la pena citar a uno de los jóvenes, muy motivado por su interés por la música, que desarrolla una estrategia de lectura de los enlaces similar a la de los adultos que se interesan por hacer *clic* en los enlaces que presentan las páginas:

> los links también les presto atención (..) a cualquier página que entres eso te sirve para encontrarte con un montón de cosas por ahí que vos no fuiste a buscar por ahí tipo (.) entro en tal página viste (.) iba a buscar algo y lo encontré pero igual me fijo en el cos*ta*do las barras que tenga la página viste (.) me fijo los links que *tie*ne (..) y: por ahí hay alguno interesante viste y me meto
> (Jorge, 17 años 41:770-775)

En cuanto a la valoración que hacen los jóvenes sobre cómo deben estar concebidos los hipervínculos para ser dignos de ser visitados, en 4 de las 23 entrevistas aparecen cuestiones diversas: que estén bien redactados, que sean llamativos, persuasivos y atractivos, que estén bien armados para tentar al lector (siguiendo criterios propios del discurso publicitario), que produzcan un estímulo en el lector y que estén bien ordenados para facilitar su lectura:

> es que está todo muy bien *arma*do (.) muy bien elaborado como para que te tientes (.) porque por ahí vas a un lugar y decís AH mirá la propaganda de este que habla el mismo tema pero está mucho más lindo mucho más ( ) entonces vos vas (.) y por ahí es lo mismo (.) o por ahí tiene el link ahí porque sacó del mismo lugar información entonces está ºlo mismoº (.) pero debe estar deben de matarse pensando cómo hacer de rebuscarse para ganar la (.) ganar la visita
> (Matías, 17 años 24:397-403)

Pero más allá de estas cuestiones, aparece una que creemos juega un papel fundamental a la hora de definir la suerte de los enlaces para ser visitados o no, y que tiene que ver con la forma en que aparecen destacados en la página. Esto es perfectamente coherente con el tipo de navegación que despliegan los jóvenes –a diferencia de los adultos- ya que si el enlace no está claramente visible como para ser encontrado y decodificado rápidamente, los jóvenes lo "pasan de largo". Pareciera que dentro de la propuesta de lectura de las páginas que visitan, los jóvenes esperan que los enlaces importantes y dignos de ser visitados, estén destacados de manera suficiente. Si no es así, entonces, el enlace no vale la pena:

> justo hay (.) hay un tema que me interesa eh porque ya me interesa de por sí porque son temas que me interesan (.) ( ) no tienen que ser llamativos (.) si es llamativo mejor porque lo leo más rápido pero: (.) a veces tiene letras chiquitas y esas cosas (.) que no lo registro (.) pero si es llamativo mejor
> (Paola, 16 años 26:666-670)

3.5.2. Razones para no hacer clic

En forma complementaria con el punto anterior, vamos a intentar definir por qué los usuarios de Internet no usan los hipervínculos. Podemos sintetizar los motivos para no hacer *clic* en tres: la falta de interés, la estrategia de lectura y el tiempo, y veremos cómo aparecen algunos matices entre los jóvenes y los adultos.

Respecto del primer motivo, la falta de interés, parece ser la principal razón por la que los usuarios no hacen *clic*, y en el caso de los adultos, esto se corresponde tanto con los "usuarios" como con los "navegadores".

5 de los 8 adultos entrevistados que responden a esta pregunta dicen que no hacen clic por falta de interés:

> llego hasta un punto viste? (.) después no no sigo (.) cliceando ya (.) por ejemplo si sigo: si sigue habiendo la posibilidad de ingreso y veo que (.) cada vez van apareciendo cosas que me interesan menos bueno paro (..) no soy de (.) de ir mucho más allá
> (Mirta, 56 años 1:975-978)

En tanto, 10 de los 14 jóvenes que hablan del tema hablan de la falta de interés como razón principal para no hacer *clic*, y hay que destacar que quienes esgrimen esta razón se corresponden con la categoría de "usuarios" definida en el punto anterior, por lo cual la falta de interés se condice, en los jóvenes, con el tipo de búsqueda puntual que desarrollan en Internet:

> no me *lla*ma eso tanto de la vinculación eso (.) no (.) es como cuando te están mandando algo (.) te están vendiendo fruta digamos
> (Alejandro, 15 años 31:910-911)

Esta última expresión nos habilita para hablar de la segunda razón por la que los usuarios no hacen *clic* en los enlaces: la estrategia de lectura que desarrollan en Internet. Lo cual tiene que ver con la selección que van haciendo dentro de toda la oferta que presenta el sitio que están visitando para restringirse a lo que están buscando. Internet aparece aquí como un espacio infinito e interminable de información que invita a derivarse y distraerse. Esto aparece en 5 de los 8 adultos que hablan del tema y en 7 de los 14 jóvenes:

vos para seguir un hipervínculo (.) digamos que qué condiciones tiene que tener el texto (.) tiene que interesar (.) tiene que estar dentro de lo que vos estás buscando si no no lo seguís (.) no seguís todos?
L: NO (.) lo que no está (.) digamos por lo que empecé la búsqueda (.) no me de*ri*vo a otra cosa por lo menos en el momento que estoy buscando eso
(Laura, 38 años 4:710-714)

eso es un elemento distrac*tor* también (..) viste la lectura yo la considero como algo (.) que requiere un mínimo de concentración
F: te desconcentra más esto de hacer clic y que te abra ( ) que correr la barrita
M: es que siempre: uno encuentra una excusa para dejar de hacer lo que tiene que hacer y eso creo que es una excusa
(Marcelo, 39 años 11:620-625)

trato de mantenerme en lo que estoy haciendo ((risas)) (..) sí porque: casi siempre esos enlaces te mandan a páginas que no tienen NADA QUE VER a lo que estás hablando trabajando no sé un texto de historia (.) y te pone en*la*ce argentina (.) vas a argentina y a lo mejor es turismo de bariloche (.) o te pone no sé:: un argentino que tuvo ganas de hacer una página y tiene fotos de él con la familia (..) que siem que siempre los enlaces la mayoría de las veces se enganchan bastante a lo que están haciendo (.) ( ) una propagandi*ta o una cosa así para que te mandes (..) pero: no sé son de perderte en otra cosa los links
(Mariano, 16 años 35:754-761)

En tercer lugar, aparece la cuestión del tiempo, pero esta razón parece afectar más a los adultos que a los jóvenes, ya que 4 de los 8 adultos y sólo 1 de los 14 jóvenes que hablan del tema dicen no hacer *clic* por lo que tardan en descargarse las páginas o por la falta de tiempo para dedicarse a navegar por las mismas:

por qué factor no seguirías un hipervínculo? ((habla la hija))
M: porque tarda mucho en abrirse ((risas)) (.) sí: no *sé* por qué otra razón (..) porque no me inte*re*se puede ser también (.) a veces no (..) no me interesa (.) ºla verdad no se me ocurre otra razónº
(Marisa, 32 años 3:834-837)

sí sí en en los mails viste que hay forwards que te pesan tres*cien*tos kilobytes decís NO YA ESTÁ (.) porque al fin siempre hay lo mismo (.) salvo que sea algo importante que vos pediste que te lo manden (.) no sé una monografía del colegio que hizo alguien (.) viste bueno ahí SÍ ahí bueno te la bancás porque no te queda otra (.) pero: sino si los mails (.)

*pa*vos o las cosas *pa*vas que te tardan cinco años en bajar y al final no te dicen nada no
(Soledad, 15 años 18:690-695)

Finalmente, en el caso de los jóvenes aparecen otros motivos que no aparecen en los adultos, y que tienen que ver con: la pereza que genera el tener que registrarse para poder hacer *clic* en las distintas opciones de una página, el riesgo de que se trate de publicidad o de un virus o la incomodidad de que se abran muchas ventanas nuevas. Estas razones aparecen en 4 de los 14 jóvenes que hablan del tema:

preferís quedarte así más con
E: con lo que yo quiero ver (..) porque si no yo a veces abro y me empiezan a saltar ventanas y ventanas (..) eso está un poco ºes feoº (.) engorroso sí (.) no me gusta
(Emiliano, 15 años 28:373-376)

3.5.3. La necesidad de tener una idea previa antes de hacer clic

No siempre es necesario conocer de qué se trata claramente la información que contiene el enlace para hacer *clic .* Justamente una de las características más sorprendentes de Internet es la posibilidad de hallar accidentalmente información valiosa, o al menos interesante. En este sentido, resulta importante saber si los usuarios necesitan tener una idea previa antes de meterse en un enlace.

En el caso de los adultos, 9 de los 12 entrevistados que hablan del tema dicen necesitar tener una idea previa de lo que contiene el link, y si no es así, deciden no hacer *clic*. Y esta idea previa debe estar asociada con la búsqueda que están haciendo:

es decir tenés que saber adónde te lleva si no no te mandás? (.) o sea tenés que saber antes de decidirte bueno este es el ministerio de tal ahí SÍ (.) o si no por las dudas me mando
C: no no nun nunca hice por las dudas me mando
F: siempre sabés [que qué es lo que tiene o adónde] te lleva

C: y sí: (.) o o lo que estoy buscando si tiene (..) quizás no sé si lo tiene o no pero sé que si cliqueé ahí es porque: (.) me dio:: un síntoma de que podía estar (.) no si no no (.) no no soy de ir link por link
(Carlos, 28 años 6:813-820)

Sin embargo, hay que marcar un matiz: no siempre se trata de hacer clic en lo conocido, sino también en aquello que tiene el atractivo de resultar desconocido o novedoso, aunque relacionado con los temas de interés del usuario:

si hay algo que que (.) ponele es es to*tal*mente desconocido por mí MAS todavía (.) probablemente (.) siempre esté dentro de los temas míos (.) si hay algo que: que un hipervínculo que te está llevando a algo que yo no conozco bueno entonces (.) ese se*gu*ro que lo voy a tocar (.) los otros por ahí digo bueno este no de esto ya sé (.) puede esperar (.) pero si hay algo nuevo bueno (.) enseguida lo voy a consultar no? (.) es muy interesante eso de que vos estés trabajando (.) y veas la ( ) rayita que que te *lle*va y vos podés poner el cursor arriba y (.) se abre la manito lo que fuere y decís esto me va a llevar a *o*tro campo
(Cristina, 58 años 5:866-873)

Luego, 3 de los 12 adultos se abren a la posibilidad de hacer *clic* aún sin tener claramente una idea previa de adónde conduce el enlace:

a veces te ponen directamente el nombre de la página y (.) podés tener un poco de idea y a veces (.) a veces el vínculo te aparece ºqué sé yoº en una palabra (.) que te manda a una página que vaya a saber de qué trata ºdigamosº entonces (.) no digamos no dejaría de hacer clic por no saber de qué se trata (.) yo de última digo bueno pruebo y después si no tiene nada que ver o cualquier verdura bueno (.) cierro y vuelvo
(Marina, 33 años 12:1079-1084)

Con los jóvenes sucede algo similar a los adultos, ya que proporcionalmente la mayoría de los usuarios necesitan saber de antemano qué contiene el enlace. 17 de los 21 chicos que hablan del tema así lo expresan:

antes de entrar en un hipervínculo siempre tenés que saber de antemano de qué se trata?
V: sí
F: no te mandás así por las dudas (.) no?

V: no no por lo general: (.) mi miro de qué se trata y si no (.) sigo con otra cosa
(Vanina, 15 años 20:511-515)

Como mencionábamos en el punto anterior, la amenaza de virus y la posibilidad de encontrarse con publicidad indeseada o “bromas pesadas” de los amigos a través del e-mail son algunos de los motivos por los cuales no hacen *clic*, y esto entra en las consideraciones de la idea previa que tienen que tener los jóvenes sobre los enlaces que visitan. Así aparece en 5 de los 21 entrevistados:

no sos de mandarte por las dudas?
S: no no no (.) no por ahí antes sí pero ahora con el tema de los *vi*rus y eso (.) ya es como que tengo un poco más de cuiqui así (.) lo mismo que los mails viste que te vienen (.) que te vienen con cosas así en inglés (.) bueno ya ahí ya no entro
(Soledad, 15 años 18:680-683)

En tanto, 6 de los 21 jóvenes dicen visitar los enlaces sin tener siempre la idea previa de qué contienen, aunque 2 de ellos alternan entre ambas opciones:

yo me mando (.) no me importa mucho donde me (.) quizás si sé que sí me mandan archivos en mails (.) ( ) porque tienen virus (.) a veces no me mando pero: (.) si no si (.) yo me muevo tranquila (.) abro entro a cualquier página (.) después quizás esa página la *guar*do (.) para que quede (.) quizás me la envío (.) sí ºsí me muevo tranquilaº
(Paola, 16 años 26:618-622)

De nuevo, en los jóvenes aparecen algunas cuestiones dignas de ser destacadas. Vuelve a saltar a la vista la cuestión del tiempo que influye de algún modo en la decisión de visitar o no un enlace, pero esta vez adquiere nuevas características, a diferencia del punto anterior, se da más en los jóvenes que en los adultos la influencia de la pérdida de tiempo o del tiempo relacionado con la velocidad de conexión. Esto sucede con 3 de los 21 jóvenes y sólo 1 de los 12 adultos:

siempre necesitás tener una idea de antemano de qué es lo (.) de qué se trata eso para entrar (.) o te man*dás* de última A VER QUÉ ONDA?

A: NO no no siempre: algo (.) para saber qué es porque (.) entrar para cualquier lado no me
F: no te convence mucho (.) más con el tema sabés que los minutos corren y el teléfono
A: BAH SÍ no tanto eso (.) pero la pérdida de tiempo: (.) al pedo lo gastás la puedo usar en otra cosa (..) en vez de entrar en páginas que no tienen sentido
(Alejandro, 15 años 31:938-945)

Este aspecto se revela mucho más claramente según el tipo de conexión:

yo porque tengo banda ancha (.) si tuviera modem (.) si no leo bien hasta que me diga: (.) por por ahí prefiero a veces no leer algo sobre eso que va a ahí porque entro directo (.) entendés?
F: tal cual (.) tardás menos tiempo entrando y [viendo qué tiene]
G: y viendo que tiene que ir a ver qué es exactamente (.) exactamente en este sentido sí pero cuando tenía módem no (…) *es*to se trata de (.) ah no entonces no entro (.) ni siquiera me me *gas*to en perder tiempo en eso
(Giancarlo, 16 años 30:1500-1506)

Es interesante en este caso destacar cómo la velocidad de conexión influye positivamente en la acción de visitar los enlaces. En lugar de "perder tiempo" leyendo o deduciendo qué contiene el enlace, se lo visita ("entro directo") y en todo caso se vuelve atrás si no tiene que ver con lo que se buscaba.

Finalmente vamos a destacar 2 casos que dan cuenta de un uso experimentado de Internet, lo cual influye en las posibilidades que tienen los usuarios de conocer de antemano la información que contienen los enlaces. En el primer caso, a la información que contiene el enlace se suman los datos del contexto donde se encuentra el mismo:

la mayoría de las veces están metidos (.) eh: por ejemplo en una página de *jue*gos vos entrás y ves play station sega (.) o: cosas así entonces muchas veces no hace falta que especifiquen de qué es (.) como la palabra te lo dice (.) pero: sí muchas veces están clavados en los textos (.) y muchas personas terminan leyendo y dice no (.) esto está en azul debe ser para: remarcarlo (.) y por ahí es un hipervínculo (.) y hay muchas veces que se pierden así
(Santiago, 15 años 34:1068-1073)

El segundo caso agrega, a la información que contiene el enlace, la dirección a la que conduce, para lo cual tiene la precaución de ver la misma en la barra de tareas del navegador:

> si no se aclara el hipervínculo yo me fijo en la barra de abajo (.) y trato de fijarme ahí a qué página va (.) o si es una página desconocida o que no me invita a ir (.) no voy pero generalmente voy (.) a la página (.) aunque no se aclara (.) porque generalmente generalmente siempre sí se aclara
> (Santiago, 17 años 37:901-905)

3.5.4. Encontrar lo que no se quiere

Una de las cosas que sucede en forma recurrente en Internet es encontrarse con que lo que contienen las páginas que visitan los usuarios tienen poco o nada que ver con lo que prometen los enlaces. De esta forma se produce una ruptura en el contrato de lectura implícito que establecen los sitios con sus lectores. Y esto sucede tanto con los adultos como con los jóvenes.

9 de los 12 adultos que hablan del tema dicen haber encontrado en muchas ocasiones información que no era lo que buscaban o que no tenía nada que ver con lo que necesitaban, y en la mayoría de los casos este problema se da con el uso de los motores de búsqueda:

> muchas veces buscando cosas (.) los datos que podés bus (.) que *pon*go para el buscador (.) tiene que ver con pala*bri*tas nada más (..) entonces después empecé a mirar el resultado de las palabras relacionadas a ver cual más puede SER (..) y en eso me encuentro con cosas que *parecí*an pero en realidad lo que estaba buscando (..) entro miro un poco para ver si está realmente: qué es lo que estoy buscando y cuando me doy cuenta (.) vuelvo para atrás directamente se acabó (..) y a*hí* podría darse el tema de que si: ºentro a lugares que no:º que no estaba buscando puntualmente pero (.) por e*rror* frente al tema de lo de las definiciones de lo que estaba buscando (.) sí
> (Sergio, 33 años 9:731-739)

Por el contrario, 3 de los 12 adultos entrevistados dicen que no les ha sucedido el encontrarse con cosas que no tenían que ver con lo que buscaban,

sino que o bien había alguna relación con lo que necesitaban o la información era demasiado amplia o de mala calidad:

> que no tenía nada que ver NO por ahí me pasa que bueno que lo que me dice no (.) no me da no me aporta nada (.) pero *na*da nada que ver no (.) generalmente las cosas están (.) con las que yo trabajo están vinculadas bien (.) ¿no? o sea: este: (..) a lo que me interesa (.) algunas cosas suponete uno se pone también muy selectivo (.) hay páginas que vos te das cuenta de que están más o menos dise*ña*das (.) que hay materiales más o menos (.) que el lenguaje (.) y *bue*no entonces yo ahí me voy (.) rápidamente
> (Cristina, 58 años 5:882-887)

En el caso de los jóvenes, 3 de los 23 entrevistados dicen que no les sucedió el encontrar cosas que no tienen que ver en absoluto con lo que buscan, sino que a lo sumo empiezan con algo relacionado con lo que estaban necesitando y luego se deriva por otros temas. Además, en algunos casos aclaran que esto no les sucede porque, o bien visitan siempre las mismas páginas –lo cual aparece valorado como un resguardo- o bien no son usuarios asiduos de los enlaces:

> te pasa que (..) de lo que te dice ahí a lo que te llevó nada que ver (.) te parece que está mal (.) como mal asociada la (.) la información? (.) esto no tiene nada que ver con lo que yo pensé que era?
> J: NO porque no: (..) no no eso de usar el hipertexto lo uso re *po*co (.) y la vez que lo usé no me pasó nunca
> F: más o menos lo que te encontrabas después era lo que vos pensabas que había
> J: sí
> (Jorge, 16 años 32:831-837)

Por otra parte, 20 de los 23 jóvenes entrevistados dicen encontrarse con cosas que no tienen nada que ver con lo que buscaban y prometían los enlaces, y otras veces les sucede que las páginas a las que conducen han caducado, se han mudado o están en construcción:

> te encontraste con algo que no tenía nada que ver con lo que te decía supuestamente?
> A: sí (.) te pasa a veces (.) y bueno ya ahí decís no me meto una *mierda* más (.)
> no entro más

F: te curaste de espanto y decís ya está (.) y a veces están mal asociados digamos?
A: sí un montón (.) o que te aparecen *error* (.) no se *cuán*to y te aparece en *blan*co y te dice no se conecta en red no sé qué cosa
F: claro (.) y decís mirá donde me mandaron estos tipos (.) quizás no están actualizados los enlaces
A: sí sí (.) un montón de veces se cambian (..) o un montón de veces que estás entrando en una página (.) es como que buscás un tema (.) y te manda a un index (.) directamente el index tiene links de los temas que vos querés (.) y entrás en el link y ahí te tira el error (.) y decís de dónde puedo buscar información (.) si no entra en ninguno
F: claro está mal
A: SÍ ESTÁ MAL
(Alejandro, 15 años 31:914-929)

Esta ruptura en el contrato de lectura con los usuarios provoca diferentes reacciones: decepción ante la expectativa creada, molestia por el tiempo perdido –especialmente si se accede a Internet con una conexión telefónica- duda y desconfianza, desilusión y hasta enojo o bronca. Estos sentimientos aparecen explicitados en 4 de los 12 adultos y en 9 de los 23 jóvenes:

sos de hacer clic en los enlaces que aparecen en los hipertextos (.) sos de clicear y (.) mandarte ( ) clic
M: sí
F: bastante digamos?
M: sí (.) mucho sí
F: eso te resulta: [atractivo]
M: claro porque (.) me resulta atractivo y aparte sé que me beneficia porque hay cosas que yo no pensé que podía haber (.) y las encuentro (.) sí? (.) y a veces me pasa al revés yo voy con mucha expectativa a hacer un clic y
F: sí (.) te decepcionás
M: sí
F: a veces no están bien asociadas?
M: no (.) no no no (.) hay cosas las cosas están (.) más asociadas con la publicidad (..) en una página (.) que con el uso que vos puedas llegar a necesitar
(Mirta, 56 años 1:954-968)

Esta idea de un interés comercial detrás de este modo de asociar los enlaces también aparece en algunos de los jóvenes:

te dicen para ir a otra página y lo apretás (.) aparece esa página y se te abren cuatro pantallas (.) o en vez de esa te aparece otra con otra dirección (.) y después no o te dicen que ahí está la información pero en

vez de eso hay (.) con una propaganda (.) qué sé yo te dice que está: el libro tal y en vez del libro está una fotito del libro
F: claro claro (.) como que te decepciona un poco?
M: claro (..) porque cada vez están (.) queriendo hacer pagar más cosas (..) qué sé yo antes por ahí antes te daban el libro te daban: o la información y en vez ahora te dicen comprá la información por dos con cincuenta al mes te va a llegar el diario
(Matías, 17 años 24:385-394)

De todos modos, según se desprende de las entrevistas, pareciera que esta característica de Internet, que en otros momentos es valorada por la posibilidad de encontrar material valioso en forma inesperada, es asumida como algo inevitable de la red:

te pasa de todo en internet (..) pero:: o por ahí no tenía *na*da (.) estaba vacío (..) generalmente lo que te pasa es que te parece como que tenés que actualizar la página y tocás de vuelta y no te aparece nada (..) o que está remode*lán*dose no sé
F: en construcción
M: sí
F: o a veces te dice dos líneas y esto no es nada
M: sí (.) sí suele pasar
F: y qué pasó? (.) te decepcionaste? (.) te agarró una bronca bárbara
MÁ SI YO
NO
M: sí o (..) generalmente yo tengo varias páginas abiertas (.) cuando busco lo mismo voy viendo ¿no? (.) entonces si no está en una voy a la otra ºy así sucesivamenteº (.) ºperoº sí me pone nerviosa que si (.) busco algo que no aparezca
(Mercedes, 16 años 40:620-633)

3.5.5. Volver atrás

Volver atrás cuando se ha visitado una página es una de las prácticas más habituales de los usuarios de Internet. Todos los entrevistados, tanto jóvenes como adultos, hacen *clic* en el botón “Atrás” del navegador, para mantener un orden en su sesión, para evitar perderse, cuando han encontrado lo que buscan o al darse cuenta de que la página en la que han entrado no era lo que esperaban o necesitaban:

sí vuelvo vuelvo ºvuelvo (.) síº (.) porque si no a veces me siento un poco perdida (..) como que me fui tanto y yo cómo llegué hasta acá? (.) en qué estaba? viste? (.) entonces bueno (.) vuelvo
(Mirta, 56 años 1:1111-1113)

por lo general soy de volver y bueno (.) sino de ahí voy a otra ir cerrando porque sino después se me abre *to*do y me perdí (.) después termino perdida ahí (.) no sé después si no (.) prefiero volver atrás
(Vanina, 15 años 20:522-524)

Ahora, vamos a mencionar algunos matices que aparecen en las entrevistas. En el caso de los adultos, 4 de los 14 entrevistados combinan el volver atrás con otras prácticas, como "saltar" de una página a otra cuando lo consideran oportuno y disponen del tiempo necesario, abriendo ventanas nuevas en el navegador:

sos de volver atrás? (.) volver a la página anterior?
S: a veces sí
F: por ejemplo estás en un buscador
S: y SÍ (.) sí
F: es como mantener cierto orden en la navegación?
S: sí sí soy bastante estructurada para navegar (..) aunque me voy me*tien*do pero bueno a *ve*ces como te decía antes hay veces que me *pier*do (.) viste porque empiezo a sal*tar* de una página a la *o*tra y te vas de un sitio a otro y decís y dónde estaba (.) y querés volver y después ya no podés
(Susana, 46 años 2:574-583)

En el caso de los jóvenes, 5 de los 23 entrevistados realizan otras prácticas, además de la de volver atrás, que consisten en, primero, revisar las páginas en las que se encuentran antes de entrar a otra, y en muchos casos los chicos optan por volver atrás cuando no les gusta o no les sirve lo que encuentran en primera instancia durante sus búsquedas:

si me interesó el link sigo ahí (..) si no: si no vuelvo y veo si hay otra cosa que me interesa más
(Alejandro, 15 años 31:973-974)

Finalmente, un dato que llama la atención es que 4 de los 14 adultos y 6 de los 23 jóvenes dicen volver a la página con la que iniciaron la búsqueda o el

recorrido (en muchos casos el sitio del buscador que utilizan), para realizar una suerte de cierre o clausura de su sesión:

> al final me doy cuenta que (.) siempre trato de volver al final de todo al texto primitivo (.) digamos ¿no? ºcomo para (.) cerrarº
> F: claro claro claro (.) sino te parece como que te sentís perdida
> M: *cla*ro sí
> F: te desorientás
> M: sí sí sí (.) en general sí
> F: necesitás como a volver a tener el [panorama]
> M: como un anclaje digamos
> (Marina, 33 años 12:1046-1054)

> soy de volver al principio (.) si no es como que me olvido
> F: claro tenés que mantener un orden (.) una:
> S: claro es como que si no me pierdo solo (..) son pa*va*das pero por ejemplo yo que estoy viendo (.) eh cosas así como textos (.) eh cuando termino de leer el texto si al final dice volver a la página principal (.) yo por ahí soy (.) así sé que de revirado y boludo pero (.) toco atrás y busco la primer página
> F: ((risas)) claro sí sí sí
> S: ( )
> F: sí sí como vos decís no a ver si me manda a otro *la*do (.) voy atrás
> S: *cla*ro (.) vos tenés la seguridad de que si vas a*tras* adonde vos querés
> F: claro exacto
> S: entonces es como más seguridad
> (Santiago, 15 años 34:1051-1062)

3.5.6. Criterios de asociación

Los sitios que visitan los usuarios de Internet manejan ciertos criterios para incluir enlaces en sus páginas. De algún modo, implícita o explícitamente, los criterios con los que se establecen los enlaces forman parte del discurso del sitio, que propone un cierto recorrido por sus contenidos. Ahora, es importante conocer cómo los mismos usuarios evalúan esos criterios desde su propia experiencia. Desde este enfoque, nos dedicaremos a conocer si los sitios que visitan en general siguen un mismo criterio de asociación para incluir los links, y si éstos están bien asociados o si necesitarían una mayor aclaración para facilitar la búsqueda y la lectura de los mismos.

En el caso de los adultos, 6 de los 10 entrevistados que hablan del tema dicen que los sitios que usualmente visitan tendrían que aclarar más la forma en que establecen los enlaces, y critican el hecho de que muchas veces el criterio de asociación esté relacionado con publicidad o que se incluyan cuestiones muy disímiles en un mismo lugar, produciendo "ruido" en la lectura:

> las cosas están (.) más asociadas con la publicidad (..) en una página (.) que con el uso que vos puedas llegar a necesitar no?
> (Mirta, 56 años 1:967-969)

> me pregunto por qué linkean acá si no tiene mucho que ver ( ) (.) este: (.) hay una cosa que me molesta mucho que la hacen algunos este: hipertextos de clarín en las noticias (.) no me acuerdo qué otros (..) que vos estás leyendo a veces y te ponen la posibilidad de un link (.) vas leyendo y te aparece ¿no? te aparece remarcado recuadrado lo que sea (.) es una huevada o sea te dicen o (.) no son publicidades pero es como si te mandaran a (.) o a una definición de la palabra que no tiene nada que ver (.) o te dicen si quiere saber más sobre (.) el azúcar haga clic en esta página (.) no sé cosas locas que te distraen que molestan (.) ruiditos
> (Marina, 33 años 12:1060-1068)

Con los jóvenes sucede algo similar, ya que 14 de los 23 entrevistados opinan que los sitios deberían indicar mejor los enlaces que presentan, ya que a veces asocian "cualquier cosa", incluyen información muy diferente una de otra, o prometen algo que luego no ofrecen:

> hay otros que vos entrás (..) y te aparece cualquier cosa (.) o te o: entrás y te aparece una lista: de cosas que hay adentro y tenés que volver a hacer clic para ver ºnoº
> F: claro claro (.) es toda una cosa así
> CH: eso ( ) salgo de esto
> F: claro (.) a vos te gusta que sea directo
> CH: claro
> F: en esto está esto y está lo que leo y si no una decepción (.) te están prometiendo algo que no
> CH: o te aparece como el *gran* tema y después es un *pá*rrafo *así* (.) eso también decepciona mucho (..) o: (.) por ejemplo lo que vos querés es informa*ción* (.) y te hablan: de cosas totalmente irrelevantes
> (Florencia, 15 años 19:667-678)

Luego, hay una buena parte de los usuarios que consideran que los sitios utilizan criterios diferentes entre sí para establecer los enlaces. Es decir,

no habría para ellos un estándar o un modo general de establecer los enlaces, lo que favorecería sustancialmente a los usuarios de Internet para encontrar lo que necesitan. Esto aparece así en 4 de los 10 adultos entrevistados y en 10 de los 23 jóvenes. Lo interesante de este punto es que de los mismos entrevistados se desprende una clasificación general según la cual determinado tipo de sitios establecen enlaces con buen criterio, y otro tipo de sitios, no. De este modo, se identifica el criterio de asociación de los enlaces con el estilo o tipo de sitio al que corresponden:

> donde yo he encontrado de lo mío mayor este ba*su*ra si se quiere decir a ese tipo de cosas (.) es por ahí en temas más de corte popu*lar* (..) entonces ahí ya encontrás (.) bueno hay cualquier *co*sa (..) ahora cuando son páginas que: que están (.) como por ejemplo esta que te digo de francisco rico o de la: el instituto shakespere*ano* (.) las están *muy* bien ar*ma*das no vas a encontrarte con ningún tipo de cosas (.) un hipervínculo te lleva a (.) ahora cuando son cosas de corte popular sí ahí sí te podés encontrar (.) con cual*quier* cosa ((risas))
> (Cristina, 58 años 5:942-948)

De este modo, para los adultos, habría sitios “serios” o con un respaldo institucional o científico que asegura que los enlaces son incluídos con cierto criterio, y por otra parte habría sitios “populares” o informales donde este criterio está ausente. Con los jóvenes sucede algo similar: aparecen categorías enunciadas por ellos mismos como “sitios grandes” y “sitios chicos”, o sitios “profesionales” frente a sitios “cotidianos” o “under” que ofrecen información desordenada o mal vinculada:

> siempre los los sitios *gran*des (.) los que (..) los: (.) los sitios grandes o sea los principales tienen más o menos el mismo criterio (.) y los que son así hechos así nomás no: (..) son más o menos o sea no tienen el mismo criterio
> F: claro (.) hay algunos que vos de decís bueno más o menos vas conociendo que tienen una buena buena [forma de asociar]
> V: sí sí (.) si no por ahí entrás y no es lo no es lo mismo (.) uno por ahí ya está acostumbrado a los sitios grandes (.) uno los conoce bien y (.) y lo descontrola un poco a uno (.) lo pierde
> (Valentín, 16 años 25:571-578)

> busco busco en muchos paginas diferentes para saber (..) pero hay algunos que sí que se escriben MAL (.) o no saben expresarse (.) o saben expresarse común pero hay muchos mejores que son

profesionales ya (.) y son profesionales en en el tema de *len*gua de relaciones y todo eso (.) que ya saben cómo poner y hacer una página (.) hay otros que son cotidianos (.) y que hacen una página (.) no te digo que está mal pero hay mejores
(Giancarlo, 16 años 30:1513-1518)

Esto se relaciona con la posibilidad que brinda Internet de publicar fácilmente, lo cual aparece en los mismos jóvenes como algo con lo que hay que tomar ciertos recaudos:

cualquiera ahora puede hacer una página de internet (.) y por ahí alguno que no tiene tanta experiencia (.) lo hace más desorde*na*do (.) no tiene (.) la información que te *di*ce (..) y por eso desconfiás más no? (.) más que nada en internet ((canto de pájaros en el exterior)) que todos tienen acceso y todos pueden hacer una página de internet (..) ºpor esoº
(Mercedes, 16 años 40:637-641)

Por otra parte, hay entrevistados que opinan que los enlaces en general están bien asociados, y que los sitios sí siguen un mismo criterio a la hora de establecer las conexiones, o siguen un estándar para organizar la información. Esto es así para 5 de los 10 adultos, aunque hay que aclarar que esta opinión aparece junto con las otras mencionadas antes. Es decir, los mismos entrevistados encuentran que en algunos sitios los criterios de asociación son correctos y que generalmente obedecen a una norma general, mientras que en otros sitios sucede lo contrario:

los sitios que vos visitás (.) más o menos te das una idea de a qué conduce?
V: ((pensativa)) eh::: (.) la mayoría sí
F: o sea que eso te ayuda de alguna forma
V: y (.) te ayuda (.) sí
F: si no (.) sería más complicado
V. si no (.) es como que (.) viste? es como buscar en una biblioteca (.) viste?
((risas))
F: claro (.) así sin guías (.) sin nada...
V: viste? (.) por el *ti*tulo nomás
F: te das una idea pero
V: es como más difícil (.) sí
(Victoria, 35 años 15:744-755)

En tanto, 5 de los 23 jóvenes dicen que los sitios siguen un mismo criterio para asociar, y favoreciendo el hecho de encontrar rápidamente la información que buscan:

> casi todo es lo mismo (.) ( ) (.) ahora hay páginas para todos (.) en las páginas así de entretenimientos están los *jue*gos chat eso (.) en todos hay lo mismo (.) quizás varían alguna que otra cosa pero (.) pero casi todos se (.) lo hacen i*gual* (.) quizás tenga una cosa para llamar la atención de la página (.) que la gente la visite (.) si no siempre es igual el modelo (.) no sé para las páginas de entretenimiento (.) digo yo no sé (.) son las que conozco (..) sí para mí es así
> (Paola, 16 años 26:658-663)

Finalmente, una cuestión que aparece marcada en los jóvenes y no así en los adultos es el problema que produce el encontrarse con páginas caducas. 4 de los 23 jóvenes entrevistados dicen que las páginas deberían estar actualizadas para no conducir a otros sitios que ya han caducado (algo recurrente en Internet), y que debería haber cierto control para evitar este tipo de errores:

> tendría que haber un control en internet (.) cada se*ma*na cada tanto que (…) vea las páginas si están actualizadas o no y las va bajando (.) te jode (.) sí estás apurado buscando información porque tenés que entregarlo *rá*pido y entrás PAF *error*
> (Alejandro, 15 años 31:932-935)

3.5.7. Valoración del hipertexto

Para terminar este capítulo, nos pareció importante destacar algunas cuestiones que se desprenden de las entrevistas, que no responden a preguntas puntuales sino que pueden ser tomadas en cuenta como la valoración que hacen los entrevistados sobre el hipertexto como forma de lectura, que permite enlazar unos contenidos con otros. También aparecen ciertas comparaciones con otros medios anteriores, lo que pone de manifiesto la contaminación que hay entre el hipertexto y los otros medios. Estos conceptos no son representativos del total de los entrevistados, ya que

pertenecen sólo a 8 de las 37 entrevistas realizadas a adultos y jóvenes, y pretenden abrir a consideración algunos puntos interesantes respecto de las dimensiones que adquiere lo hipertextual en Internet desde el punto de vista del usuario.

La primera de las cuestiones que vale la pena resaltar tiene que ver con la concepción del hipertexto como un vehículo para acceder a información interesante. Desde este punto de vista, un enlace es visto como una puerta que permite acceder a más información relacionada con lo que se está leyendo en ese momento, un disparador para otros conceptos y palabras y una manera de acceder a cosas inesperadas:

> esto me parece más rico (.) esta posibilidad de que cada ((chasquea)) que una palabra pueda ser un botón disparador para: para otro para otra nota (.) para ampliar la información (.) para: para foto (.) para desarrollar ºcosasº
> (Nora, 45 años 14:433-436)

> los links también les presto atención (..) a cualquier página que entres eso te sirve para encontrarte con un montón de cosas por ahí que vos no fuiste a buscar por ahí tipo (.) entro en tal página viste (.) iba a buscar algo y lo encontré pero igual me fijo en el cos*ta*do las barras que tenga la página viste (.) me fijo los links que *tie*ne (..) y: por ahí hay alguno interesante viste y me meto
> (Jorge, 17 años 41:770-775)

En segundo lugar, llama la atención el hecho de que 2 de los 8 entrevistados -1 adulto y 1 joven- se refieren al hipertexto en relación con las enciclopedias en CD-Rom y no así con Internet:

> sos de abrir hipervínculos (.) entrás en un sitio y decís bueno (.) además del caso de buscadores que bueno vos en el buscador
> M: no hipertextos: este: en el cd (.) por internet no
> F: y por qué? (.) por esta misma cuestión de tiempo?
> M: puede ser (.) puede ser sí (..) este: diccionarios de filoso*fí*a de sociolo*gí*a (.) enciclo*pe*dias diccionarios ju*rí*dicos (.) que tienen forma de hipertexto los sigo sin ningún tipo de problemas
> F: claro hacés clic y
> M: sí sí ahí al toque todo (.) ahí tenés vi*deo* *au*dio (.) tenés este ampliación de información (.) este: pero por internet no no: (.) hipertexto no: mucho no
> (Marcelo, 39 años 11:627-636)

viste los enlaces las palabras subrayadas? (.) que vos apretás y te abre una página nueva?
J: sí
F: sos de usarlos? (.) o:
J: eh
F: los usas (.) o te metés o más bien
J: sí (.) me me suenan pero en la en*car*ta (.) los enlaces
(Jorge, 16 años 32:785-791)

Una de las explicaciones se puede encontrar en los apartados anteriores, que tienen que ver con el criterio con el que se establecen los enlaces o las razones que llevan a los usuarios a hacer *clic.* En atención a esto, pareciera que un CD-Rom asegura cierta pertinencia en los enlaces, a diferencia de Internet, visto como el mundo de lo incierto e imprevisible:

en internet quizás pienso que: (.) que es este distractor (.) por eso es que casi no no (.) salvo en algún *dia*rio o en alguna publicación (..) pero sí los sigo: (.) en cds sí
F: tendés a explorar más?
M: ahí en el cd sí porque yo sé que ahí no voy a perder tiempo (.) a lo mejor es un prejuicio o es una prevención este: (.) eh: (.) o me me da cierta seguridad
F: debe ser porque cd ya (.) cuenta para vos con una garantía de calidad
M: SÍ
F: especializado en cierta cosa
M: [*cla*ro] (.) claro es como que ya: (.) no no no se *va* abrir de manera innecesaria (.) se va a abrir lo que se tenga que abrir (.) y si es funcional a lo que vos bus*cás* (.) a la categoría de información que vos buscás (..) entonces no me da *mie*do ni ni ni ni me: (.) pone ningún obstáculo: indagar en el hipervínculo (..) pero en internet *ten*go esa prevención
F: es como que imaginás que el cd (.) estás hecho con cierto criterio?
M: sí
F: que quizás en internet no está presente
M: claro (..) me da la impresión de que sí (.) que el cd: este: (.) eh (..) tiene una: (.) un di*se*ño mucho más este: (.) profesio*nal* (.) mucho más este: (.) *téc*nico (..) que que un sitio web
(Marcelo, 39 años 11:708-727)

Esto nos habilita a hablar de la tercera de las cuestiones a destacar, que es la comparación inevitable que aparece en las entrevistas entre el hipertexto con otros modos de acceso a la información. Una de las primeras comparaciones se establece con el formato impreso (de lo cual hablamos en otro capítulo), frente al que se desarrollan estrategias de lectura similares a las

que se ponen en práctica con el hipertexto, que a su vez viene a potenciar las mismas de un modo inusitado:

> yo en la lectura de un libro tengo un estilo de hacer hipervínculos en este sentido (.) yo no sé pero de chica haciendo cualquier lectura si en un libro aparece una palabra que no sé voy al diccionario (.) o aparece no sé una planta y quiero saber cómo es la planta la busco en una enciclopedia (.) o aparece un personaje que no sé quién es y le preguntaba a mi viejo no alguien de la historia (.) yo creo que en ese sentido yo siempre tuve como este estilo de *leer* pero no limitarme al texto sino ºqué sé yoº (viajar) y eso mismo sí me parece que te lo facilita: muchísimo internet qué sé yo a mí a veces me pasa de es*tar* cuando le contesto al pibe este que me escribe en francés (.) a veces el pibe usa una palabra que no es francesa (.) pero tampoco es castellana (.) se ve que castellanizó alguna palabra francesa y yo no sé ni de qué me está hablando (.) entonces digo bueno qué sé yo (.) minimizo la ventana del correo y abro la ventana de un diccionario on-line que hay (.) eh: y me fijo bueno a ver qué palabra francesa pudo haber ((risas)) castellanizado para tratar de ver bueno me sirvió mucho
> (Marina, 33 años 12:115-1128)

> vos tenés una referencia cruzada todo el *tiempo* ºen internetº (.) en un libro si vos te encontraste con algo que no sabés (.) tenés que parar de leer y ponerte a buscar (.) ver (.) tenés que resolver de otra manera (.) eh: en internet la lectura está como (.) o las dificul*tades* están como semi-resueltas (.) no?
> F: mhm
> V: viste que (.) por lo menos en los textos de inglés (.) para las palabras difíciles tenés el: (.) si no entiende las palabras que están subrayadas marcás y te da la definición (.) entendés? por ejemplo
> F: claro
> V: eh: (.) eso está piola (.) también hace que sea cortada la lectura (.) que sea más (.) viste? (.) pero bueno (.) uno como que también aprende a: no cliquear en todos los hipervínculos (.) por que si no viste?
> F: sí (.) sí (.) tampoco es...
> V: es eterno
> (Victoria, 35 años 15: 856-870)

Por último, aparece la variable generacional de un modo interesante:

> quizás a lo mejor *cla*ro tiene que ver con mi generación (.) a lo mejor eh es como que: (.) es una categoría de *li*bro ponele viste (.) o sea (.) no sé hay gente que no concibe: (.) no tener *li*bros y hay gente que a lo mejor nunca leyó un libro y le parece más común (.) y co*rrien*te bueno yo soy de la vieja camada de los *li*bros (.) de anotar y escribir los libros (.) y el cd creo que en ese sentido se asemeja: (.) este: un poquito más a este a (.) al libro (.) que a internet

(Marcelo, 39 años 11:743-749)

Como contrapartida, del lado de los jóvenes es interesante la comparación con otro de los formatos impresos, el diario, en términos de su variada oferta de lectura, lo cual pone al hipertexto en pie de igualdad desde el punto de vista de la elección que hace el lector:

> es como el diario no *leés* todo el *dia*rio (.) no te gusta todo el diario (.) no te gustan todos los *te*mas o sea (.) por ahí te gusta la parte de espec*tá*culos la otra parte (.) bueno está divi*di*do (.) ahí ves: que *to*do el diario no te puede gustar (.) por más que te guste de todo no creo
> (Melanie, 15 años 39:928-932)

3.5.8. Cuadro sinóptico

Razones para hacer clic	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 13 entrevistados que hablan del tema son "usuarios" (aquellos usuarios de Internet que solamente buscan información puntual de acuerdo con metas prefijadas y no van mucho más allá de eso).	10 de los 23 entrevistados son "usuarios" (aquellos usuarios de Internet que solamente buscan información puntual de acuerdo con metas prefijadas y no van mucho más allá de eso).
8 de los 13 entrevistados son "navegadores" (quienes además de cumplir con ese primer objetivo, disfrutan de recorrer los enlaces que ofrece la página, siempre que les interese el tema o tengan tiempo para hacerlo).	13 de los 23 entrevistados son "navegadores" (quienes además de cumplir con ese primer objetivo, disfrutan de recorrer los enlaces que ofrece la página, siempre que les interese el tema o tengan tiempo para hacerlo).
8 de los 13 entrevistados dicen que hacen *clic* porque se "tientan" con información que les interesa, porque quieren ampliar o profundizar temas que ya saben, porque aparecen otros temas que desconocen, porque les resulta atractivo y sorprendente encontrar cosas que no esperaban encontrar, porque les despierta curiosidad, porque se quieren meter en todo y no perderse nada, porque	13 de los 23 entrevistados dicen que las razones para hacer *clic* son mucho más sencillas y limitadas al interés o a la necesidad de acceder a determinada información, aunque también hay algunos jóvenes que se "tientan" y que les gusta meterse a investigar.

les recomiendan determinadas páginas, o simplemente porque los consideran “piolas” o “geniales”. El tiempo incide directamente en este modo de navegar.	
Hay cierta relación de distancia que los “usuarios” mantienen con los enlaces, para lo cual hacen una suerte de evaluación de la propuesta de la página antes de visitarlos. Los “navegadores” parecen adquirir un grado mayor de implicación con la propuesta, se sienten involucrados y encuentran interesante aprovechar los diferentes enlaces que se ofrecen.	4 de los 23 entrevistados dicen que para ser visitados, los enlaces deben estar bien redactados, deben ser llamativos, persuasivos y atractivos, estar bien armados para tentar al lector (siguiendo criterios propios del discurso publicitario), que produzcan un estímulo en el lector y que estén bien ordenados para facilitar su lectura. El enlace, para ser visitado, depende fundamentalmente de cómo esté destacado en la página (esto coincide con el modo veloz en que los jóvenes navegan).
Razones para no hacer clic	
Adultos	*Jóvenes*
5 de los 8 entrevistados que responden a esta pregunta no hacen *clic* por falta de interés (tanto “navegadores” como “usuarios”).	10 de los 14 que hablan del tema no hacen *clic* por falta de interés (exclusivamente son los “usuarios”).
5 de los 8 entrevistados no hacen *clic* de acuerdo con su estrategia de lectura, es decir, la selección que van haciendo dentro de toda la oferta que presenta el sitio que están visitando para restringirse a lo que están buscando.	7 de los 14 entrevistados no hacen *clic* de acuerdo con su estrategia de lectura, es decir, la selección que van haciendo dentro de toda la oferta que presenta el sitio que están visitando para restringirse a lo que están buscando.
4 de los 8 entrevistados dicen no hacer *clic* por lo que tardan en descargarse las páginas o por la falta de tiempo para dedicarse a navegar por las mismas.	1 de los 14 entrevistados dice no hacer *clic* por lo que tardan en descargarse las páginas o por la falta de tiempo para dedicarse a navegar por las mismas.
---	Para 4 de los 14 entrevistados, otros motivos son: la pereza que genera el tener que registrarse para poder hacer *clic* en las distintas opciones de una página, el riesgo de que se trate de publicidad o de un virus o la incomodidad de que se abran muchas ventanas nuevas.

La necesidad de tener una idea previa antes de hacer clic	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los12 entrevistados que hablan del tema dicen necesitar tener una idea previa de lo que contiene el link, y si no es así, deciden no hacer *clic.*	17 de los 21 entrevistados que hablan del tema dicen necesitar tener una idea previa de lo que contiene el link, y si no es así, deciden no hacer *clic.* Para 5 de los 21 entrevistados, la amenaza de virus y la posibilidad de encontrarse con publicidad indeseada o "bromas pesadas" de los amigos a través del e-mail son algunos de los motivos para no hacer *clic.*
3 de los 12 entrevistados se abren a la posibilidad de hacer *clic* aún sin tener claramente una idea previa de adónde conduce el enlace.	6 de los 21 dicen visitar los enlaces sin tener siempre la idea previa de qué contienen, aunque 2 de ellos alternan entre ambas opciones.
Para 1 de los 12 entrevistados, la pérdida de tiempo o el tiempo relacionado con la velocidad de conexión, forma parte del conjunto de elementos a evaluar cuando se va a hacer *clic.*	Para 3 de los 21 entrevistados, la pérdida de tiempo o el tiempo relacionado con la velocidad de conexión, forma parte del conjunto de elementos a evaluar cuando se va a hacer *clic*.
--	En 2 de los 21 casos se pone de manifiesto que el uso experimentado de Internet (conocer cómo se vincula el enlace con el contexto o anticipar la URL a la que dirige el enlace en la barra de tareas del navegador) brinda más información previa para decidir.

Encontrar lo que no se quiere	
Adultos	*Jóvenes*
9 de los 12 entrevistados que hablan del tema dicen haber encontrado en muchas ocasiones información que no era lo que buscaban o que no tenía nada que ver con lo que necesitaban, y en la mayoría de los casos este problema se da con el uso de los motores de búsqueda.	20 de los 23 entrevistados dicen encontrarse con cosas que no tienen nada que ver con lo que buscaban y prometían los enlaces, y otras veces les sucede que las páginas a las que conducen han caducado, se han mudado o están en construcción.
3 de los 12 entrevistados dicen que no les ha sucedido el encontrarse con cosas que no tenían que ver con lo que buscaban, sino que o bien había alguna relación con lo que necesitaban o la información era demasiado amplia o de mala calidad.	3 de los 23 entrevistados dicen no sucederle el encontrar cosas que no tienen que ver en absoluto con lo que buscan, sino que a lo sumo empiezan con algo relacionado con lo que estaban necesitando y luego se derivan por otros temas.
En 4 de los 12 casos el encontrar lo	En 9 de los 23 casos el encontrar lo

que no se quiere provoca: decepción ante la expectativa creada, molestia por el tiempo perdido –más si se accede a Internet con una conexión telefónica- duda y desconfianza, desilusión y hasta enojo o bronca.	que no se quiere provoca: decepción ante la expectativa creada, molestia por el tiempo perdido –más si se accede a Internet con una conexión telefónica- duda y desconfianza, desilusión y hasta enojo o bronca.
Aparece la idea de un interés comercial detrás del modo de asociar los enlaces por parte de los sitios.	
Esta característica de Internet, que en otros momentos es valorada por la posibilidad de encontrar material valioso en forma inesperada, es asumida como algo inevitable de la red.	
Volver atrás	
Adultos	*Jóvenes*
Todos los entrevistados hacen *clic* en el botón "Atrás" del navegador por varios motivos: para mantener un orden en su sesión, para evitar perderse, cuando han encontrado lo que buscan o cuando se han dado cuenta de que la página en la que han entrado no era lo que esperaban o necesitaban.	
4 de los 14 entrevistados combinan el volver atrás con otras prácticas, como "saltar" de una página a otra cuando lo consideran oportuno y disponen del tiempo necesario, abriendo ventanas nuevas en el navegador.	5 de los 23 entrevistados realizan otras prácticas, que consisten en, primero, revisar las páginas en las que se encuentran antes de entrar a otra, y en muchos casos optan por volver atrás cuando no les gusta o no les sirve lo que encuentran en primera instancia durante sus búsquedas.
4 de los 14 entrevistados dicen volver a la página con la que iniciaron la búsqueda o el recorrido (en muchos casos el sitio del buscador que utiliza), para realizar una suerte de cierre o clausura de su sesión.	6 de los 23 entrevistados dicen volver a la página con la que iniciaron la búsqueda o el recorrido (en muchos casos el sitio del buscador que utiliza), para realizar una suerte de cierre o clausura de su sesión.
Criterios de asociación	
Adultos	*Jóvenes*
6 de los 10 entrevistados que hablan del tema dicen que los sitios que usualmente visitan tendrían que aclarar más la forma en que establecen los enlaces, y critican el hecho de que muchas veces el criterio de asociación esté relacionado con publicidad o que se incluyan cuestiones muy disímiles en un mismo lugar.	14 de los 23 entrevistados opinan que los sitios deberían indicar mejor los enlaces que presentan, ya que a veces asocian "cualquier cosa", incluyen información muy diferente una de otra, o prometen algo que luego no ofrecen.
4 de los 10 entrevistados consideran que los sitios utilizan criterios diferentes entre sí para establecer los enlaces.	10 de los 23 entrevistados consideran que los sitios utilizan criterios diferentes entre sí para establecer los enlaces.

Existen categorías de sitios de acuerdo con el criterio con el cual establecen los enlaces: sitios “serios” con respaldo institucional o científico y sitios “populares” o “informales” donde el criterio de asociación está ausente.	Existen categorías de sitios de acuerdo con el criterio con el cual establecen los enlaces: sitios “grandes” o “profesionales” frente a sitios “chicos”, “cotidianos” o “*under*”, que ofrecen información desordenada o mal vinculada (esto tiene que ver con la posibilidad que brinda Internet de publicar fácilmente, frente a lo cual hay que tomar ciertos recaudos).
Para 5 de los 10 entrevistados los enlaces en general están bien asociados, y los sitios sí siguen un mismo criterio a la hora de establecer las conexiones, o siguen un estándar para organizar la información, aunque hay que aclarar que esta opinión aparece junto con las otras mencionadas antes.	5 de los 23 entrevistados dicen que los sitios siguen un mismo criterio para asociar, y que esto favorece el hecho de encontrar rápidamente la información que buscan.
---	4 de los 23 entrevistados dicen que las páginas deberían estar actualizadas para no conducir a sitios que ya han caducado (algo recurrente en Internet), y que debería haber cierto control para evitar este tipo de errores.
Valoración del hipertexto	
Adultos	*Jóvenes*
Un enlace es visto como una puerta que permite acceder a más información relacionada con lo que se está leyendo en ese momento, un disparador para otros conceptos y palabras y una manera de acceder a cosas inesperadas.	
2 de los 8 entrevistados que hablan del tema (tanto jóvenes como adultos) se refieren al hipertexto en relación con las enciclopedias en CD-Rom y no así con Internet (pareciera que un CD-Rom asegura cierta pertinencia en los enlaces, a diferencia de Internet, visto como el mundo de lo incierto e imprevisible).	
Aparece la comparación entre el hipertexto y el formato impreso (particularmente el libro), frente al que se desarrollan estrategias de lectura similares a las que se ponen en práctica con el hipertexto, que a su vez viene a potenciar las mismas de un modo inusitado.	Aparece la comparación con otro de los formatos impresos, el diario, en términos de su variada oferta de lectura, lo cual pone al hipertexto en pie de igualdad desde el punto de vista de la elección que hace el lector.

Capítulo 4: *Análisis de la encuesta sobre la lectura en Internet*

4.1. Estructura familiar

Los chicos escolarizados de 14 a 18 años de la Ciudad de Buenos Aires viven en el hogar (ver Gráfico 4.1.1) mayormente con su madre (92,4%), con sus hermanos (84,4%), con su padre (73,3%) y en menor medida con sus abuelos (11,8%). Ésto nos da una idea de la dinámica familiar, que como veremos más adelante juega un papel fundamental en el uso de Internet y los demás medios de comunicación en el hogar.

Gráfico 4.1.1

Ahora, la composición familiar varía de acuerdo con el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.1.2). Mientras que la presencia del padre en el hogar desciende sensiblemente conforme asciende el nivel social (87,7% en D1, D2, E; 73% en C2, C3 y 54,8% en ABC1), la presencia de la madre se mantiene estable (88,6% en D1, D2, E; 94,8% en C2, C3 y 93% en ABC1). Por su lado la presencia de hermanos en el hogar asciende levemente conforme al nivel socioeconómico (82,5% en D1, D2, E; 85,1% en C2, C3 y 90,5% en ABC1). En tanto, mientras la presencia de los abuelos en el hogar es la misma en los niveles bajo y medio (13,2%), en el nivel más alto desciende bruscamente al 2,4%.

Gráfico 4.1.2

4.2. Consumo de medios

Para poder contextualizar el uso de Internet, resulta necesario comprender primero qué medios consumen los jóvenes de 14 a 18 años en la Ciudad de Buenos Aires. La televisión (96,7%) e Internet (91,5%) encabezan el consumo en el hogar de los jóvenes (ver Gráfico 4.2.1), son seguidos por la radio (66,4%) y más lejos los medios impresos como los libros (39,7%), revistas (38,8%) y diarios (38,5%).

Gráfico 4.2.1

Si analizamos estos datos de acuerdo con el sexo de los encuestados (Gráfico 4.2.2), podemos apreciar diferencias significativas entre los chicos y las chicas. Mientras que son similares las preferencias por la TV (96,9% de los varones y 96,4% de las mujeres) y por Internet (93,8% de los varones y 89,3% de las mujeres), aparecen cambios importantes con la radio (53,4% de los varones y 78,7% de las mujeres) y los medios impresos como los libros (28,6% de los varones y 50,3% de las mujeres) y las revistas (24,2% de los varones y 52,7% de las mujeres). En cambio, un mayor porcentaje de los varones prefiere los diarios (41,6% frente a 35,5% de las mujeres). Podemos concluir, entonces, que hay una preferencia mayor de las chicas por la radio, por los libros y las revistas, mientras que los varones eligen leer más diarios que ellas.

Gráfico 4.2.2

Al comparar a los chicos que asisten a escuelas de gestión estatal con los que lo hacen en colegios privados de la Ciudad de Buenos Aires, saltan a la vista importantes diferencias en cuanto a sus consumos (ver gráfico 4.2.3). En líneas generales, los chicos de escuelas privadas consumen más medios. En algunos de esos medios presentan porcentajes levemente superiores a los alumnos de escuelas estatales, como es el caso de la TV (97,5% sobre 96% de alumnos de colegios estatales) y la radio (68,2% sobre 64,7%). En tanto, en el consumo de los otros medios aparecen diferencias sustanciales como es el caso de Internet, usado por casi la totalidad de los chicos de colegios privados (98,1% sobre 85,5%). Asimismo, hay una marcada preferencia de los chicos de estos colegios por los medios impresos: libros (43,9% sobre 33,5% de los chicos de escuelas del Estado), revistas (45,2% sobre 32,9%) y diarios (47,8% sobre 32,4%). Podemos decir, entonces, que los jóvenes que asisten a escuelas privadas no sólo consumen más medios, sino que mantienen una diferencia sustancial sobre sus pares de escuelas estatales en medios como Internet y los medios impresos.

Gráfico 4.2.3

Haciendo ahora una comparación de los medios que se consumen por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.2.4), salta a la vista una diferencia importante con el nivel ABC1, el cual parece consumir más medios en líneas generales, destacándose Internet como el medio más consumido en todos los encuestados, luego le sigue la TV con una tendencia similar a la general aunque levemente más alta (97,6% sobre 97,1% en C2, C3 y 95,6% en D1, D2, E), y luego la tendencia se fortalece en los medios impresos: libros (54,8% sobre 37,9% en C2, C3 y 36,8% en D1, D2, E), diarios (52,4% sobre 39,5% en D1, D2, E y 34,5% en C2, C3) y revistas (40,5% sobre 41,2% en D1, D2, E 36,8% en C2, C3). Con la radio sucede algo particular, ya que es el medio que menos se consume conforme se asciende en la escala social (70,2% en D1, D2, E; 67,2% en C2, C3 y 52,4% en ABC1). Por lo tanto, mientras los medios más consumidos (TV e Internet) presentan porcentajes parejos en los distintos niveles socioeconómicos (aunque con una leve superioridad de ABC1), esa diferencia se acentúa significativamente en el consumos de los medios impresos. En la radio sucede lo contrario, destacándose en el consumo de ese medio los chicos de sectores bajo y medio.

Gráfico 4.2.4

Más allá de estos datos generales, los encuestados fueron preguntados acerca de qué medios consumen más (ver Gráfico 4.2.5), asignándoles un puntaje del 1 al 5, en donde 5 significa el mayor uso de cada medio. Para establecer la presente comparación se eligieron los puntajes que alcanzaron los mayores porcentajes en cada medio considerado. Resulta interesante

encontrar que el 47,6% de los consultados le asigna el mayor puntaje a Internet; 39,4% de los encuestados dicen lo mismo sobre la TV; un 24,2% le asigna un 3 a la radio; un 30% no le asigna puntaje a los diarios; un 29,4% hace lo mismo con las revistas y un 28,2% con los libros. Se ve, entonces, claramente una preferencia por Internet y la TV y un interés mucho menor por los medios impresos. En tanto, así como se observa una tendencia similar a la del gráfico anterior en cuanto a los medios impresos, vemos cómo la preferencia por Internet se distancia de la TV y se convierte en el medio preferido por los adolescentes.

Gráfico 4.2.5

Al igual que con el consumo de medios en general, los chicos de escuelas estatales y privadas presentan diferencias sustanciales en cuanto a sus preferencias entre los propios medios que eligen usar (ver gráfico 4.2.6). Si bien se mantienen las preferencias mayores por la TV e Internet asignándoles un 5 en su ranking de uso, en el primer caso el porcentaje de chicos de escuelas estatales que le dan ese puntaje a la pantalla chica llega al 43,9%, sobre el 34,4% de los chicos de escuelas privadas. Con Internet sucede lo inverso: mientras un 58,6% de los chicos de escuelas privadas le asignan un 5 a la red, muy por debajo, con un 37,6% lo hacen sus pares de escuelas del Estado. Luego, está bastante parejo el porcentaje de chicos que le dan un 3 a la radio (22% de escuelas del Estado y 26,8% de escuelas privadas), y las diferencias más importantes aparecen con los medios impresos: mientras un 36,4% de los chicos de escuelas del Estado le dan un 0 a los libros (es decir, no consumen), un 25,5% de los chicos de escuelas privadas le dan como puntaje un 2, distanciándose considerablemente. Algo

similar ocurre con los diarios (37,6% de los chicos de escuelas estatales les asignan un 0 mientras que 33,1% de los chicos de escuelas privadas le asignan un 1) y con las revistas (38,2% de los chicos de escuelas estatales le dan un 0 mientras que 27,4% de los chicos de escuelas privadas, un 1).

Gráfico 4.2.6

Si establecemos una comparación entre los medios que consumen los jóvenes con los que consumen los adultos - docentes de más de 27 años de escuelas medias comunes de la Ciudad de Buenos Aires- encontramos grandes diferencias (Gráfico 4.2.7). Si bien el consumo de la TV e Internet tiene similitudes con las preferencias de los jóvenes (96,7% de los chicos sobre 89,2% de los grandes y 91,5% sobre 90,2%, respectivamente) las diferencias aparecen con los libros (90,8% de los grandes sobre 38,8% de los chicos), los diarios (89,2% sobre 38,5%) y la radio (81,5% sobre 66,4%), mientras que las revistas (43,1%) están bastante cerca de los índices que muestran los chicos (39,70%). Podemos ver entonces que los medios impresos –y particularmente los libros, que superan incluso a la TV- muestran un alto nivel de preferencia para los adultos, y también la radio alcanza un alto nivel de consumo, quedando relativamente cerca de la TV e Internet.

Gráfico 4.2.7

Respecto del consumo de libros, a los encuestados se les preguntó también cuántos libros leyeron el último año (ver Gráfico 4.2.8). Mientras son más los jóvenes que leyeron de 1 a 5 libros (62,40%) y sucede lo mismo con los adultos (53,8%), hay diferencias con los que leyeron de 5 a 10 libros (19,7% de los jóvenes y 27,7% de los adultos) y con los que leyeron más de 10 (7,9% de los jóvenes y 18,5% de los adultos). En tanto, mientras el 10% de los jóvenes no leyó ningún libro el último año, esta opción no existe entre los adultos. Se puede decir, entonces, que son los adultos los que más libros consumen, teniendo en cuenta la particularidad de que se trata de docentes.

Gráfico 4.2.8

Ahora, si analizamos esta cuestión de acuerdo con el sexo de los jóvenes (ver gráfico 4.2.9), nos encontramos con que, en líneas generales, las chicas leen más que los varones. Manteniendo la tendencia del gráfico anterior, son más los que leyeron de 1 a 5 libros (60.9% de los varones y 63,9% de las mujeres), luego le siguen los que leyeron de 5 a 10 libros (19,3%

de los varones y 20,10% de las mujeres), los que leyeron más de 10 libros (6,2% de los varones y 9,5% de las mujeres) y, finalmente, de los que no leyeron ningún libro en el último año son mucho más los varones (13,7%) que las mujeres (6,5%).

Gráfico 4.2.9

En relación con los hábitos de lectura en los chicos de escuelas estatales y los de escuelas privadas, aparecen diferencias sustanciales que siguen marcando la tendencia de que estos últimos leen más que los primeros (ver gráfico 4.2.10). Mientras que los chicos de escuelas del Estado dicen no haber leído ningún libro en el último año en un 13,9% de los casos, en el caso de los chicos de escuelas privadas el porcentaje se reduce al 5,7%. Así como el porcentaje de los que leyeron de 1 a 5 libros es superior en casi 20 puntos porcentuales a favor de los chicos de escuelas estatales (72,3% sobre 51,6% de los chicos de escuelas privadas), una diferencia similar se produce entre quienes leyeron de 5 a 10 libros (32,5% de escuelas privadas sobre 8,1% de escuelas estatales). Asimismo, los chicos de escuelas privadas doblan en porcentaje a los de escuelas estatales por haber leído más de 10 libros (10,2% sobre 5,8%).

Gráfico 4.2.10

Teniendo en cuenta la variable del nivel socioeconómico de los encuestados, encontramos interesantes diferencias (ver gráfico 4.2.11). Conforme sube el nivel socioeconómico, baja, a razón de 8 puntos, el porcentaje de chicos que lee de 1 a 5 libros por año (D1, D2, E: 68,4%; C2, C3: 60,9% y ABC1: 52,4%) y sube considerablemente el que corresponde a 5 a 10 libros (D1, D2, E: 9,6%; C2, C3: 23% y ABC1: 33,3%); mientras que el nivel ABC1 supera a todos en el porcentaje de jóvenes que lee más de 10 libros por año (14,3% frente al 7,9% de D1, D2, E y 6,3% de C2, C3). Asimismo, mientras que un 14% de chicos del estrato social más bajo y un 9,8% del estrato medio dice no haber leído ningún libro, en el nivel ABC1 no hay chicos que no hayan leído libros en el último año.

Gráfico 4.2.11

Finalmente, para terminar con este apartado sobre el consumo general de medios, se les preguntó a los encuestados si leen por placer o por deber.

Particularmente, en el caso de los jóvenes, la lectura por deber tiene que ver con las obligaciones impuestas por la escuela (ver Gráfico 4.2.12). Comparados con los adultos, podemos ver importantes diferencias: mientras que poco más de la mitad de los jóvenes (50,5%) dice leer por placer, la mayoría de los adultos (92,3%) lo hace por ese motivo. Sucede lo inverso con la lectura por obligación, ya que la mayoría de los jóvenes (84,5%) lee por ese motivo y la lectura por obligación representa al 70,8% en los adultos.

Gráfico 4.2.12

Si analizamos las motivaciones de la lectura de acuerdo con el género (ver gráfico 4.2.13), nos encontramos con que mientras el 42,2% de los varones lee por placer, hay un 58% de chicas que lo hace por esa razón, mientras que el deber encuentra porcentajes muy parejos (85,1% en los varones y 84% en las mujeres). Si cruzamos este dato con las estadísticas anteriores, según las cuales las chicas leen más que los chicos, podemos decir que ese margen de mujeres que lee más que los varones, lo hace por placer, alcanzando una diferencia porcentual de casi 12 puntos.

Gráfico 4.2.13

A la variable del género le agregaremos ahora la del tipo de escuela al que asisten los encuestados (ver gráfico 4.2.14). Según se puede ver, la mayor cantidad de lectores, que se encuentra en los chicos de escuelas privadas, se reparte proporcionalmente en las motivaciones para leer, superando a sus pares de escuelas estatales en 10 puntos porcentuales de promedio (56,1% sobre 45,1% lee por placer, mientras que 89,2% sobre 80,3% lo hace por deber).

Gráfico 4.2.14

En cuanto al nivel socioeconómico (ver gráfico 4.2.15), resulta muy llamativo que mientras la razón del deber se mantiene muy pareja en los distintos estratos sociales (88% en D1, D2, E; 88,5% en C2, C3 y 88,1% en ABC1), aparecen diferencias en la lectura por placer, ya que en el nivel más pobre, se corresponde con el 58% de los encuestados; en el nivel medio, con el 45,4%, y en el nivel más rico asciende al 69%. Es así que la lectura por placer encuentra porcentajes más parecidos en los dos extremos de la escala social, mientras que baja sustancialmente en el nivel medio a menos de la mitad de los encuestados.

Gráfico 4.2.15

4.3. La computadora personal

4.3.1. Posesión de computadora personal

El acceso a la tecnología condiciona el modo de apropiación y uso de ella. En la presente investigación se buscó indagar el nivel de tenencia de computadoras en el hogar, aunque, como sabemos, ésto no determina el acceso de los jóvenes a Internet, ya que en el caso argentino, y más particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, hay un alto nivel de acceso a computadoras con Internet en locutorios o cibercafés.

Una primera discriminación que hay que hacer (ver Gráfico 4.3.1.1) es que casi la totalidad de los jóvenes (99,4%) y adultos (98,5%) encuestados tiene o usa computadoras personales (PC) y no *Macintosh*. Estas computadoras de la marca *Apple* que son utilizadas principalmente por diseñadores gráficos y profesionales del área, apenas tienen presencia en los jóvenes (1,8%) y en los adultos (1,5%). Hay que tener en cuenta además que en algunos casos los encuestados usan ambas computadoras.

Gráfico 4.3.1.1

El 17,6% de los adolescentes no tiene computadora en el hogar, y esto encuentra matices importantes en los distintos niveles socioeconómicos (ver Gráfico 4.3.1.2). La no posesión de PC en el hogar llega al 22,8% de los chicos con menores recursos (D1, D2, E), al 14,9% de los sectores medios (C2, C3) y al 14,3% de los sectores más pudientes (ABC1).

Asimismo, la mayoría de los chicos de la ciudad tiene una sola PC en el hogar (59,6% en D1, D2, E; 54,6% en C2, C3 y 31% en ABC1), lo que influye claramente en la distribución de los tiempos para compartir su uso en el ámbito familiar, como veremos más adelante. Hay que destacar que en el caso del nivel socioeconómico más alto, un 28,6% posee 2 computadoras, porcentaje que casi iguala al de los que poseen sólo una computadora dentro de ese nivel.

Gráfico 4.3.1.2

Teniendo en cuenta la variable género, hay una dominante masculina en la posesión de la PC en el hogar (ver gráfico 4.3.1.3). El 14,3% de los chicos dice no tener PC en el hogar y lo mismo ocurre con el 20.3% de las chicas, alcanzando una diferencia de 6 puntos porcentuales. Y si bien los otros números se mantienen parejos (54% de los varones y 52,7% de las mujeres tiene 1 PC; 19,3% de los varones y 18,3% de las mujeres tienen 2 y 8,1% de los varones y 6,5% de las mujeres tiene 3), aparece otra diferencia con quienes tienen más de 3 PC en el hogar (4,3% de los varones frente a 1,8% de las mujeres). Veremos más adelante cómo esta dominante masculina se traslada a todo lo que tiene relación con la PC y sus usos.

Gráfico 4.3.1.3

Ahora, si tomamos en cuenta el tipo de establecimiento educativo (ver gráfico 4.3.1.4), vemos que la diferencia entre quienes no tienen PC en el hogar es muy marcada (30,6% de los chicos de escuelas estatales sobre 3,2% de chicos de escuelas privadas). Es decir, los chicos de escuelas privadas que no tienen PC representan apenas el 10% de sus pares de escuelas estatales en la misma situación. Luego, es bastante parejo el porcentaje de quienes tienen 1 PC en el hogar (55,4% de chicos de escuelas privadas sobre 51,4% de estatales). Pero el porcentaje se vuelve a distanciar en cuanto a quienes tienen 2 PC (24,8% de chicos de escuelas privadas sobre 13,3% de sus pares de escuelas estatales), 3 PC (13,4% sobre 1,7%) y más de 3 PC en el hogar (3,2% sobre 2.9%).

Gráfico 4.3.1.4

Al cruzar el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes con el nivel socioeconómico al que pertenecen, las diferencias se hacen más marcadas (ver gráfico 4.3.1.5). Mientras que el porcentaje de chicos de escuelas privadas que no posee PC es bastante parejo en los niveles bajo y

medio (3,2% y 3,6%, respectivamente), este porcentaje no existe en los chicos de los sectores más acomodados. En tanto, el 40% de los chicos de escuelas estatales que pertenece al nivel de menores recursos no posee PC en el hogar, y sucede lo mismo con el 25,3% de los del nivel medio y 27,3% de los del nivel alto. Vemos entonces el fuerte contraste que existe entre los jóvenes que asisten a los dos tipos de establecimiento, diferencia que se hace más marcada, naturalmente, en los estratos sociales más bajos y que es pareja en los sectores medio y alto.

Gráfico 4.3.1.5.

Por otra parte, el 45,5% de los adolescentes de Buenos Aires tiene la PC hace más de 5 años, lo cual evidencia una historia importante con la computadora. Sin embargo, aparecen diferencias sustanciales según el nivel socioeconómico: mientras que el nivel medio (C2, C3) está apenas por encima del indicador general (48,9%), el estrato más bajo llega al 36%, y el más alto lo supera por más de veinte puntos (57,1%). En tanto, no aparecen diferencias significativas en cuanto al género, ya que el 47,8% de los varones y el 43,2% de las mujeres tiene PC en el hogar hace más de 5 años, aunque el dato sirve para reforzar la tendencia de la dominante masculina –mencionada anteriormente- en la posesión de la PC (ver Gráfico 4.3.1.6).

Gráfico 4.3.1.6

Asimismo, hay una diferencia notable entre los chicos de escuelas estatales y privadas. Mientras que sólo la cuarta parte de los primeros tiene la PC hace más de 5 años (25,4%), esto sucede con el 67,5% de los chicos que asisten a colegios de gestión privada (ver gráfico 4.3.1.7). Es decir, ambos perfiles están 20 puntos porcentuales por encima y por debajo del promedio (45,5%).

Gráfico 4.3.1.7

Resulta de suma importancia comparar el nivel de posesión de las computadoras personales en los hogares de los jóvenes con los de los adultos, en este caso, docentes. Este indicador nos permite comprender las asimetrías que se registran en el acceso a la tecnología entre alumnos y profesores de la Ciudad de Buenos Aires (ver gráfico 4.3.1.8). Es así que mientras el 17,6% de adolescentes de 14 a 18 años no tiene computadora en el hogar, este porcentaje se reduce al 1,5% de los docentes, quienes manifiestan tener

computadora hace más de 5 años en el 89,2% de los casos. Vemos entonces un mayor nivel de penetración de esta tecnología en los hogares de los docentes que en los de los chicos. Hay que destacar que este indicador sirve solamente para comparar el nivel de acceso entre los dos perfiles, y no es representativo de todos los docentes de la Ciudad de Buenos Aires.

Gráfico 4.3.1.8

3.2. Aprendizaje sobre el uso de la computadora y dinámica familiar

Como vimos, la computadora personal está hace más de 5 años en la mayoría de los hogares de los adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires. Ahora nos vamos a detener a analizar la historia personal que se desarrolla con este aparato que forma parte de la vida cotidiana de las familias.

En primer lugar los encuestados fueron preguntados acerca de las motivaciones que los llevaron a usar la PC (Gráfico 4.3.2.1). Mientras que en los adultos aparecen en forma pareja el interés personal y la necesidad (de estudio o trabajo) con un 80%, los adolescentes manifiestan más que nada un interés personal (89,4%) por sobre la necesidad, que ocupa un 39,1% de importancia. Podemos concluir entonces que para casi la totalidad de los chicos, la computadora es algo interesante que los mueve a aprender, más allá de las obligaciones impuestas por el estudio.

Gráfico 4.3.2.1

Ahora, si tenemos en cuenta el género, hay un mayor interés en los chicos que en las chicas por aprender a usar la PC (ver gráfico 4.3.2.2), ya que el 93,8% de ellos contra un 85,2% de ellas dice que aprendió a usar la PC por interés personal. En tanto, el 45,6% de las mujeres y el 32,3% de los varones dice haber aprendido por necesidad. Por lo tanto, podemos concluir que las chicas son las que más aprendieron por necesidad, superando a los chicos por casi 13 puntos porcentuales.

Gráfico 4.3.2.2

De acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes (ver gráfico 4.3.2.3), observamos que ambas motivaciones aparecen más marcadas en los chicos de colegios privados (91,1% sobre 87,9% aprendió por interés personal, y 42% sobre 36,4% por necesidad).

Gráfico 4.3.2.3

Otro elemento a tener en cuenta es cómo fue ese aprendizaje (ver Gráfico 4.3.2.4). La mayoría de los chicos (65,2%) aprendió a usar la PC en forma autodidacta, es decir probando y ensayando personalmente. Luego, un 46,4% dice que le enseñó algún miembro de la familia, y en tercer lugar, un 38,2% hizo algún curso de capacitación o aprendió en la escuela. En cuanto a los adultos, el primer aprendizaje que salta a la vista es el la instancia "formal" de un curso de capacitación (66,2%), luego el aprendizaje autodidacta, con un porcentaje similar al de los chicos (64.6%) y finalmente el aprendizaje a través de otro miembro de la familia, con un 38,5%.

Gráfico 4.3.2.4

En cuanto a las diferencias entre varones y mujeres (ver gráfico 4.3.2.5), los chicos mantienen la prevalencia del aprendizaje autodidacta sobre las chicas (71,4% sobre un 59,2%), mientras que las chicas superan a los chicos

en el aprendizaje formal, a través de un curso o de la escuela (45,6% sobre el 30,4%), o a través de un familiar o amigo (50,3% sobre un 42,2%).

Gráfico 4.3.2.5

Otros matices aparecen cuando comparamos el tipo de escuela (ver gráfico 4.3.2.6). Pareciera que el mayor acceso a la PC en las escuelas privadas se pone de manifiesto en la forma de aprender a usar la computadora, ya que el 45,2% de los chicos de escuelas privadas aprendió haciendo cursos o en su escuela, frente al 31,8% de sus pares de establecimientos del Estado. Asimismo, la variable del aprendizaje autodidacta se dispara sustancialmente en los chicos de colegios privados al 74,5% sobre el 56,5% de los chicos de escuelas estatales. Esta diferencia de casi 20 puntos porcentuales se explica por el mayor acceso a la PC en el hogar que tienen los chicos de escuelas privadas. Finalmente, la variable de la enseñanza de parte de un familiar o amigo se mantiene pareja, aunque levemente a favor de los jóvenes de escuelas estatales (46,8% sobre 45,9% de los chicos de escuelas privadas).

Gráfico 4.3.2.6

Vemos así que la computadora, para los jóvenes, es un elemento en el que se privilegia el aprendizaje en forma autodidacta –sobre todo en los varones- aunque no en detrimento de otras formas de enseñanza más formales. Pero un elemento a tener en cuenta es la tercera de las alternativas, que nos arroja algunos datos interesantes para conocer la dinámica familiar que se desarrolla en torno de la computadora. Los chicos que dicen que les enseñó a usar la PC otro miembro de la familia (ver Gráfico 4.3.2.7) señalan principalmente a sus hermanos (23,3%), y éste como los otros porcentajes correspondientes a los demás miembros de su familia, no presenta diferencias sustanciales entre varones y mujeres. Asimismo, también aparecen como instructores los padres, con una diferencia importante por sexo (17% en el caso de los padres y 6,4% en el caso de las madres), lo que confirmaría la dominante del género masculino en el manejo de la PC, también en esta generación.

Gráfico 4.3.2.7

En cambio, a los adultos (ver Grafico 4.3.2.8) los familiares que más les han enseñado son los hijos (15,4%), y luego le siguen los hermanos (10,8%). Vemos así cómo el aprendizaje de la PC tiene un fuerte condicionante generacional que hace pie en las familias, donde los jóvenes se enseñan entre sí y enseñan a sus padres a manejarla.

Gráfico 4.3.2.8

Asimismo, el 50,6% de los jóvenes y el 56,9% de los adultos encuestados afirma que no le enseño nadie de la familia a usar la PC, y en el caso de los jóvenes, ese porcentaje se mantiene estable en los diferentes estratos socioeconómicos.

Otro dato importante para conocer la dinámica familiar en torno de la PC es conocer qué miembros de la familia usan la computadora (ver Gráfico 4.3.2.9). En el caso de los jóvenes, a quienes más destacan en el uso de la computadora en sus casas son sus hermanos (83,6%) y muy por debajo les

siguen sus padres (50,9%) y sus madres (48,2%). En tanto, los adultos manifiestan que quienes más usan la PC en su casa son sus hijos (63,1%), seguidos de sus esposos (58,5%), y bastante más abajo sus hermanos (32,3%).

Gráfico 4.3.2.9

Para continuar con este panorama de la dinámica familiar en torno del uso de la PC, es interesante conocer las opiniones de los encuestados sobre los motivos por los cuales sus familiares no usan la PC (ver Gráfico 4.3.2.10). Mientras que para los jóvenes estos motivos tienen que ver con el desconocimiento (55,2%) y la falta de interés (46,1%), para los adultos se trata principalmente de una cuestión generacional (21,5%) y luego de falta de interés (18,5%) o desconocimiento (15,4%). Vemos entonces una percepción diferente del mismo fenómeno, ya que los adultos sostienen el argumento generacional como una variable importante, lo cual no lo es tanto para los jóvenes, que a ese motivo le dan una importancia menor (9,4%). Asimismo, se observa un alto porcentaje de adultos que afirman que todos usan la PC en el hogar (47,7%), con una importante diferencia sobre los jóvenes (23,3%), lo cual evidencia el mayor nivel de penetración de esta tecnología en los hogares de los adultos, en este caso, docentes.

Gráfico 4.3.2.10

Ahora, esta cuestión presenta sus matices si la analizamos de acuerdo con el nivel socioeconómico de los jóvenes encuestados (ver gráfico 4.3.2.11). Mientras el argumento del desinterés va decreciendo conforme se asciende en la escala social (51,8% en D1, D2, E; 46% en D2, D3 y 31% en ABC1), sucede algo diferente con la razón vinculada al desconocimiento (54,4%, 53,4% y 64%, respectivamente). Pareciera que el desinterés disminuye en los estratos medios y altos, pero en estos últimos es más pronunciada la falta de conocimiento sobre la computadora como una razón para no usarla. Luego, la razón vinculada a la cuestión generacional también se ve marcadamente influida por el estrato socioeconómico, y se vuelve más importante en las clases altas (4,4% en D1, D2, E; 10,9% en C2, C3 y 16,7% en ABC1). Finalmente, y siguiendo la lógica de la mayor penetración de la computadora en los hogares de mejores ingresos, la afirmación “todos la usan” alcanza el nivel más alto en el sector más rico de la población (31% sobre 22,4 en C2, C3 y 21,9% en D1, D2, E).

Gráfico 4.3.2.11

3.3. Caracterización y valoraciones del uso de la PC

Para caracterizar el tipo de usuario de la computadora personal es necesario indagar no sólo sobre los programas que usa habitualmente y la relación que establece con la interfaz de la PC, sino también en el rol que desempeña en el entorno familiar, ya que en algunos casos los jóvenes son los "especialistas" de la casa.

En cuanto a los programas que usan los jóvenes (ver Gráfico 4.3.3.1), en primer lugar está el navegador Internet Explorer (85,5%), y le siguen el procesador de textos Microsoft Word (79,70) y muy cerca de éste, los programas que sirven para bajar archivos de programas, música, videos, etc. (78,5%). Luego, lejos de los primeros, se encuentran otros dos programas del paquete Office de Microsoft, como Excel (42,7%) y Power Point (37,6%). Respecto de los adultos –comparado con los jóvenes- se mantienen números bastante parejos, aunque levemente superiores, en los programas del paquete Office: Internet Explorer (90.8%), Excel (46,2%) y Power Point (44,6%); pero se destaca un uso marcadamente mayor del Microsoft Word (95,4%) y un uso mucho menor de los programas para bajar archivos (46,2%).

Gráfico 4.3.3.1

Si analizamos los programas que usan los jóvenes discriminados por sexo, nos encontramos con algunas diferencias importantes en algunos de ellos (ver gráfico 4.3.3.2). Según los encuestados, en tres de los programas utilizados las chicas superan a los chicos en su uso habitual: Microsoft Word (82,8% de las mujeres sobre 76,4% de los varones), Microsoft Power Point (42% sobre 32,9%) e Internet Explorer (91,1% sobre 79,5%). En tanto, los chicos usan más programas tales como Microsoft Excel (45,3% de los varones sobre 40,2% de las mujeres), Microsoft Front Page (6,2% sobre 5,3%), Winamp (41% sobre 22,5%), programas para bajar otros programas, música o videos (81,4% sobre 75,7%) y en la categoría “otros” también hay una diferencia sustancial (45,3% sobre 26%). Podemos decir, entonces, que los chicos usan más programas, y en forma más diversificada, saliéndose de los “básicos” del paquete Microsoft Office, los cuales parecen ser la preferencia de las chicas.

Gráfico 4.3.3.2

Esta tendencia a un uso más amplio de los programas de los chicos sobre las chicas aparece, tanto entre los chicos que asisten a escuelas privadas como públicas (ver gráfico 4.3.3.3). Mientras que hay programas que se mantienen bastante parejos en el uso por parte de los dos perfiles mencionados (Microsoft Power Point: 38,2% en alumnos de escuelas estatales y 36,9% en privadas; Microsoft Front Page: 6,4% en alumnos de privadas sobre 5,2% de estatales; Internet Explorer: 86% en alumnos de privadas sobre 85% en alumnos de estatales y Winamp: 33,1% en chicos de escuelas privadas sobre 30,1% de estatales); aparecen diferencias importantes en programas tales como Microsoft Word (85,4% de privadas sobre 74,6% de estatales), Microsoft Excel (49% sobre 37%) y también en los programas que se utilizan para bajar otros programas o archivos (86% sobre 71,7%). Si a eso le sumamos que en el ítem “otros” la diferencia también se estira casi 20 puntos porcentuales (45,9% sobre 26%), podemos afirmar que los chicos de escuelas privadas usan más intensivamente la PC, con una mayor diversidad de programas.

Gráfico 4.3.3.3

A fin de caracterizar el vínculo del usuario con la PC, otra serie de preguntas tiene que ver con la función que cumple la PC en las tareas cotidianas de los encuestados y el tipo de conocimiento (de *usuario* o de *especialista*) que tienen.

En ese sentido, se le preguntó a los jóvenes y a los adultos qué hacen con la PC (ver gráfico 4.3.3.4), y ambos perfiles coincidieron en que se limitan a usar los programas para las actividades como trabajo o estudio (74,5% de los jóvenes y 95,6% de los adultos), y una minoría dice ser programador (5,20% de los jóvenes y 10,8% de los adultos) o armar y desarmar la PC (7% de los jóvenes y 4,6% de los adultos).

Gráfico 4.3.3.4

Luego, puntualmente se le preguntó a los jóvenes y adultos si se consideran “simples usuarios” o “especialistas” (les gusta programar, armar y

desarmar la PC, etc.). Es notable que el 91,2% de los jóvenes respondió que se considera simple usuario, mientras sólo un 8,8% se declara especialista en su relación con la PC (ver Gráfico 4.4.3.5). La tendencia se mantiene con pocas diferencias con los adultos, ya que el 89,2% de ellos se considera simples usuario, y el 10,8%, especialista.

Gráfico 4.3.3.5

Para completar estas consideraciones acerca de la propia percepción sobre el uso de la PC, y volviendo de algún modo a la cuestión de la dinámica familiar, se buscó definir si el encuestado se considera el "especialista de la casa", es decir, aquél a quien le consultan sobre temas relacionados con la PC u oficia de intermediario entre ésta y otros usuarios menos experimentados (ver gráficos 4.3.3.6 y 4.3.3.7). Al respecto, se da una oposición casi exacta entre jóvenes y adultos: mientras que el 66,1% de los primeros se considera especialista de la casa, el 66,2% de los adultos no se considera así. Entonces, a la variable generacional que mencionábamos antes le debemos sumar la propia percepción que tienen los jóvenes sobre su rol en relación con la PC en la dinámica familiar.

Gráfico 4.3.3.6

Gráfico 4.3.3.7

Finalmente, a la variable generacional de los que se consideran especialistas de la casa hay que sumarle la variable de género (ver Gráfico 4.3.3.8). De los jóvenes, un 72,7% de los varones y un 59.8% de las mujeres se dice especialista, mientras que de los adultos, un 50% de los varones y un 28,6% de las mujeres se considera la especialista de la casa. Vemos entonces que hay una fuerte tendencia masculina en la caracterización de los especialistas de la casa, más pronunciada en los adultos que en los jóvenes.

Gráfico 4.3.3.8

Si analizamos la variable del tipo de escuela, nos sorprende ver la diferencia que aparece entre quienes se consideran a si mismos como "especialistas" de la casa (ver gráfico 4.3.3.9). Mientras que los chicos de escuelas estatales que responden afirmativamente representan más de la mitad de los encuestados (54,3%), esto sucede con el 79% de los chicos de escuelas privadas, lo cual –contemplando también el acceso a la PC en el hogar- nos da una magnitud de la brecha que existe entre estos dos perfiles en cuanto al grado de conocimiento en el manejo de la PC.

Gráfico 4.3.3.9

Otra de las cuestiones importantes a la hora de caracterizar el uso de la PC es el manejo de la interfaz, es decir los distintos elementos (teclado, mouse, pantalla, íconos, mensajes, etc.) a través de los cuales los usuarios interactúan con la computadora. Parece haber un consenso entre los encuestados en que la interfaz se explica sola y no necesita mayores aclaraciones, ya que el 86,4% de los jóvenes y el 80% de los adultos piensa

eso, aunque aparecen algunas cuestiones interesantes cuando se les pregunta qué dificultades concretas encuentran en el manejo de la interfaz (ver gráfico 4.3.3.10). Más allá de que más de la mitad de los jóvenes (50,3%) no tiene dificultades con el manejo de la interfaz, aparecen complicaciones tales como el hecho de que muchas cosas estén en Inglés (34,8%) y con los mensajes y ventanas emergentes (17,3%). Luego, para los jóvenes, los otros elementos de la interfaz parecen no ofrecer demasiadas complicaciones: comprensión de los íconos (5,8%), uso del teclado (5,5%) y del mouse (2,1%). En el caso de los adultos se da un panorama similar, ya que el 46,2% de los encuestados dice no tener dificultad en el manejo de la interfaz, mientras que las complicaciones más recurrentes las ofrecen las cosas que están en Inglés (35,4%), los mensajes y ventanas que aparecen en la PC (15,4%) y la falta de comprensión de los íconos (10,8%). Luego, el manejo del teclado aparece en un 1,5% de los casos, y el manejo del mouse no presenta ninguna dificultad en los adultos.

Gráfico 4.3.3.10

Si comparamos las dificultades con la interfaz de acuerdo con el sexo de los jóvenes (ver gráfico 4.3.3.11), encontramos algunas diferencias. Mientras que los varones que no tienen ninguna dificultad representan al 59% de los encuestados, esto sucede con el 42% de las chicas. Asimismo, son más las mujeres que tienen dificultades con las ventanas o mensajes emergentes (19,5% sobre 14,9% de los varones) y más marcadamente con los elementos que aparecen en Inglés (44,4% sobre 24,8%). Luego, los otros elementos de la interfaz no encuentran diferencias de acuerdo con el sexo: teclado (5% de los varones y 5,9% de las mujeres), mouse (2,5% de los varones sobre 1,8% de

las mujeres), falta de comprensión de los íconos (5,6% de los varones y 5,9% de las mujeres). Teniendo en cuenta que, salvo en lo referido al uso del mouse, las mujeres tienen más dificultades que los varones en la utilización de la interfaz, y en algunos casos marcando una gran diferencia, y que los varones que no tienen dificultades con la interfaz superan a las mujeres en un 17%, podemos concluir que se mantiene la dominante masculina no sólo en la posesión de la PC sino también en su manejo.

Gráfico 4.3.3.11

Siguiendo con el análisis de la variable del tipo de establecimiento educativo (ver gráfico 4.3.3.12), podemos comprobar cómo se mantiene la dominante de los chicos de escuelas privadas en lo que se refiere al manejo experto de la PC. La diferencia más importante reside, justamente, en quienes no tienen dificultad con la interfaz de la computadora: mientras que ese porcentaje representa al 37,6% de los chicos de escuelas estatales, asciende al 64,3% de sus pares de escuelas privadas. Por lo tanto, estos últimos en su mayoría no tienen dificultades en el manejo de la PC. Luego, en el resto de las variables, los alumnos de escuelas estatales también presentan más dificultades: elementos en Inglés (42,2% sobre 26,8% de los chicos de colegios privados), mensajes y ventanas emergentes (20,2% sobre 14%), falta de comprensión de los íconos (9,2% sobre 1,9%), teclado (7,5% sobre 3,2%) y mouse (3,5% sobre 0,6%).

Gráfico 4.3.3.12

En cuanto al software o programas que usan jóvenes y adultos de la ciudad de Buenos Aires, un elemento para destacar es su marca, ya que la mayoría de las computadoras hogareñas en la Capital tiene programas de la marca Microsoft. Es importante este dato, ya que de algún modo se da una hegemonía de este software bajo licencia, no solamente en relación con el sistema operativo Windows sino también en los programas de oficina y otros utilitarios, si bien en los últimos años se va dando una tendencia creciente hacia una diversificación en las marcas y también un crecimiento del software libre.

En cuanto a los jóvenes, el 97% de los encuestados dice usar programas de Microsoft, y el 9,1% de otras marcas (teniendo en cuenta que los mismos encuestados pueden usar ambos a la vez). Con los adultos ocurre algo similar, ya que el 98,5% usa Microsoft, pero son más los que usan otras marcas (13,8%) comparados con los jóvenes (ver Gráfico 4.3.3.13).

Gráfico 4.3.3.13

El dato sobre la marca de software utilizado estaría incompleto si no conociéramos las razones por las cuales se elige el mismo, y en esto es importante tener en cuenta que las motivaciones para usar Microsoft son bastante complejas, ya que muchas veces el usuario de la computadora en el hogar no es quien toma decisiones sobre el software que se utiliza, sino que esto tiene que ver con otras cuestiones como quién administra el manejo de las computadoras en el hogar, quién es el proveedor de hardware, quién es el especialista de la casa, etc. En cuanto a las razones para usar Microsoft, la principal es "porque vino con la PC", y esto se da tanto en los jóvenes (57,9%) como en los adultos (61,5%). Luego aparece en los jóvenes la razón de la elección personal (40%), que en los adultos tiene una incidencia menor (24,6%). Otros motivo importante es el hecho de que se trata del software que usa la mayoría de la gente (33,6% de los jóvenes y 29,2% de los adultos), y finalmente, los encuestados eligen Microsoft porque otros se lo recomendaron, en un 21,5% de los casos de los jóvenes y el 7,7% de los adultos (ver gráfico 4.3.3.14). Hay que destacar que respecto de los jóvenes no aparecen diferencias significativas entre los que asisten a escuelas del Estado y los que asisten a escuelas de gestión privada en cuanto a sus motivaciones por usar Microsoft.

Gráfico 4.3.3.14

Al analizar las preferencias de los jóvenes de acuerdo con el género (ver gráfico 4.3.3.15), observamos que es mayor la incidencia de las chicas en motivos tales como "porque vino con la PC" (60,9% sobre 54,7% de los varones) y "porque otros se lo recomendaron" (24,3% sobre 18,6%). En el resto de los ítems, son más los chicos que tienen Microsoft por elección

personal (41,6% sobre 38,5% de las chicas) y por ser el que usa la mayoría (36% sobre 31,4%).

Gráfico 4.3.3.15

Estas motivaciones nos brindan una serie de datos interesantes a la hora de comprender las elecciones que hacen los usuarios sobre qué programas "meter" en su PC. Pareciera que hay una impronta de origen que tiene que ver con el software que ya tenía la PC cuando apareció en el hogar. Como se ve, parece difícil que esto cambie, y si agregamos el otro motivo importante, como que es el que usa la mayoría de la gente, entonces esta primacía de Microsoft encuentra un mayor respaldo. Lo destacable, para marcar un matiz, es que el motivo de la elección personal tiene una fuerte incidencia en los jóvenes respecto de los adultos –y más específicamente en los varones- lo cual pareciera demostrar una mayor ingerencia de los jóvenes sobre las decisiones de qué software usar en las computadoras en el hogar (esto se entiende mejor si consideramos –como vimos anteriormente- que la mayoría de los especialistas de la casa son jóvenes, y de ellos, principalmente varones).

4.4. Internet

4.4.1. Acceso a Internet y dinámica familiar

Como decíamos antes, el acceso a las tecnologías condiciona –pero no determina- el uso que se hace de ella. En la ciudad de Buenos Aires, el 71,2% de los adolescentes de 14 a 18 años que asiste a la escuela media tiene conexión a Internet en el hogar (ver Gráfico 4.4.1.1).

Gráfico 4.4.1.1

Asimismo, al igual que con la variable de la posesión de la PC en el hogar, se repite la dominante masculina, ya que mientras un 75,2% de los varones cuenta con Internet en el hogar, sucede lo mismo con el 67,5% de las chicas (ver gráfico 4.4.1.2).

Gráfico 4.4.1.2

Ahora, se observan diferencias importantes entre los distintos niveles socioeconómicos, lo que da cuenta de la “brecha digital” que separa a quienes tienen acceso y quienes no tienen acceso a esta tecnología en el hogar. Mientras que en los sectores más desfavorecidos económicamente (D1, D2, E) el acceso a Internet en el hogar de los chicos escolarizados es de 61,4%, en los sectores medios (C2, C3) representa al 74,1% de los encuestados, y en los sectores altos (ABC1) llega al 85,7%. Es decir, hay una diferencia de más de 20 puntos porcentuales entre los niveles bajo y alto, lo que muestra la desigual distribución del acceso hogareño a Internet (ver gráfico 4.4.1.3).

Gráfico 4.4.1.3

Teniendo en cuenta la variable del tipo de escuela al que asisten los encuestados (ver gráfico 4.1.4), podemos ver cómo se acentúa la diferencia entre los dos perfiles. Mientras que casi la totalidad de los chicos de colegios privados tienen Internet en el hogar (92,4%), esto sucede con poco más de la mitad de sus pares de escuelas estatales (52%).

Gráfico 4.4.1.4

Si cruzamos nuevamente el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes con el nivel socioeconómico al que pertenecen, nos encontramos con contrastes más marcados en relación con el acceso de Internet en el hogar (ver gráfico 4.4.1.5). Mientras que en el caso de los chicos que asisten a establecimientos privados no posee Internet en el hogar el 13% de los que pertenecen al nivel bajo y el 4% de los de nivel medio, ese porcentaje no existe en el estrato más favorecido. Las grandes diferencias se dan en los jóvenes que asisten a escuelas estatales, ya que no posee acceso a Internet en el hogar el 61,7% de los que pertenecen a D1, D2, E, 44% de los de C2, C3 y 23,3% de los de ABC1.

Gráfico 4.4.1.5

Sin embargo, la ausencia de conexión a Internet en el hogar no determina el acceso a este medio, ya que en nuestro país, y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, hay un acceso muy importante fuera del hogar, principalmente en locutorios o cibercafés, y también en las escuelas. Es así que mientras que el 71,2% de los jóvenes encuestados accede a Internet en el

hogar, hay además un 45,8% que accede desde la casa de un familiar o amigo, un 39,4% desde un locutorio o cibercafé, y un 39,1% desde la escuela (ver Gráfico 4.4.1.6). Como vemos, hay una importante diversificación de los lugares de acceso a Internet, que relativiza de algún modo la condicionante del acceso hogareño.

Gráfico 4.4.1.6

Relacionando el lugar de acceso a la red con el género (ver gráfico 4.4.1.7), nos encontramos con que es mayor el porcentaje de chicos que accede desde el hogar (75,2% sobre 67,5% de las chicas) y en la escuela (40,4% sobre 37,9%); mientras que las chicas acceden más que los varones en las casas de familiares y amigos (46,7% sobre 44,7% de los chicos) y más acentuadamente en los locutorios o cibercafés (43,2% sobre 35,4%), marcando una diferencia porcentual de 8 puntos, igual a la que distancia a los chicos de las chicas en cuanto al acceso en el hogar. Entonces, podemos decir que –curiosamente- mientras hay una dominante masculina del acceso en el hogar, hay una dominante femenina en el acceso en locutorios o cibercafés.

Gráfico 4.4.1.7

Ahora, aparecen importantes diferencias si analizamos esta variable de acuerdo con los niveles socioeconómicos (ver Gráfico 4.4.1.8). Mientras que en el nivel de menores recursos (D1, D2, E) al acceso a Internet en el hogar (60,5%) se le iguala el acceso en la escuela (59,6%), también son importantes el acceso en la casa de un familiar o amigo (46,5%) y en locutorios o cibercafés (46,5%). En los sectores medios, el lugar de mayor acceso además del hogar (74,7%) es la casa de un familiar o amigo (44,3%), los locutorios o cibercafés (39,1%), y en menor medida la escuela (26,4%). Por último, en los sectores más pudientes (ABC1), además del hogar (85,7%), los chicos acceden a Internet en la casa de un familiar o amigo (50%), la escuela (35,7%) y locutorios o cibercafés (21,4%). Se pueden ver entonces dos contrastes bien marcados: por un lado, el acceso en la escuela es el más importante en los sectores de menores recursos, que llega a igualar al acceso en el hogar; y por otro, el acceso en los ciber registra su porcentaje más bajo en los sectores más pudientes, donde además del hogar, los chicos acceden mayormente a Internet en casas de familiares o amigos.

Gráfico 4.4.1.8

Teniendo en cuenta el tipo de escuela al que asisten los chicos encuestados, aparecen asimetrías que complejizan aún más la cuestión del acceso a Internet (ver gráfico 4.4.1.9). Como veíamos antes, el porcentaje de chicos de escuelas privadas que accede a la red desde el hogar se dispara al 91,1%, mientras que en los que asisten a escuelas estatales desciende a poco más de la mitad (53,2%). Algo similar sucede con el acceso desde la escuela, ya que los chicos de escuelas privadas doblan en ese porcentaje (54,1%) a los que asisten a escuelas del Estado (25,4%). Asimismo, más de la mitad de los chicos que asisten a escuelas de gestión privada accede desde las casas de familiares o amigos (57,3%) contra un 35,3% de los chicos de escuelas estatales. En el único lugar que los chicos de escuelas del Estado superan a los de escuelas privadas es en los locutorios o cibercafés (52% contra 25,5%), lo cual marca un matiz importante en cuanto a los lugares de acceso de los jóvenes a Internet.

Gráfico 4.4.1.9

Si comparamos a los jóvenes con los adultos (ver gráfico 4.4.1.10) nos encontramos con que el hogar es el lugar indiscutible de acceso para casi la totalidad de los encuestados (96,9% sobre 71,2% de los jóvenes). Es notable que el acceso en la escuela se mantiene prácticamente igual para los dos perfiles (40% sobre 39,10% de los jóvenes), y luego comienzan las diferencias, naturalmente, con el acceso en el trabajo (35,4% sobre 1,5% de los jóvenes), en casas de familiares y amigos (apenas 7,7% contra los 45,8% de los jóvenes) y en locutorios o cibercafés (18,5% frente a los 39,4% de los jóvenes). Vemos entonces que para los adultos no es común el acceso en casas de familiares y amigos (lo que forma parte de la dinámica cotidiana de casi la mitad de los jóvenes) y es poco significativo el acceso en locutorios o cibercafés, llegando a la mitad del mismo en los chicos.

Gráfico 4.4.1.10

Antes hablamos de la dinámica familiar que se desarrollaba en torno de la presencia de la PC en el hogar. Ahora, vamos a dedicarnos a analizar la dinámica de la distribución del uso de Internet en las casas de los jóvenes de la ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar, nos interesa saber en qué lugar de la casa está ubicada la computadora con conexión a Internet (ver gráfico 4.4.1.11), teniendo en cuenta que este factor resulta estratégico a la hora de analizar las conductas y los condicionantes que tienen los usuarios de la red en el hogar. El principal lugar donde los jóvenes tienen la PC es la propia habitación (35,2% sobre el 13,8% de los adultos), mientras que para los adultos el sitio privilegiado es el escritorio o alguna habitación que cumple tal función (47,7% sobre el 13,9% de los jóvenes). Esta diferencia es importante, ya el contar con la PC conectada

en la habitación hace a que los jóvenes consuman Internet en soledad y en intimidad, y que la computadora forme parte del bagaje tecnológico con que cuenta su cuarto. En cambio, la computadora en el escritorio cumple una función más utilitaria, relacionada con el trabajo o el estudio, y está más accesible a otros miembros de la familia. Luego, hay paridad en el uso del living/comedor para tener alojada allí la PC con conexión (29,7% de los chicos y 29,2% de los adultos). El living/comedor es el lugar central donde se da el uso compartido de la PC por los miembros de la familia, lo que de algún modo condiciona los tiempos de uso y el modo de uso, que ya no se da en soledad, sino que está expuesto al control o la mirada de los otros. Finalmente, la opción "otro dormitorio", que puede pertenecer a un hermano/a u otro miembro de la familia, alcanza al 20% de los adultos sobre el 14,2% de los jóvenes. Este factor, en el caso de los jóvenes, resulta importante cuando la PC se ubica en el dormitorio de un hermano/a, con el cual se comparte el uso de la PC con Internet. Es importante destacar respecto de los jóvenes, que no se observan diferencias significativas del género en cuanto a la ubicación de la PC conectada a Internet en el hogar.

Gráfico 4.4.1.11

De acuerdo con el nivel socioeconómico, aparecen matices muy marcados que nos dan algunas pistas de cómo es la dinámica de uso familiar de Internet en los hogares de la ciudad de Buenos Aires (ver gráfico 4.4.1.12). El primer desplazamiento que podemos apreciar es que para la clase de menos recursos, el principal lugar donde se encuentra la PC es el living/comedor, y a su vez es el estrato social donde se da el mayor porcentaje de ubicación de la computadora en ese ambiente de la casa (32,5% sobre 27,6% de C2, C3 y

31% de ABC1). Para los sectores medios y altos, el living es la segunda opción, ya que la primera es la propia habitación del encuestado, con una marcada tendencia al alza conforme se asciende en la escala social (24,6% en D1, D2, E; 39,7% en C2, C3 y 45,2% en ABC1). Luego, esta misma tendencia ascendente se observa en los otros espacios de uso: otro dormitorio (10,5% en D1, D2, E; 13,87% en C2, C3 y 26% en ABC1) y escritorio (9,6% en D1, D2, E; 14,4% en C2, C3 y 23,8% en ABC1). La mayor presencia de computadoras conectadas a Internet en los distintos ambientes de las casas de los estratos más ricos se explica porque –como se vio antes- tienen más de una computadora en casa, y mayor índice de conexión hogareña respecto de los demás sectores sociales.

Gráfico 4.4.1.12

Respecto de la historia en el uso de Internet, tanto los jóvenes como los adultos cuentan con acceso a la red hace más de 5 años (ver gráfico 4.4.1.13), aunque con una diferencia marcada hacia los mayores de 27 años (63,1% sobre 31,5% de los chicos). Otro dato que llama la atención es que, en el caso de los jóvenes, son también altos los porcentajes de los que tienen acceso desde hace 1 a 3 años (29,1% sobre 10,8% de los adultos) y desde hace 3 a 5 años (24,2% sobre 16,9%).

Gráfico 4.4.1.13

Un factor importante a la hora de caracterizar el uso de Internet es el tipo de conexión (ver gráfico 4.4.1.14). Tanto los jóvenes como los adultos de la ciudad de Buenos Aires presentan el mayor porcentaje de conexión de banda ancha ADSL (61,2% los jóvenes y 66,2% los adultos). Le siguen la banda ancha por cablemódem (12,7% de los jóvenes y 23,1% de los adultos) y con muy baja incidencia las conexiones dial-up o telefónicas (2,10% en los jóvenes y 4,6% en los adultos). Vamos a aclarar que en la categoría "ninguna" (que representa un 20% de los jóvenes y un 3,10% de los adultos) hay una porción importante de jóvenes que evidentemente contestaron refiriéndose a la ausencia de conexión en el hogar. Si a esto le sumamos hechos tales como que los encuestados podían elegir más de una opción (en una casa no es muy raro que se cuente con más de un tipo de conexión) o, que otros encuestados se refirieron al tipo de conexión al que acceden fuera del hogar (en un cibercafé, en la casa de un amigo o familiar o en la escuela), este porcentaje se vuelve muy relativo. De todas maneras, estos datos sirven para afirmar que indiscutiblemente la banda ancha –tanto ADSL como cablemódem- es el tipo de conexión más importante, tanto para jóvenes como para adultos.

Gráfico 4.4.1.14

De todos modos, si tomamos solamente el porcentaje de los que cuentan con conexión de banda ancha del tipo ADSL y lo comparamos de acuerdo con el nivel socioeconómico podemos ver cómo este tipo de conexión va creciendo conforme asciende la escala social (ver gráfico 4.4.1.15).

Gráfico 4.4.1.15

En cuanto al programa de navegación que usan los encuestados, vemos una continuidad en la hegemonía de los programas de Microsoft. Internet Explorer es usado por el 93,8% de los adultos y por el 85,8% de los jóvenes (ver gráfico 4.4.1.16). Esta diferencia adquiere más importancia cuando comprobamos que son estos últimos los que usan otro navegador gratuito que se ha popularizado en los últimos años: Mozilla Firefox (40,3% sobre 30,8% de los adultos), llegando casi a la mitad de los usuarios del Explorer. Hay que tener en cuenta –y esto es importante- que los usuarios utilizan más de un navegador a la vez, lo cual indica un uso diversificado de la PC. Muy por

debajo de esos dos navegadores se ubica el Netscape Navigator (3,1% por parte de los adultos sobre 0,9% de los jóvenes).

Gráfico 4.4.1.16

Ahora, discriminados por sexo (ver gráfico 4.4.1.17), y continuando con la dominante masculina en el uso más diversificado de los programas de la PC, el Mozilla Firefox aparece en un mayor porcentaje de los varones (49,1%) que en las mujeres (32,1%), achicando de este modo la diferencia con el Internet Explorer, que es más usado por ellas (91,1% sobre el 80% de ellos).

Gráfico 4.4.1.17

Del mismo modo que hicimos con el uso de la PC en el hogar, analizamos la dinámica familiar de uso de Internet, para conocer qué otros miembros del entorno familiar usan Internet habitualmente (ver gráfico 4.4.1.18). Salta a la vista que, en el caso de los jóvenes, quienes más usan Internet son los hermanos (85,2% sobre el 33,8% de los adultos) y luego, en forma pareja, el padre (49,1%) y la madre (46,4%). Aquí se pone en evidencia, naturalmente, la diferencia generacional, ya que es muy menor el porcentaje de

los padres de los adultos que usa Internet (12,3% de los padres y 7,7% de las madres), y aparecen también como miembros de la familia –ausentes obviamente en el perfil de los jóvenes- el esposo/a y los hijos, que alcanzan altos porcentajes de uso. En el caso del esposo/a, éste llega al 56,9%, superando incluso al uso que hacen los padres de los jóvenes. Finalmente, para los adultos, los hijos son los miembros de la familia que más usan Internet (61,5%), y si relacionamos esta variable con la de los hermanos de los jóvenes, queda en evidencia que Internet es, predominantemente, un medio utilizado por los chicos más que por los grandes.

Gráfico 4.4.1.18

Si analizamos esta variable por nivel socioeconómico, advertimos que los padres de los chicos encuestados usan más Internet conforme se asciende en la escala social: padre (43% en D1, D2, E; 50,6% en C2, C3 y 59,6% en ABC1) y madre (35,1% en D1, D2, E; 47,7% en C2, C3 y 71% en ABC1). Ésto se debe, seguramente, al nivel de instrucción y ocupaciones del estrato social más alto. Luego, la dominante de los hermanos se mantiene con un curioso matiz, ya que ese porcentaje es del 87,7% en los estratos más bajos, luego desciende al 81,6% en el nivel medio y vuelve a subir llegando hasta el 92,9% en ABC1 (ver gráfico 4.4.1.19).

Gráfico 4.4.1.19

Esta dominante generacional en el uso de Internet también se comprueba en los miembros de la familia que usan la red con más asiduidad (ver gráfico 4.4.1.20), y en este caso, hay que destacar que los encuestados podían elegir una sola opción. Si bien tanto los jóvenes como los adultos respondieron que ellos mismos son quienes usan Internet con mayor asiduidad en el hogar, con una incidencia mayor en los chicos (63% sobre 52,3% de los adultos), la variable generacional se hace clara cuando, en el caso de los jóvenes, quienes siguen en el uso más asiduo de Internet son los hermanos (31,5% sobre apenas 4,6% de los adultos) y cuando, en el caso de los adultos, quienes se conectan más seguido luego de ellos mismos son los hijos (32,3%) porcentaje que llamativamente coincide con el índice que representan los hermanos de los jóvenes encuestados (esto de algún modo demuestra que los jóvenes son sinceros en sus respuestas, dado que los hijos de los adultos son los hermanos de los jóvenes). Luego, en muy bajo porcentaje, en el caso de los adultos, aparecen el esposo/a (9,2%) y los padres prácticamente no tienen significación, lo cual se explica por la cuestión generacional que mencionamos antes, y en el caso de los jóvenes, es dable pensar que sus padres se conectan en otro lado (el trabajo, por ejemplo).

Gráfico 4.4.1.20

Hay que destacar que este indicador no observa cambios significativos desde la variable del género de los jóvenes encuestados. Pero sí aparecen cambios interesantes en lo referido al nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.1.21). Los que se eligieron a ellos mismos como los que más se conectan a Internet en el hogar son los chicos de los sectores medios (66,7% sobre 61,4% en D1, D2, E y 52,4% en ABC1), marcando una diferencia sustancial con los chicos de sectores altos. Asimismo, la variable "hermanos" crece a medida que asciende el nivel social, despegándose notoriamente en los sectores altos (28,9% en D1, D2, E; 31% en C2, C3 y 40% en ABC1). De este modo, en este último estrato social se achica significativamente la diferencia entre quienes se conectan más seguido, es decir, los propios encuestados (52,4%) o sus hermanos (40%).

Gráfico 4.4.1.21

Finalmente, para terminar con este apartado, se analizó la valoración que hacen los encuestados sobre las razones por las cuales los demás miembros de su familia no usan Internet, en caso de que los hubiere (ver gráfico 4.4.1.22). Al igual que con el uso de la PC, los principales motivos que aparecen para el no uso de Internet son el desconocimiento y el desinterés, aunque con grandes diferencias entre las apreciaciones de jóvenes y adultos (desconocimiento: 58% de los jóvenes sobre 18,5% de los adultos; y desinterés: 44,15% sobre 15,4%). Luego, la razón de las diferencias generacionales aparece nuevamente más marcada en los adultos (18,5% sobre 10,1% de los jóvenes). Finalmente, hay un porcentaje importante de encuestados que afirma que todos en la casa usan Internet. Este indicador llega a la cuarta parte de los jóvenes (25%), pero asciende a la mitad de los adultos (50,8%). En este caso, la variable generacional juega en el sentido contrario: en los hogares de los adultos que usan la PC e Internet es más probable que todos usen la PC e Internet (recordemos que los hijos de los adultos encuestados son los que más usan ambos), mientras que en los hogares de los chicos que usan PC e Internet, sus padres usan estos elementos en menor medida.

Gráfico 4.4.1.22

Si observamos esta cuestión de acuerdo con el nivel socioeconómico de los jóvenes encuestados, nos encontramos, en líneas generales, con que las motivaciones para no usar Internet se mantienen parejas en los niveles bajo y medio, pero cambian sustancialmente en el nivel alto (ver gráfico 4.4.1.23). Por

ejemplo, la razón “desconocimiento”, mientras en D1, D2, E llega al 57% y en C2, C3 al 60%, desciende al 50% en el nivel ABC1. Lo mismo sucede, aunque más marcadamente, con la motivación relacionada con el desinterés: en el nivel más bajo esta motivación representa al 41,2% de los encuestados, y en el nivel medio al 45,4%, pero baja hasta casi la mitad en el nivel más rico de la población (23,8%). Ésto obedece a la mayor penetración de la PC e Internet en los estratos más altos, ya que la variable “todos la usan” alcanza en este nivel al 40%, superando holgadamente a los otros dos niveles (21,1% en D1, D2, E y 23,6% en C2, C3). Sin embargo, y para marcar un matiz, la variable generacional en los jóvenes crece a medida que se asciende en la escala social (8,8% en D1, D2, E; 10,3% en C2, C3 y 14,3% en ABC1).

Gráfico 4.4.1.23

4.4.2. Usos de Internet

La mayoría de los jóvenes (56,7%) y la prevalencia de los adultos encuestados (73,8%) se conecta a Internet todos los días (ver gráfico 4.4.2.1), y en un porcentaje muy menor se conectan de 4 a 5 días por semana (12,4% los jóvenes y 6,2% los adultos), de 2 a 3 días (14,2% y 12,3%) y 1 vez por semana (15,8% y 7,7%). Obedece, sin dudas, al mayor acceso a la red que tienen los adultos encuestados –recordemos que se trata de docentes de más

de 27 años que usan Internet habitualmente- y a que ese acceso está relacionado con su trabajo.

Gráfico 4.4.2.1

Ahora, si analizamos la frecuencia de uso de acuerdo con el nivel socioeconómico, nos encontramos con importantes diferencias (ver gráfico 4.4.2.2), relacionadas obviamente con el acceso en el hogar, que favorece más a los sectores medios y altos (consultar gráfico 4.4.1.8). El acceso diario a Internet crece marcadamente, conforme se asciende en la escala social (42,1% en D1, D2, E; 63,2% en C2, C3 y 69% en ABC1), estableciéndose una diferencia de casi 30 puntos porcentuales entre los extremos de la escala social. Ahora, con respecto al estrato más bajo, luego del contacto diario, llama la atención que el mayor porcentaje de conexión es el de una vez por semana (23,7%), superando en esta alternativa a los demás estratos sociales (13,2% en C2, C3 y 4,8% en ABC1). Luego, aparecen diferencias, aunque menores, en el uso de Internet de 4 a 5 días por semana (14,9% en D1, D2, E; 9,8% en C2, C3 y 17% en ABC1) y de 2 a 3 días (17,5%, 13,2% y 9,5%, respectivamente). Esto muestra que los chicos de los sectores más ricos, luego de conectarse diariamente, lo hacen de 4 a 5 días por semana, mientras que los chicos de sectores medios mantienen el mismo nivel de conexión -en mayor porcentaje- de 2 a 3 días y de una vez por semana (13,2%).

Gráfico 4.4.2.2

El género influye significativamente en la frecuencia de uso de Internet en los jóvenes (ver gráfico 4.4.2.3). Los chicos se conectan diariamente más que las chicas (62,7% sobre 50,9%) y ellas se conectan, en cambio, en mayor porcentaje, una vez por semana (20% sobre 10,6% de los chicos). Asimismo, las chicas se conectan más que los chicos de 4 a 5 días por semana (14,8% sobre 9,9%) y al revés sucede con la frecuencia de 2 a 3 días por semana (15,5% de ellos sobre 13% de ellas).

Gráfico 4.4.2.3

Por tipo de escuela aparecen también fuertes diferencias (ver gráfico 4.4.2.4). Mientras que el 72,6% de los chicos de escuelas privadas de la ciudad de Buenos Aires se conecta diariamente, esto sucede con el 42,2% de los

chicos que asiste a escuelas del Estado. Luego del contacto diario el que lleva más proporción es el semanal, ya que un 24,9% de los chicos se conecta una vez por semana, sobre un 5,7% de chicos de escuelas privadas que hace lo mismo. Asimismo, luego del contacto diario con Internet, éstos últimos se conectan mayormente de 4 a 5 días por semana (13,4% sobre 11,6% de los chicos de escuelas estatales). Finalmente, los chicos de escuelas del Estado se conectan de 2 a 3 días por semana en un 20,2%, por encima de sus pares de colegios privados (7,6%). Vemos entonces que si a la variable socioeconómica se le agrega la del tipo de escuela, entonces los jóvenes que pertenecen a sectores medios y altos y que asisten a escuelas privadas tienen más posibilidades de acceder diariamente a Internet, influido esto sustancialmente por el acceso hogareño a la red.

Gráfico 4.4.2.4

En continuidad con la frecuencia de uso, es importante conocer también la duración promedio de las sesiones de Internet que realizan los usuarios, teniendo en cuenta que éstas pueden repetirse a lo largo del día. Vemos fuertes contrastes entre jóvenes y adultos (ver gráfico 4.4.2.5). Los chicos claramente tienden a realizar sesiones de Internet más largas que los adultos. La mayoría de los jóvenes tiene sesiones de 1 a 2 horas (30,9% sobre 24,6% de los adultos), mientras que los adultos mayormente tienen sesiones de 30 a 60 minutos (32,3% sobre 18,8% de los jóvenes). Asimismo, se observa una diferencia marcada en las sesiones cortas, ya que mientras un 23,1% de los adultos navega menos de 30 minutos, sólo un 7% de los chicos hace sesiones

tan cortas. De todas formas el mayor contraste se da en las sesiones más largas, ya que mientras el 27,6% de los chicos navega más de 3 horas (como se ve, muy cerca del 30,9% que dice navegar de 1 a 2), los adultos que navegan tanto apenas alcanzan el 6,2% de los encuestados. Finalmente, es bastante parejo el porcentaje de jóvenes y adultos que realiza sesiones con una duración de 2 a 3 horas (15,8% y 13,8%, respectivamente).

Gráfico 4.4.2.5

Teniendo en cuenta el género, también aparecen diferencias marcadas en la duración de las sesiones de Internet que desarrollan los jóvenes (ver gráfico 4.4.2.6). Los chicos tienden a hacer sesiones más largas (28,6% navega más de 3 horas, seguidos de cerca por el a 26,6% de las chicas que hacen lo mismo), y las chicas tienden en su mayoría a sesiones de 1 a 2 horas de duración (33,5% sobre 28,4% de los varones). En el resto de las variables aparecen diferencias marcadas entre los dos sexos. Por ejemplo, las chicas que realizan sesiones de menos de 30 minutos son más que los chicos (10,1% sobre 3,7%); y sucede lo mismo –aunque con una diferencia aún más amplia- con las sesiones de 30 a 60 minutos (23,7% sobre 13,7%); pero el caso contrario se da con las sesiones de 2 a 3 horas, donde los chicos siguen ganando (20,5% sobre 11,2%).

Gráfico 4.4.2.6

Si hablamos de los jóvenes que asisten a escuelas privadas y estatales, también aparecen diferencias (ver gráfico 4.4.2.7). En este caso, los chicos de escuelas privadas tienden a realizar sesiones más largas que sus pares de establecimientos del Estado. Los primeros superan holgadamente a los chicos que asisten a colegios estatales en las sesiones de más de 3 horas de duración (35,7% sobre 20,2%). También los superan levemente en sesiones de 1 a 2 y de 2 a 3 horas (31,2% sobre 30,6% y 16,6% sobre 15%, respectivamente) teniendo en cuenta que los chicos de escuelas estatales se conectan mayormente durante 1 a 2 horas promedio. Luego, en las sesiones cortas los alumnos de colegios del Estado superan ampliamente a sus pares de colegios privados: 10,4% a 3,2% y 23,7% a 13,4% en sesiones de menos de 30 minutos y de 30 a 60 minutos, respectivamente.

Gráfico 4.4.2.7

Finalmente, analizando esta variable también por nivel socioeconómico, vemos que no necesariamente el mayor nivel de acceso asegura que las sesiones sean más largas (ver gráfico 4.4.2.8), aunque a este elemento hay que agregarle el matiz de que puede ser que las sesiones de los sectores con mayores recursos, se repitan a lo largo del día dado que tienen más posibilidades de acceder a la red en el hogar. De todos modos, vemos que quienes realizan sesiones más largas, de más de 3 horas de duración, son los chicos que pertenecen a los sectores medios (36,2% sobre el 19,3% de los estratos más pobres y 14,3% de los más ricos). Luego, las sesiones más comunes, en el resto de los estratos, duran entre 1 y 2 horas, porcentaje que curiosamente aparece igualado en los sectores bajos y altos en un 33,3%, sobre un 28,7% de los sectores medios. Le siguen las sesiones de 30 a 60 minutos que están lideradas por el estrato más alto (29% sobre 19,3% de D1, D2, E y 19,3% de C2, C3); y lo mismo sucede con las sesiones de menos de 30 minutos (14,3% sobre 10,5% de D1, D2, E y 2,9% de C2, C3), donde aparece secundado por los sectores más pobres. Por último, en las sesiones de 2 a 3 horas se da una variable descendente conforme se sube en la escala social (17,5% en D1, D2, E; 16,1% en C2, C3 y 9,5% en ABC1).

Gráfico 4.4.2.8

Muchas veces, la irrupción de un nuevo medio conlleva a un desplazamiento de los medios anteriores y a una redistribución de los tiempos de consumo destinados a cada uno, y esto parece comprobarse si analizamos a qué otros medios y actividades le sacó tiempo el uso de Internet (ver gráfico

4.4.2.9). Tanto jóvenes como adultos coinciden en que Internet le sacó tiempo, principalmente, a ver TV (58,5% de los adultos y 51,5% de los jóvenes). De este modo vemos cómo el medio anterior fue perdiendo terreno con respecto al nuevo medio, ocupando éste espacios destinados anteriormente al consumo audiovisual. Asimismo, la segunda de las actividades que fue desplazada por Internet en el caso de los jóvenes es el estudio (40,3%), luego el tiempo de descanso (29,7% sobre el 21,5% de los adultos, quienes señalan a ésta como la segunda de las actividades desplazadas por Internet), y finalmente la lectura (27,9% en los jóvenes y 16,9% en los adultos). Más allá de las mencionadas, aparecen otras actividades sobre las cuales la aparición de Internet no tuvo una influencia muy marcada: escuchar música (11,2% de los jóvenes sobre 4,6% de los adultos), salidas o esparcimiento (12,1% y 10,8%) y el encuentro físico con personas (9,1% y 7,7%). Por fin hay un porcentaje importante (20% de los jóvenes y 29,2% de los adultos) que afirma que Internet no le restó tiempo a ninguna de las actividades que desarrolla cotidianamente.

Si tenemos en cuenta los consumos de los jóvenes (consultar gráfico 4.2.5) podemos entender que el desplazamiento de los usuarios de la TV a Internet se produce porque ambos son los medios más consumidos, en detrimento de otros como los impresos, que –como se ve- también son desplazados por la red. Al ser los medios más consumidos se disputan el tiempo que le destinan los usuarios. De todos modos, como veremos más adelante, y sobre todo en el caso de los jóvenes, estos desplazamientos adquieren una mayor complejidad al advertir que los chicos consumen varios medios al mismo tiempo.

Gráfico 4.4.2.9

Si analizamos esta variable de acuerdo con el género, no encontramos cambios muy significativos (ver gráfico 4.4.2.10). Las principales actividades desplazadas mantienen porcentajes muy similares: TV (51,6% en los chicos y 51,5% en las chicas), estudiar (41% y 39,6%), dormir (32,3% con una diferencia mayor sobre las chicas, quienes llegan al 27,2%) y leer (28,6 y 27,2%, respectivamente). Luego, otras actividades menos desplazadas presentan un porcentaje mayor en las mujeres: escuchar música (14,2% sobre 8,1% de los varones), esparcimiento (14,2% sobre 9,9%) y encuentro físico con personas (10,1% sobre 8,1% de ellos). Finalmente, son más las chicas que dicen que Internet no le sacó tiempo a nada (23,1% sobre 17% de los varones).

Gráfico 4.4.2.10

Teniendo en cuenta la variable socioeconómica (ver gráfico 4.4.2.11) podemos ver que los principales desplazamientos que produjo el uso de Internet (TV, lectura, estudio y descanso) no afectaron tanto a los jóvenes de estratos más bajos, dada la menor penetración del acceso a Internet en estos hogares (27,2% dice que no le sacó tiempo a nada, sobre el 16,7% de C2, C3 y 14,3% de ABC1). En cambio, los sectores medios son los que lideran en las principales actividades desplazadas: ver TV (55,4% de los chicos de ese sector sobre 54,8% de ABC1 y 44,7% de D1, D2, E); leer (31% sobre 28,6% de ABC1 y 22,8% de D1, D2, E); y dormir (37,9% sobre 33,3% de ABC1 y 15,8% de D1, D2, E). Luego, en el único ítem en que los chicos de sectores más ricos les ganan –y holgadamente- al resto en las actividades desplazadas es en el estudio (50% sobre 40,8% de C2, C3 y 36% de D1, D2, E). Asimismo, los sectores de menores ingresos son los que más desplazaron actividades como escuchar música (16,7% sobre 9,5% de ABC1 y 8% de C2, C3); esparcimiento o salidas (17,5% sobre 9,8% de C2, C3 y 7,1% de ABC1) y el encuentro físico con personas (14% sobre 9,5% de ABC1 y 5,7% de C2, C3).

Gráfico 4.4.2.11

Estos desplazamientos se dan no sólo en relación con otras actividades o medios, sino también en el entorno de la misma computadora. La irrupción de Internet, así, puede cambiar el modo de uso de la PC, que antes se destinaba a otras actividades. Aquí los encuestados fueron consultados acerca de cuál es el uso principal de la computadora, pudiendo elegir solamente una de las siguientes opciones: conectarse a Internet, trabajo/estudio, jugar u otros.

Vale la pena aclarar que un usuario puede conectarse a Internet para jugar y también para estudiar, lo que complejiza aún más el análisis, pero en este punto sólo nos interesa conocer qué uso prioritario se le da a la PC para determinar qué ingerencia tiene en ese uso el consumo específico de Internet. Comparando jóvenes con adultos (ver gráfico 4.4.2.12), podemos ver cómo se da una situación inversa: mientras la mayoría de los chicos usa la PC para conectarse a Internet (73,6% sobre 39,6% de los adultos), los adultos la usan en su mayoría para el trabajo o estudio (61,5% sobre 15,8% de los chicos). Luego, un porcentaje menor de los jóvenes la usa principalmente para jugar (8,2%), porcentaje que no existe entre los adultos.

Gráfico 4.4.2.12

En relación con el género, observamos un desplazamiento interesante en los usos del estudio o trabajo hacia el juego, y viceversa (ver gráfico 4.4.2.13). Mientras que la dominante del uso de Internet es prácticamente igual en ambos sexos (73,6% en los varones y 74% en las mujeres), las chicas la usan más para el trabajo o estudio (20,7% sobre 10,6% de los chicos), y los chicos a su vez la usan más para jugar (13,7% sobre 3% de ellas). Una manera de entender esta diferencia podría ser que hay un 10% de chicas que deciden no jugar con la PC sino usarla para el trabajo o estudio, y un 10% de chicos que prefieren hacer lo contrario.

Gráfico 4.4.2.13

De acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes, encontramos diferencias en el uso que hacen de la PC (ver gráfico 4.4.2.14). Mientras que los chicos de escuelas privadas la utilizan más para conectarse a Internet (78,3% sobre 69,4%) los chicos de escuelas estatales la usan más para trabajo/estudio (17,9% sobre 13,4%) y un poco más para jugar (9,8% sobre 6,4%).

Gráfico 4.4.2.14

La diferencia por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.2.15) pone en evidencia nuevamente que el menor acceso a Internet de los estratos bajos hace a que esta actividad no ocupe tanto el uso de la PC como en los demás estratos (65,8% en D1, D2, E frente a 77,6% en C2, C3 y 78,6% en ABC1). Además, los chicos del sector bajo son los que más la usan para

trabajo/estudio (20,2% sobre 13,2% de C2, C3 y 1,3% de ABC1) y para jugar (12,3% sobre 5,7% de C2, C3 y 7,1% de ABC1). Por el contrario, vemos como el mayor acceso a Internet focaliza el uso de la PC para ese fin en los estratos medio y alto.

Gráfico 4.4.2.15

Los usos de Internet se pueden agrupar principalmente en tres: comunicación, información y entretenimiento (ver gráfico 4.4.2.16), y en este caso los entrevistados debían elegir sólo una de las opciones. Podemos ver que para los jóvenes, el principal uso es la comunicación (43,6% sobre 36,9% de los adultos), seguido muy de cerca por el entretenimiento (40,6% sobre 3,10%). Aquí se da, entonces, la primera gran diferencia entre los dos perfiles: Internet es vista por los chicos en gran medida como un entretenimiento, de ahí que ocupe buena parte de tiempo dedicado al ocio (como vimos antes con el ejemplo de la TV). En cambio, para los adultos – y aquí está la segunda gran diferencia- Internet no es un entretenimiento sino más que nada un medio de información (55,4%), muy diferente en este caso a la percepción de los jóvenes (13,9%).

Gráfico 4.4.2.16

Ahora, si analizamos esta cuestión teniendo en cuenta el sexo, nos encontramos con diferencias significativas (ver gráfico 4.4.2.17). Mientras que para ellas el principal uso es la comunicación (50,9% sobre 36% de ellos), para los chicos, el uso más importante es el entretenimiento (50,9% sobre 30% de ellas), dándose una diferencia similar entre ambos usos y perfiles. Luego percibimos otra diferencia en el uso informativo: mientras que 17,2% de ellas consideran que éste es el uso principal, sólo lo es para el 10,6% de los chicos.

Gráfico 4.4.2.17

De acuerdo con el nivel socioeconómico de los encuestados, aparecen resultados interesantes respecto de los principales usos de Internet (ver gráfico 4.4.2.18). Llama la atención que el entretenimiento se mantenga parejo en los tres niveles (40,4% en D1, D2, E; 40,8% en C2, C3 y 41% en ABC1), lo cual

demuestra que este uso atraviesa las clases sociales y que identifica fuertemente a los jóvenes. Ahora, el uso comunicacional es parejo en los niveles medio y alto (48,3% en C2, C3 y 47,6% en ABC1), pero desciende considerablemente en los estratos bajos (35,10%), lo cual se puede explicar por el menor acceso a Internet en el hogar por parte de este sector (consultar gráfico 4.4.1.8). Otro dato que llama la atención es el alto porcentaje de chicos de clase baja que usa Internet para informarse (22,8%), duplicando a los chicos de sectores medios (9,8%) y triplicando a los más ricos (7,1%). Una explicación para esto puede ser el factor económico, al utilizar Internet como un medio de información más accesible que los otros.

Gráfico 4.4.2.18

Otra variable, que ejerce su influencia sobre los principales usos de Internet que hacen los jóvenes, tiene que ver con el tipo de escuela al que asisten (ver gráfico 4.4.2.19). Como podemos ver, se mantiene la proporción en el uso de entretenimiento (41,6% en los chicos de escuela estatal y 39,5% en las privadas), pero difiere sustancialmente el uso de comunicación, seguramente producto del mayor acceso hogareño por parte de los alumnos de colegios privados (50,3% sobre 37,6% de sus pares de colegios del Estado). Finalmente, éstos últimos hacen más uso informativo (17,9% sobre 9,6%), lo cual se puede explicar por la variable económica.

Gráfico 4.4.2.19

Para concluir con este apartado sobre los usos de Internet, resultó interesante indagar sobre qué otros usos imaginan o conocen. Es un modo de empezar a describir el imaginario que despierta Internet –cosa que estudiaremos en el apartado siguiente- y las posibilidades que representa para los usuarios. La gran mayoría de los jóvenes (82,4%) y de los adultos (93,8%) imagina que hay otros usos de Internet además de los que hacen, pero podemos ver cómo este parámetro se modifica de acuerdo con el nivel socioeconómico (relacionado éste como ya se dijo no sólo con el nivel de ingreso y la ocupación sino también con el máximo grado de instrucción alcanzado). Así, vemos cómo conforme sube el nivel económico, hay una mayor percepción sobre otros usos posibles de la red. Mientras que los estratos sociales bajos dicen que imaginan otros usos en un 75,4%, con los estratos medios y altos este indicador sube (86,2% en C2, C3 y 85,7% en ABC1). Del mismo modo, teniendo en cuenta la variable del género, más chicos que chicas imaginan otros usos (87% sobre 78,1% de ellas). Finalmente, los jóvenes que asisten a escuelas privadas imaginan más usos de Internet que los de escuelas estatales (90,4% sobre 75,1%). Todos estos indicadores nos permiten afirmar que a un mayor contacto y conocimiento de Internet, es mayor la conciencia de otros usos posibles además de los que se hacen (ver gráfico 4.4.2.20).

Gráfico 4.4.2.20

4.4.3. Valoraciones de Internet

Preguntados acerca de qué es lo que más les gusta de Internet, jóvenes y adultos valoran diferentes cosas de la red (ver gráfico 4.4.3.1). Teniendo en cuenta que los encuestados podían elegir sólo una opción, mientras que los jóvenes optan por el chat (47,9%) y éste no figura entre las preferencias de los adultos, éstos últimos prefieren el acceso a la información (52,3% sobre 33% de los jóvenes). Asimismo, se observan asimetrías interesantes: mientras que un 19,4% de los chicos (sobre un 1,5% de los adultos) valora la posibilidad de bajar música, programas y videos, un 18,5% de los adultos (sobre un 0,9% de los jóvenes) elige enviar y recibir e-mails. La opción “visitar páginas” aparece lejos, con un 7,7% de los adultos y 6,6% de los jóvenes, al igual que la posibilidad de facilitar tareas escolares o laborales (9,2% de los adultos sobre 6,7% de los jóvenes). Luego, la opción “estar actualizado” se lleva el 10,8% de las preferencias de los adultos, muy por encima del 1,8% de los jóvenes. Por último, llama la atención que curiosamente la posibilidad de publicar información (textos, fotos, videos) aparece apenas en un 1,2% de los casos de los jóvenes y está completamente ausente en los adultos.

Gráfico 4.4.3.1

Si tomamos en cuenta la variable del sexo de los jóvenes encuestados, aparecen diferencias notables (ver gráfico 4.4.3.2). En primer lugar, vamos a decir que las chicas prefieren más el chat (56% sobre 39,1% de los varones), lo que viene a completar lo analizado en el apartado anterior en torno de las preferencias de las mujeres por el uso comunicacional de Internet (consultar gráfico 4.4.2.17). Por otra parte, los chicos prefieren bajar música, videos y archivos (28,6% sobre 10,7% de las chicas). Luego, el acceso a información aparece valorado en un grado parejo por los dos sexos (10% en ellos y 10,1% en ellas). Jugar en red aparece como una preferencia claramente masculina (8,7% sobre 1% de las chicas), y la visita a páginas, junto con la posibilidad de obtener ayuda en las tareas escolares, arroja una leve dominante para las chicas (7,1% sobre 5% y 8,3% sobre 5%, respectivamente). Por último, el enviar y recibir e-mails y la posibilidad de publicar información aparecen muy tímidamente y sólo de manos de las chicas (1,8% y 2,4%, respectivamente).

Gráfico 4.4.3.2

Cuando analizamos este dato de acuerdo con el nivel socioeconómico de los jóvenes encuestados, nos encontramos con algunos matices dignos de destacar (ver gráfico 4.4.3.3). La preferencia por el chat despunta en los estratos medios (55,7% sobre 45,2% de ABC1 y 36,8% de D1, D2, E), y la opción por bajar música se mantiene pareja, aunque levemente superior en los estratos bajo y medio (20,2% en D1, D2, E; 19,5% en C2, C3 y 16,7% en ABC1). Asimismo, la tercera preferencia en orden de importancia, el acceso a información, observa un comportamiento particular, porque llega al 12,3% en los estratos bajos, desciende a la mitad (6,9%) en los estratos medios, y vuelve a subir pronunciadamente en los estratos más ricos hasta llegar a un 19%. Algo similar, aunque sin tanta diferencia, ocurre con la opción de visitar páginas: 8,8% en D1, D2, E, 3,4% en C2, C3 y 9,5% en ABC1. Por lo tanto, podemos decir que hay un mayor interés en los niveles altos por acceder a información y visitar páginas, interés también presente en los sectores bajos y no tanto en los medios. En cuanto a la valoración de Internet sobre la ayuda en las tareas escolares, esta opción es elegida por el 11,4% de los chicos de los estratos más pobres, y alcanza a un 5,2% de los sectores medios, pero está ausente en los estratos de mayor poder adquisitivo. Finalmente, la opción "jugar en red" se destaca en los sectores altos con un 7,1%, sobre los sectores bajos (4,4%) y medios (4%).

Gráfico 4.4.3.3

En contraste, los encuestados fueron preguntados sobre lo que no les gusta de Internet (ver gráfico 4.4.3.4). A diferencia del punto anterior, esta vez los encuestados podían elegir varias opciones. El riesgo de verse afectados por un virus es lo que más les disgusta a los usuarios de Internet, tanto jóvenes (90%) como adultos (87%). Le sigue el *spam* o correo basura (79% de los adultos y 65,2% de los jóvenes), y luego aparecen, más o menos en el mismo nivel, factores tales como la presencia de publicidad o *banners* (53% de los jóvenes y 49,2% de los adultos); las cadenas de e-mails (60% de los adultos y 51,8% de los jóvenes) y la presencia de información dudosa o errónea (58,2% de los jóvenes y 52,3% de los adultos). Llama la atención que en el caso de los jóvenes aparezcan altos porcentajes en dos cuestiones relacionadas directamente con el correo electrónico (el correo basura y las cadenas de e-mail) cuando, a la vez, no fue una de las preferencias destacadas cuando se les preguntó qué es lo que más les gusta de Internet (consultar gráfico 4.4.3.1). Finalmente, hay que destacar que el fácil acceso a pornografía aparece valorado negativamente por el 60% de los adultos y en menor medida por los jóvenes (39,7%). Esto se entiende dado el rol que desempeñan los adultos, tanto de progenitores como de docentes, aunque es de destacar el alto registro de este problema por parte de los jóvenes. En menor medida, el anonimato

que permite o en tal caso promueve Internet molesta más a los adultos (32%) que a los jóvenes (25,2%).

Se hace necesario realizar una puntualización acerca de los factores que aparecen más valorados en forma negativa por los encuestados. En un primer nivel, estas valoraciones tienen que ver con riesgos propios del medio Internet (los virus o el correo basura), que se relacionan con características propias de este sistema o con la intervención de usuarios expertos (*háckers*, programadores, etc.). Luego, en un segundo nivel, las valoraciones apuntan hacia los "malos usos" de Internet por parte de los usuarios comunes (publicidad, información dudosa, cadenas de e-mail, pornografía). Podría decirse que los primeros son inevitables o inherentes al medio Internet, por tanto son los más criticados, y los otros son más "manejables" si se tienen ciertas precauciones.

Gráfico 4.4.3.4

Discriminados por género (ver gráfico 4.4.3.5), los chicos manifiestan mayor disgusto por cuestiones tales como el correo basura (69,6% sobre 61% de las chicas) y las cadenas de e-mail (58,4% sobre 45,6%), y este dato hay que verlo en forma complementaria con la pregunta anterior, ya que los varones no manifestaron preferencias por enviar y recibir e-mails (consultar gráfico 4.4.3.2). Asimismo, los chicos manifiestan disgusto hacia la publicidad o los *banners* más que las chicas (60% sobre 46,7%.) Por el contrario, las chicas dicen que no les gusta el riesgo de los virus más veces que los varones

(91,7% sobre 88,2% de ellos), la existencia de información dudosa o errónea (59,8% sobre 56,5%) y el anonimato que conlleva Internet (27% sobre 23%). Donde sí se registra una diferencia significativa –y esto es de destacar- es en la percepción de ambos sexos sobre la posibilidad del acceso a pornografía, donde la visión negativa de las chicas prevalece sobre la de los varones (60,9% sobre 14,4%), convirtiéndose así en el segundo de los elementos que a ellas menos les gusta de Internet.

Gráfico 4.4.3.5

Si establecemos comparaciones entre los distintos estratos sociales, podemos comprobar que a mayor información y contacto cotidiano con Internet, mayores son las objeciones o elementos que no les gustan a los usuarios (ver gráfico 4.4.3.6). Esta influencia del nivel socioeconómico y del conocimiento de Internet que antes resaltamos (consultar gráfico 4.4.2.20) se pone en evidencia en prácticamente todos los elementos por los cuales los usuarios manifiestan disgusto: publicidad o *banners* (40% en D1, D2, E; 58% en C2, C3 y 67% de ABC1), correo basura (57,6%, 66% y 81%); cadenas de e-mail (41,2%, 56,3% y 61,9%); información dudosa (53,5%, 59,3% y 66,7%) y anonimato (19,3%, 26% y 36%, respectivamente). Con la principal molestia de Internet, el tema de los virus, hay paridad en los estratos medios y altos (84,2% en D1, D2, E; 93,1% en C2, C3 y 92,9% en ABC1), y la única variante significativa se produce en el ítem referido al acceso a pornografía, donde prevalecen los chicos de estratos medios sobre el resto (42,5% en C2, C3 sobre 38,1% en ABC1 y 36% en D1, D2, E).

Gráfico 4.4.3.6

Para terminar esta apartado dedicado a las valoraciones de Internet, se preguntó a los encuestados si consideran a la red como algo bueno, algo malo o algo neutral, es decir, que depende de quién la use y para qué fines (ver gráfico 4.4.3.7). La opción neutral es la que prevalece en ambos perfiles, con una superioridad marcada en los jóvenes (57,9% sobre 49,2% de los adultos). Luego, la opinión es que Internet es algo bueno, y esta consideración es elegida mayormente por los adultos (50,8% sobre 41,2% de los jóvenes). Llama la atención que los jóvenes sean los que asuman más veces una postura algo más distanciada de Internet, y que con una diferencia porcentual de 16 puntos la consideren algo más neutral que bueno, mientras que la opinión de los adultos se reparte igualmente entre ambas opciones.

Gráfico 4.4.3.7

Ahora, si indagamos en la opinión acerca de Internet de acuerdo con el género, vemos que esta posición ante descripta tiene variantes significativas (ver gráfico 4.4.3.8). Como se puede ver, las chicas –aunque no son las más expertas en el conocimiento de Internet y de la PC- son más críticas, ya que mientras para los varones la opinión sobre Internet está dividida en partes iguales entre algo bueno y algo neutral (49,7%), para ellas es algo mucho más neutral que bueno (65,7% sobre 33,1%),

Gráfico 4.4.3.8

En relación con el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.3.9), podemos ver cómo claramente la calificación “buena” desciende conforme sube la escala social (44,7% en D1, D2, E; 40,8% en C2, C3 y 33,3% en ABC1), y al contrario, “neutral” asciende (54,4% en D1, D2, E; 58% en C2, C3 y 66,7% en ABC1).

Esto nos permite concluir, al igual que cuando nos referíamos a los factores negativos que los jóvenes ven en Internet (consultar gráfico 4.4.3.6), que el mayor uso y conocimiento de la red genera una visión crítica que invita a tomar ciertos recaudos o al menos un distanciamiento respecto del medio.

Gráfico 4.4.3.9

El lugar del hogar donde se ubica la PC con conexión a Internet ejerce su influencia en el tipo de uso que se hace de ella. Dedicaremos este apartado a comparar las diferencias que aparecen entre los jóvenes que tienen la PC conectada a Internet en su dormitorio –lo cual hace a un uso individual y en soledad- frente a los que la tienen en el living/comedor, quienes se ven condicionados a un uso compartido.

En primer lugar, veremos cómo influye este aspecto en la frecuencia de conexión (ver gráfico 4.4.3.10). Como se puede apreciar, el acceso de la PC conectada a Internet en la propia habitación hace que los jóvenes se conecten diariamente en un porcentaje levemente superior a quienes tienen la PC en el living (82,8% sobre 76,5%), y también de 4 a 5 días por semana (9,5% sobre 7,1%). En cambio, quienes tienen la PC conectada en el living/comedor, se conectan un poco más de 2 a 3 días por semana (10,2% sobre 4,3%) y 1 vez por semana (5,1% sobre 3,4%)

Gráfico 4.4.3.10

Ahora, aparecen diferencias un poco más significativas en la duración de las sesiones (ver gráfico 4.4.3.11). El acceso a la conexión en la habitación hace que los chicos tengan sesiones más largas que sus pares que tienen la conexión en el living/comedor (46,6% sobre 39,8%), y éstos a su vez desarrollan en mayor medida sesiones de 2 a 3 horas (18,4% sobre 13,8%) y, menos pronunciadamente, de 1 a 2 horas (25,5% sobre 23,3%). Luego, los chicos que cuentan con conexión en el living/comedor realizan sesiones más cortas, aunque con poca diferencia sobre los que poseen conexión en su dormitorio (7,1% sobre 5,2% en las sesiones inferiores a 30 minutos), mientras que éstos hacen sesiones de media hora a una hora en mayor medida (11,2% sobre 9,2%).

Gráfico 4.4.3.11

También quisimos indagar si el acceso a la PC en los distintos ambientes de la casa influye claramente sobre el uso que se hace de la PC (ver gráfico 4.4.3.12). Como se puede apreciar, no aparecen diferencias muy significativas, aunque sorprende encontrarnos con que los chicos que cuentan con conexión en el living usan la PC en mayor medida para conectarse a Internet que sus pares que tienen la PC conectada en el dormitorio (85,7% sobre 79,3%), y la relación se invierte cuando se trata del uso vinculado al trabajo o estudio (12,1% de los chicos con la PC en el dormitorio sobre 7,1% de los que tienen la computadora en el living). Luego, hay paridad en el uso vinculado a los juegos (6% y 6,1%, respectivamente).

Gráfico 4.4.3.12

Respecto del tipo de uso de Internet que hacen los chicos con la PC conectada en el dormitorio o el living (ver gráfico 4.4.3.13), no aparecen diferencias en cuanto a lo vinculado a la comunicación (45,7% y 45,9%), y tampoco en lo relacionado a la información (10,3% y 11,2%), pero sí en el entretenimiento, donde los chicos que tienen la PC en el dormitorio superan –aunque levemente- a los que la tienen en el living/comedor (43,1% sobre 39,8%).

Gráfico 4.4.3.13

Finalmente, las preferencias de los chicos sobre las cosas que más les gustan de Internet presentan algunas diferencias, no muy significativas, entre quienes tienen la PC en su dormitorio y los que la ubican en el living (ver gráfico 4.4.3.14). Mientras que los chicos que cuentan con la PC conectada en el living les gusta más chatear (58,2% sobre 50%), a los jóvenes que cuentan con este beneficio en su propio dormitorio les gusta más la posibilidad de bajar música, programas, etc. (19,8% sobre 13,3%), vinculado esto seguramente a que el uso individual de la PC posibilita conservar en la misma los archivos que elige bajar, cosa que tal vez no ocurre tanto en las computadoras que son de uso común, como las que se encuentran en el living de la casa. Luego, otra de las diferencias que vale la pena destacar es que los chicos que tienen la PC en el living parecen disfrutar más la posibilidad de visitar páginas de Internet que sus pares que tienen la PC en su dormitorio (7,1% sobre 2,6%), mientras que éstos optan más por jugar en red (6% sobre 3%).

Gráfico 4.4.3.14

4.4. Navegar en Internet

Hechas las caracterizaciones acerca del entorno de acceso a Internet y las valoraciones hacia la red, vamos a analizar específicamente en este apartado el modo de navegar en Internet.

En primer lugar, indagaremos qué entienden los encuestados por “navegar”, teniendo en cuenta que puede significar una o varias cosas a la vez. Para evitar confusiones, vamos a aclarar el significado de cada opción que aparece en la encuesta:

- explorar, investigar: se refiere a la acción de navegar buscando material de interés o que el usuario necesita, pero que a la vez da la libertad de tomarse el tiempo para “bucear” y ver qué otras cosas se pueden encontrar.
- buscar información: se refiere a una acción concreta y limitada en el tiempo. Una vez que se cumple la tarea, se concluye la sesión.
- perder tiempo: está visto como “pasar el tiempo” conectado, no importa mucho haciendo qué, despreocupado del reloj y dedicado a disfrutar de lo que se encuentra o visita.

- encontrar cosas nuevas: relacionada con la primera opción, aquí se resalta la posibilidad de encontrar material o información desconocidos y gracias a los cuales se aprende algo, pudiendo hallar fortuitamente cosas inesperadas.
- visitar sitios: se refiere específicamente a la acción de visitar páginas determinadas, algo así como una rutina de sitios fijos que se eligen ver para saber si hay alguna novedad o si se puede encontrar algo que se necesita en el momento.

Hechas las aclaraciones, podemos decir (ver gráfico 4.4.4.1) que principalmente, navegar por Internet significa –para jóvenes y adultos- explorar, investigar (69,7% de los jóvenes y 67,7% de los adultos) y también buscar información específica (73,8% de los adultos sobre 65,5% de los jóvenes). Hay que destacar que, en el caso de los adultos, estas dos opciones son las más elegidas, y esto se entiende si tenemos en cuenta –como vimos antes en el gráfico 4.4.2.16- que el principal uso que hacen de la red es el informativo. Luego, para los jóvenes navegar por Internet también es encontrar cosas nuevas (52,7% sobre 29,2% de los adultos) y visitar sitios (47,9% sobre 29,2%). Si recordamos, como también vimos antes, que para los jóvenes Internet es –después de lo comunicacional- un entretenimiento, podemos comprender que encontrarse cosas nuevas y visitar sitios son concebidos más como una diversión que como una acción de búsqueda de información para cumplir determinada tarea. En la misma línea, vemos que un 31,5% de los chicos concibe el navegar por Internet como una forma más de perder el tiempo (sobre apenas un 4,6% de adultos que piensa de ese modo). Por lo tanto, navegar forma parte de las actividades de ocio o esparcimiento que –como vimos antes- reemplazaron a las que se hacían en otros medios (consultar gráfico 4.4.2.9).

Gráfico 4.4.4.1

Las consideraciones acerca de qué es navegar por Internet no presentan diferencias dignas de mencionar entre los chicos y las chicas, pero sí entre los jóvenes que pertenecen a los distintos estratos socioeconómicos (ver gráfico 4.4.4.2). Aparece una diferencia marcada en referencia con la definición "encontrar cosas nuevas" (58,8% en D1, D2, E; 52,3% en C2, C3 y 38% en ABC1). Además, conforme se asciende en la escala social, los chicos consideran menos que navegar es encontrar cosas nuevas, mientras que para los estratos bajos esa es la definición que ocupa el tercer lugar luego de la de explorar e investigar y buscar información.

Gráfico 4.4.4.2

Relacionado con estas definiciones de “navegar por Internet”, quisimos conocer si los navegantes, antes de comenzar su sesión, suelen planificarla buscando luego cumplir sus objetivos o si se “dejan llevar” por lo que van encontrando. Otra posibilidad es que se dejen llevar pero manteniendo un objetivo claro, o tal vez opten por alternar entre ambas conductas a lo largo de la sesión. Esto hace a una actitud previa frente al medio que de algún modo condiciona su modo de uso, las expectativas que tienen los usuarios y el tiempo que pasan navegando. Comparando jóvenes con adultos (ver gráfico 4.4.4.3), se advierte que éstos tienen una actitud previa ante las sesiones de Internet. La gran mayoría, aunque se deje llevar en la sesión, mantiene un objetivo de búsqueda (44,6% sobre 31,2% de los jóvenes) y un porcentaje importante dice planificar previamente la sesión (33,8% sobre 18,8% de los jóvenes). Los chicos tienen una actitud totalmente diferente: un mayor porcentaje de ellos se deja llevar pero mantiene un objetivo durante las sesiones (31,2%), pero un porcentaje similar directamente se deja llevar (27,9% sobre 9,2% de los adultos). Los jóvenes que planifican la sesión son menos (18,8%), mientras que un 15,2% de ellos y un 10,8% de los adultos van alternando entra ambas opciones a lo largo de la sesión.

Gráfico 4.4.4.3

Como sucedió con la pregunta anterior, los encuestados no presentan prácticamente diferencias de acuerdo con el género, pero sí en relación con el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.4.4.). En las dos opciones destacadas por los jóvenes (dejarse llevar o dejarse llevar pero manteniendo un objetivo)

se observa un comportamiento diferente entre el sector bajo y los sectores medio y alto. En la opción “dejarse llevar” se ve cómo el porcentaje de chicos que desarrolla esta estrategia crece conforme se asciende en la escala social (19,3% en D1, D2, E; 31,6% en C2, C3 y 36% en ABC1). Luego se da algo similar –aunque con una variante- con la opción más elegida por los jóvenes: dejarse llevar pero manteniendo un objetivo. Mientras que el 25,4% de los chicos de los estratos bajos opta por esta estrategia, el porcentaje sube al 34,5% en los sectores medios y vuelve a bajar levemente a un 33,3% en los sectores altos. Por el contrario, los chicos de los sectores bajos claramente son los que más planifican la sesión (22,8%), y esta opción va cayendo conforme asciende el nivel socioeconómico (17,2% en C2, C3 y 14,3% en ABC1). Estas diferencias pueden encontrar su explicación en el lugar de acceso de Internet (consultar gráfico 4.4.1.8), ya que los chicos de sectores más pobres son los que menos acceso en el hogar tienen, y el hecho de conectarse desde la escuela, un ciber o la casa de un familiar puede condicionar a los jóvenes a planificar sus sesiones para cumplir con sus objetivos lo más pronto posible. Por el contrario, los chicos de sectores medios y altos, que cuentan en mayor proporción con la PC conectada a Internet en sus casas, tienen más tiempo para dejarse llevar mientras navegan. De todos modos, y según se desprende del gráfico 4.4.2.8, esto no parece estar relacionado directamente con la duración de las sesiones. Por último, vamos a decir que justamente los sectores bajos son los que más van cambiando de estrategia durante la sesión (21,9%), a diferencia de los sectores medios y altos, que hacen eso en un porcentaje menor y parejo (11,5% y 11,9%, respectivamente).

Gráfico 4.4.4.4

Para comenzar a indagar sobre las conductas que desempeñan los usuarios cuando se conectan a Internet, preguntamos qué es lo primero que hacen cuando empiezan su sesión, teniendo en cuenta que esa primera acción tiene su relevancia porque –como veremos más adelante- condicionará en gran medida el desarrollo de la sesión que harán a continuación. El 61,5% de los chicos, lo primero que hace cuando empieza su sesión, es conectarse al chat, el cual lo acompañará a lo largo de ella mientras hacen otras cosas (ver gráfico 4.4.4.5). Esto no sucede así con los adultos, ya que sólo un 3,1% dice que se conecta al chat cuando empieza su sesión. En cambio, éstos mayormente consultan y responden sus e-mails (89,2% sobre 13% de los chicos), lo que marca una diferencia sustancial de la importancia que cada perfil le otorga a ambas herramientas y la función que le asignan.

Gráfico 4.4.4.5

Si analizamos esta cuestión por género, vemos algunas conductas diferentes a la hora de comenzar la sesión de Internet (ver gráfico 4.4.4.6). Las chicas son las que eligen más conectarse al chat (66,3% sobre 56,5% de los chicos), y también las que más consultan los e-mails (15,4% sobre 10,6%). Mientras el porcentaje de chicas y chicos que visita páginas apenas comienza la sesión es igual (11,8%), los varones eligen más bajar archivos de música, videos y programas apenas se conectan (13% sobre 2,4%) y en un nivel menor, jugar en red (5,6% sobre 1,2%). De esta manera quedan en evidencia ciertas preferencias de acuerdo con el sexo: mientras las chicas valoran más la conversación a través del chat y leer y responder e-mails (usos vinculados a la comunicación), los chicos optan por los juegos en red y bajar archivos a su computadora (usos vinculados al entretenimiento). En tanto, la visita a páginas es una opción que aparece en forma pareja en ambos sexos.

Gráfico 4.4.4.6

De acuerdo con el nivel socioeconómico también aparecen diferencias que valen la pena destacar (ver gráfico 4.4.4.7). Conectarse al chat apenas se inicia la sesión es una práctica más común en los estratos medios y altos (70,1% en C2, C3 y 69% en ABC1), y no tanto en los sectores de menores ingresos (45,6%). Con la consulta de e-mails sucede lo contrario, ya que es más común en los estratos bajos (21,1% sobre 14,3% en ABC1 y 7,5% en C2, C3). Luego, visitar páginas no bien iniciada la sesión de Internet es una actividad que realizan los distintos estratos socioeconómicos en forma más o menos pareja (13,2% en D1, D2, E; 10,9% en C2, C3 y 11,9% en ABC1), mientras que bajar archivos es una actividad que decrece conforme se

asciende en la escala social (10,5 en D1, D2, E; 6,9% en C2, C3 y 2,4% en ABC1). Finalmente, jugar en red no aparece en los estratos más altos como una actividad para realizar al comenzar la sesión pero sí en los sectores bajo y medio (5,3% y 2,9%, respectivamente).

Gráfico 4.4.4.7

Luego, aparecen diferencias también si analizamos las conductas de los jóvenes cuando empiezan su sesión de Internet por el tipo de escuela al que asisten (ver gráfico 4.4.4.8). Así, vemos que la gran mayoría de los chicos de escuelas privadas se conecta al chat (72,6% sobre 51,4% de los de escuelas estatales), en tanto que estos últimos priorizan en segundo lugar el e-mail, aunque con no tan pronunciada diferencia (15% sobre 10,8%). Luego, la visita de páginas se mantiene pareja (12,7 sobre 10,8%) y la práctica de bajar archivos cuando se empieza la sesión es más común en los jóvenes de escuelas estatales que en los de privadas (12,7% sobre 1,9%).

Gráfico 4.4.4.8

Una de las características diferenciadoras entre jóvenes y adultos acerca del uso de Internet y la computadora tiene que ver con las diversas actividades simultáneas que los primeros realizan, lo que se denomina “multitarea”. En este caso, se le preguntó a los encuestados qué actividades hacen al mismo tiempo en Internet (ver gráfico 4.4.4.9). Así, podemos ver que los chicos principalmente chatean (83,3%), visitan página (77,6%) y bajan archivos (71,5%); y en menor medida, usan el e-mail (53,9%) y juegan en la PC (29,7%). Los adultos, por el contrario, principalmente usan el correo electrónico (83,1%) y visitan páginas (72,3%); y los que, como actividades simultáneas, chatean, bajan archivos y juegan en la computadora, representan un porcentaje menor (26,2%, 26,2% y 6,2%, respectivamente).

Gráfico 4.4.4.9

De acuerdo con el sexo de los jóvenes encuestados (ver gráfico 4.4.4.10) podemos ver que no aparecen diferencias demasiado significativas en algunas de las actividades simultáneas que realizan chicos y chicas: chatear (86,3% de los chicos y 80,5% de las chicas), visitar páginas (75,2% y 79,2%) y bajar archivos (76,4% y 66,9%). Sí aparecen algunos contrastes con los juegos en la PC (39,1% de los varones sobre 20,7% de las chicas). Podemos ver que –como señaláramos anteriormente- hay un porcentaje mayor de chicas que priorizan el e-mail mientras que los chicos hacen lo suyo con los juegos en red y también con la práctica de bajar archivos.

Gráfico 4.4.4.10

La multiplicidad de tareas en Internet presenta algunos matices si analizamos la variable socioeconómica (ver gráfico 4.4.4.11). Hay tres actividades que se hacen más intensamente según se asciende en la escala social: chatear (75,4% en D1, D2, E; 85,4% en C2, C3 y 95,2% en ABC1), visitar páginas (64,9%, 83,9% y 85,7%) y en menor proporción, jugar en la PC (26,3%, 31% y 33,3%). En el caso del e-mail, se da una paridad entre los estratos bajo y alto (59,6% en D1, D2, E; 48,3% en C2, C3 y 61,9% en ABC1), mientras que bajar archivos es una actividad elegida en mayor medida por los chicos de sectores medios (78,7% sobre 66,7% de ABC1 y 62,3% de D1, D2, E).

Gráfico 4.4.4.11

Ahora, si tenemos en cuenta el tipo de establecimiento educativo al que asisten los jóvenes (ver gráfico 4.4.4.12) salta a la vista que los chicos de escuelas privadas desempeñan más intensivamente actividades simultáneas en Internet, con una diferencia de entre 10 y 15 puntos porcentuales en cada una de ellas: consultar e-mails (61,8% sobre 46,8%), chatear (92,4% sobre 75,1%), visitar páginas (85,4% sobre 70,5%), bajar archivos (76,4% sobre 67,1%) y jugar en la PC (35% sobre 24,9%).

Gráfico 4.4.4.12

Algo característico de este perfil multitarea que estamos analizando es la acción de tener varias ventanas abiertas al mismo tiempo en la PC, lo cual requiere de cierta habilidad en el manejo de la computadora. En ese sentido,

se le preguntó a los encuestados si tienen varias ventanas abiertas al mismo tiempo, frente a lo cual el 94,5% de los jóvenes y el 76,9% de los adultos respondieron que sí, con lo cual se evidencia que el perfil multitarea es algo más característico de los jóvenes (ver gráfico 4.4.4.13).

Gráfico 4.4.4.13

Esta práctica no encuentra diferencias que valgan la pena destacar entre chicos y chicas, pero sí de acuerdo con el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.4.14), ya que es más común conforme se asciende en la escala social (87,7% en D1, D2, E; 97,7% en C2, C3 y 100% en ABC1).

Gráfico 4.4.14

Al mismo tiempo, es más común que los chicos de escuelas privadas (ver gráfico 4.4.4.15) trabajen con varias ventanas abiertas a la vez (98,1% sobre 93,1% de sus pares de escuelas del Estado).

Gráfico 4.4.4.15

Además de las actividades que se realizan en la misma PC y en Internet, otro modo de caracterizar al perfil multitarea es conocer qué otras acciones desarrollan los usuarios mientras están conectados a Internet: escuchar música (usando o no la PC), ver la TV, jugar en consolas, leer o estudiar (ver gráfico 4.4.4.16). La primera diferencia que salta a la vista entre los jóvenes y los adultos, es que el porcentaje de éstos que no hace ninguna tarea mientras navega es muy superior (35,4%) al de los jóvenes (7,6%). Luego, las actividades simultáneas más comunes mientras se navega, en jóvenes y adultos, son ver la TV y escuchar música. Pero éstas presentan diferencias sustanciales en cuanto a la intensidad con que lo hacen jóvenes y adultos, ya que los primeros ven TV mientras navegan en un 79,7% frente a un 49,5% de los adultos, y escuchan música en un 48,5% sobre un 24,6% de los mayores de 27 años. Luego, los jóvenes estudian mientras navegan en un 21,1% sobre un 13,8% de los adultos, y también juegan en consolas en un 15,8% sobre apenas un 1,5% de adultos que lo hacen.

Gráfico 4.4.4.16

Discriminados por género, vemos algunos matices aunque no grandes diferencias en el tipo de actividades que realizan varones y mujeres (ver gráfico 4.4.4.17). Mientras que las chicas son más de mirar la TV mientras navegan que los chicos (82,2% sobre 77%), éstos prefieren escuchar música (51,6% sobre 45,6%) y más marcadamente jugar en consolas (25,5% sobre 6.5% de ellas). Asimismo, las chicas prefieren leer mientras navegan (14,8% sobre 9,3% de los chicos) y en mayor medida, estudiar (37,9% sobre 29,5%). Finalmente, vamos a decir que son más las chicas que no realizan ninguna de estas actividades simultáneas mientras navegan (10,1% sobre 5% de los chicos).

Gráfico 4.4.4.17

Teniendo en cuenta la variable socioeconómica, se puede observar que, si bien en líneas generales los porcentajes por actividades simultáneas son bastante parejos, hay algunos matices que valen la pena señalar (ver gráfico 4.4.4.18). En primer lugar, la principal actividad que se realiza, mirar TV, encuentra un mayor porcentaje en los estratos altos, mientras que los otros están relativamente parejos (90,5% de ABC1 sobre 79,7% de D1, D2, E y 77% de C2, C3). Asimismo, la segunda actividad más realizada –escuchar música- presenta una diferencia entre los sectores más pobres y los medios y ricos (44,7% en D1, D2, E; 50,6% en D1, D2 y 50% en ABC1). Estudiar mientras se navega parece encontrar más adeptos conforme se sube en la escala social (29,8% en D1, D2, E; 35,1% en C2, C3 y 38,1% en ABC1), y algo similar ocurre con la lectura (11,4% en D1, D2, E; 11,5% en C2, C3 y 16,7% en ABC1). Curiosamente, jugar en consolas es más común entre los chicos de sectores

más pobres (17,5% sobre 14,9% en C2, C3 y 14,3% en ABC1), y además, los chicos de este sector son los que más dicen no realizar ninguna actividad simultánea mientras navegan (8,8% sobre 8% de C2, C3 y 2,4% de ABC1). Esto puede tener que ver con el ámbito donde se conectan a Internet, ya que cuando no es en el hogar, actividades simultáneas como ver TV o jugar en consolas se ven más limitadas.

Gráfico 4.4.4.18

De acuerdo con el tipo de escuela al que asisten los jóvenes (ver gráfico 4.4.4.19) podemos ver que los chicos de escuelas privadas en general realizan más actividades simultáneas que sus pares de colegios del Estado. Las diferencias más notorias se producen en la escucha de música (61,1% sobre 37%) y en el estudio (42,7% sobre 25,4%). También aparecen diferencias menores en ver TV (81,5% sobre 78%) y en la lectura (16,6% sobre 8,1%). La única actividad simultánea en la que los chicos de escuelas del Estado se destacan sobre sus pares de colegios privados es en el juego en consolas (17,9% sobre 13,4%), en tanto que los primeros son los que más porcentaje alcanzaron al responder que no realizan ninguna actividad simultánea (11,6% sobre 3,2%).

Gráfico 4.4.4.19

Así como es importante conocer qué es lo primero que hacen los usuarios cuando se conectan a Internet, lo es también saber las razones por las cuales deciden terminar su sesión. Y en esta decisión entran en juego factores tales como el lugar desde donde acceden a Internet, la dinámica familiar de uso y el tiempo del que disponen, entre otros (ver gráfico 4.4.4.20). La mayoría de los jóvenes y los adultos coincide en que la principal razón para concluir su sesión de Internet es porque tiene que irse del lugar donde está conectado o debe realizar otra actividad (78,3% de los jóvenes y 64,6% de los adultos). Esto nos da la pauta de que la mayoría de los usuarios de Internet estarían más tiempo conectados si no fuera porque tienen que irse o realizar otra cosa. Luego, muy cerca del primer motivo de abandono, un 74,5% de los jóvenes concluye su sesión cuando se aburre o se cansa, y esto sucede en menor medida con los adultos (21,5%). También los jóvenes abandonan la sesión cuando alguien más necesita navegar o utilizar la PC desde donde están conectados (55,4% sobre 21,5% de los adultos). Esta situación puede explicarse si se tiene en cuenta el lugar de la casa donde está la PC conectada a Internet, que define un uso compartido o no del aparato, y por lo visto esa no es una limitación que afecte en gran medida a los adultos pero sí a más de la mitad de los chicos. Luego, hay un porcentaje importante de adultos y jóvenes que terminan su sesión cuando pasó un tiempo determinado (33,8% de los adultos y 27,4% de los jóvenes), relacionándose esto con cierta planificación en el marco de las actividades cotidianas. Finalmente, un factor que hace que un 24,8% de los chicos decida terminar su sesión es cuando no encontró a nadie

que le interese conectado con el chat, teniendo en cuenta que ésta es la actividad con la que elige comenzar su sesión y que lo acompañará a lo largo de ella.

Gráfico 4.4.4.20

En relación con el sexo de los jóvenes (ver gráfico 4.4.4.21), los chicos abandonan la sesión más que las chicas cuando se cansan o aburren (72% sobre 65,7%), cuando tienen que irse o realizar otra actividad (68,9% sobre 66,3%) y cuando otro necesita conectarse o usar la PC (47,8% sobre 41,4%). En cambio, las chicas tienden a terminar su sesión cuando pasó un tiempo determinado (36,1% sobre 24,2%) o cuando no encuentran a nadie en el chat (27,2% sobre 21,7%).

Gráfico 4.4.4.21

Aparecen interesantes diferencias si tomamos en cuenta el estrato socioeconómico de los jóvenes navegantes (ver gráfico 4.4.4.22). Salvo uno, con todos los motivos para cerrar la sesión se da una marcada tendencia ascendente conforme se sube en la escala social, con un alejamiento más marcado en el segmento más rico: aburrimiento o cansancio (58,8% en D1, D2, E; 70% en C2, C3 y 90,5% en ABC1); necesidad de irse a otro lugar o realizar otra actividad (63,7%, 67,8 y 78,6); cuando otro necesita Internet o la PC (37,7%, 46% y 57,1%) y cuando no hay nadie en el chat (18,4%, 27% y 31%). A la inversa, cuando pasó un tiempo determinado abandonan la sesión más los sectores bajo y medio (37,7% en D1, D2, E; 27% en C2, C3 y 23,8% en ABC1). Esto estaría marcando que a un mayor acceso a Internet en el hogar se corresponde una menor incidencia del tiempo a la hora de decidir terminar la sesión. Es decir, es tan frecuente asignar tiempos determinados a las sesiones de Internet, como que éstas se vean más limitadas por otras cuestiones que podríamos calificar de "espontáneas" y que se relacionan con el estado de ánimo (cansancio, aburrimiento, falta de interés por no encontrar a nadie en el chat), las ocupaciones diarias o la propia dinámica familiar.

Un último dato para destacar es la casi insignificante incidencia del motivo relacionado con la necesidad de usar el teléfono (en el caso de contar con conexiones dial-up), ya que apenas un 1,8% de los jóvenes y un 2,3% de los adultos terminan la sesión por esa razón.

Gráfico 4.4.4.22

El mismo comportamiento que observamos por nivel socioeconómico se da con los chicos que pertenecen a distintos tipos de escuela (ver gráfico 4.4.4.23), lo cual permite abonar la hipótesis de que el mayor acceso incide en los motivos para terminar las sesiones. El cansancio o aburrimiento afecta más a los chicos de colegios privados (74,5%) que a los de establecimientos estatales (63,6%) y lo mismo sucede con la necesidad de irse del lugar o realizar otra actividad (78,3% sobre 57,8%) o que otro necesite la PC o Internet (55,4% sobre 34,7%). Una paridad se da en el motivo relacionado con no encontrar a nadie en el chat (24,8% en chicos de escuelas privadas y 24,3% en los de estatal), y la única diferencia tiene que ver con el hecho de que haya pasado un tiempo determinado (32,9% de chicos de escuelas estatales sobre 27,4% de los de privadas).

Gráfico 4.4.4.23

Vamos a analizar a continuación algunas de las estrategias que despliegan los navegantes para mantenerse orientados durante sus sesiones de Internet. Para ello, en primer lugar vamos a indagar el uso de dos herramientas que proveen los programas de navegación o *browsers*: los Favoritos y el Historial de búsqueda. Los Favoritos –o *Bookmarks*- son aquellas direcciones de Internet que se pueden guardar para consultar en otro momento y facilitar el hecho de encontrar ciertos sitios más adelante o bien acelerar el proceso de búsqueda. El Historial de búsqueda presenta en un menú desplegable debajo de la barra de navegación los últimos sitios visitados, lo cual lo vuelve una manera muy útil de acceder rápidamente a un sitio si fue visitado recientemente. También permite conocer los sitios visitados por el

usuario en una máquina determinada. De acuerdo con los resultados de este estudio (ver gráfico 4.4.4.24), poco más de la mitad de los jóvenes usa el Historial de búsqueda (56,4%) y los Favoritos (53%). Los adultos, por su parte, los usan un poco más (63,1% y 64,6%, respectivamente), diferencia que se entiende si tenemos en cuenta que para ellos, como vimos antes en el gráfico 4.4.4.1, navegar significa explorar e investigar y buscar información, para lo cual estas herramientas pueden serles de gran utilidad.

Gráfico 4.4.4.24

Prácticamente no hay diferencia por género en la utilización de estas herramientas por parte de los jóvenes, pero sí por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.4.25). El Historial de búsqueda es más utilizado por los jóvenes de sectores medios (63,8% sobre 54,8% de ABC1 y 45,6% de D1, D2, E), mientras que los Favoritos por los chicos de niveles de mayor poder adquisitivo, con diferencias pronunciadas sobre los sectores más bajos (69% sobre 63,8% de C2, C3 y 47,4% de D1, D2, E). Esto estaría marcando, a grandes rasgos, la dominante de mayor utilización de herramientas a mayor uso intensivo de Internet, que se venía dando en otros indicadores respecto al uso de la PC y la red.

Gráfico 4.4.4.25

Luego, aparecen también diferencias si comparamos a jóvenes de diferentes tipos de escuelas (ver gráfico 4.4.4.26). Vemos que los chicos de escuelas privadas usan más el Historial de búsqueda y los Favoritos que aquellos que asisten a escuelas estatales (59,2% sobre 53,8% y 61,1% sobre 45,7%, respectivamente), confirmando entonces la dominante recién mencionada.

Gráfico 4.4.4.26

Uno de los riesgos que se corren al navegar por Internet es “perderse” navegando, es decir, no saber cómo se llegó a determinada página y cómo se hace para volver, lo que obliga a cerrar la ventana del navegador, o directamente comenzar nuevamente con la sesión. Esto sucede cuando se usan los buscadores para buscar información, y se va saltando de página en página y en algún momento de la sesión no se encuentra página de inicio para retomar la búsqueda o mantener un hilo conductor. Esto le sucede al 10,3% de

los jóvenes y al 10,8% de los adultos, por lo tanto se puede decir que es algo que afecta mínimamente y por igual a unos y a otros (ver gráfico 4.4.4.27).

Gráfico 4.4.4.27

No hay diferencias significativas por género para perderse navegando en Internet, pero sí de acuerdo con el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.4.28). Como vemos, a medida que se asciende en la escala social, los chicos se pierden menos en Internet (14% en D1, D2, E; 9,8% en C2, C3 y 2,4% en ABC1), volviendo entonces a confirmarse la relación entre uso intensivo y conocimiento. En este caso, el acceso facilitado y el mayor uso de Internet permiten mantenerse a salvo.

Gráfico 4.4.4.28

Luego, y siguiendo con el mismo razonamiento, es notable la diferencia entre los chicos de escuelas estatales y privadas. Aquéllos dicen perderse en Internet en un 16,2%, mientras que los últimos sólo en un 3,8% (ver gráfico 4.4.4.29)

Gráfico 4.4.4.29

Un elemento estrechamente relacionado con el punto anterior tiene que ver con otra herramienta que permite orientarse cuando se navega un sitio en Internet. Se trata de los mapas de navegación que algunos sitios ofrecen para que el usuario pueda tener rápidamente una idea de las secciones, categorías y contenidos que tiene el sitio y cómo manejarse en ellos. Al respecto, se le preguntó a los encuestados si usarían un mapa de navegación o si confían en su propia intuición para navegar. En consonancia con la pregunta anterior, la gran mayoría respondió que confía en su propia intuición, dado que no necesita de mapas porque raramente se pierde navegando en la red. Es así que el 86,4% de los jóvenes y el 83,1% de los adultos respondieron que confían en su propia intuición (ver gráfico 4.4.4.30).

Gráfico 4.4.4.30

Nuevamente, no aparecen diferencias sustanciales entre los chicos y las chicas, pero sí entre los diferentes estratos socioeconómicos (ver gráfico 4.4.4.31). Como se puede apreciar, hay una relación inversamente proporcional entre el uso de los mapas de navegación y el nivel

socioeconómico (17,5% en D1, D2, E; 12,1% en C2, C3 y 9,5% en ABC1) y a la vez una mayor confianza en la propia intuición para navegar según se asciende en la escala social (90,5% en ABC1; 7,9% en C2 C3 y 82,5% en D1, D2, E).

Gráfico 4.4.4.31

En la misma línea, se observan diferencias, aunque esta vez no muy marcadas, entre los chicos que asisten a escuelas estatales y privadas, ya que el 15,6% de los primeros dice que usaría mapas de navegación, mientras que así lo haría el 11,5% de los últimos. En tanto, un 88,5% de los chicos de escuelas privadas confía en su intuición, sobre un 84,4% de sus pares de colegios del Estado (ver gráfico 4.4.4.32).

Gráfico 4.4.4.32

Otra manera de conocer las conductas que desarrollan los usuarios de Internet a lo largo de sus sesiones tiene que ver con las decisiones que van tomando durante el recorrido: por ejemplo, qué hacen una vez que visitaron una página. Una posibilidad es que luego de visitar una decidan volver hacia atrás -haciendo clic en el botón “Atrás” del navegador- para continuar con la navegación en otra dirección. Otra posibilidad es que, una vez visitado un sitio,

sigan navegando de allí para adelante. O tal vez se vaya decidiendo de acuerdo con la situación o la necesidad del momento. Esta última es la opción elegida por la mayoría de los encuestados: 70% de los jóvenes y 87,7% de los adultos dice que luego de visitar una página, “depende de la situación” si va a seguir navegando hacia delante o si vuelve atrás (ver gráfico 4.4.4.33). En tanto, un 20,6% de los chicos decide volver atrás una vez que visita un sitio, como para mantener un orden durante la sesión y evitar perderse. Esto lo hace un porcentaje mucho menor de los adultos: 6,2%. Finalmente, un 6,7% de los jóvenes y un 4,6% de los mayores de 27 años decide directamente seguir navegando hacia delante una vez que visita un sitio. Si relacionamos esto con las dos preguntas anteriores, podemos entender que esta manera intuitiva de navegar manteniendo cierto orden es la que evita perderse durante la sesión.

Gráfico 4.4.4.33

Si analizamos esta estrategia de los jóvenes de acuerdo con el género (ver gráfico 4.4.4.34) podemos decir que las chicas son más precavidas al navegar, por cuanto deciden volver atrás en un porcentaje algo mayor que los chicos (22,5% sobre 18,6%), mientras que las otras opciones se mantienen muy parejas.

Gráfico 4.4.4.34

Analizando la cuestión por nivel socioeconómico nos encontramos con que la principal opción –ir hacia atrás o adelante dependiendo de la situación- es más usada conforme se avanza en la escala social (ver gráfico 4.4.4.35). Un 66,7% de los chicos de los sectores más pobres, un 70,1% de los de sectores medios y un 78,6% de chicos de los sectores más ricos asume esta conducta. Ésta se puede relacionar con la confianza que tienen en su propia intuición –la cual les ayuda a decidir en el momento- tal como se vio anteriormente (consultar gráfico 4.4.4.31). Por otra parte, la opción de volver atrás es la más elegida por los sectores bajo y medio (21,1% en D1, D2, E; 21,8% en C2, C3 y 14,3% en ABC1). La otra opción, seguir adelante, se mantiene pareja en los distintos estratos sociales.

Gráfico 4.4.4.35

Luego, por tipo de escuela al que asisten los jóvenes encuestados (ver gráfico 4.4.4.36) podemos decir que hay diferencias sustanciales en los dos caminos principales que toman los navegantes a la hora de visitar nuevas

páginas. Un 62,4% de los chicos de escuelas estatales dice decidir ir hacia atrás o adelante dependiendo de la situación, y este porcentaje crece hasta un 78,3% de los alumnos de colegios privados. Esto puede tener que ver con un mejor conocimiento de la red al ser más intensivo su manejo, que hace que se pierdan menos navegando (consultar gráfico 4.4.4.29). Por el contrario, volver atrás es la estrategia más elegida –relacionado esto tal vez con la falta de mayor conocimiento ya mencionada- por los chicos de las escuelas estatales (25,4% sobre 15,3% de sus pares de instituciones privadas).

Gráfico 4.4.4.36

Una última cuestión por tratar en este apartado dedicado a analizar la forma de navegar en Internet se refiere a otra decisión que deben tomar los usuarios cuando se encuentran con una página que tarda mucho tiempo en descargarse. Este factor se vuelve crítico cuando el tipo de conexión es dial-up, pero no es el caso de estos encuestados, que tienen en gran mayoría conexiones más rápidas (consultar gráfico 4.4.1.14). La mitad de los chicos y de los adultos (49,8% y 50,8%, respectivamente) abandona la página cuando tarda en descargarse, y la otra mitad decide esperar si le interesa. Ahora, si analizamos la cuestión por género, podemos ver que si bien no hay mucha diferencia, las mujeres deciden esperar más que los varones (52,7% sobre 47,8% de ellos), y a la inversa, ellos abandonan la página en un 52,2% sobre un 47,3% de ellas (ver gráfico 4.4.4.37).

Gráfico 4.4.4.37

Discriminados por nivel socioeconómico no se producen al respecto diferencias dignas de destacar, pero aparecen algunos matices interesantes entre chicos de escuelas estatales y privadas (ver gráfico 4.4.4.38). Mientras que los primeros deciden abandonar la página más rápidamente (53,2%) que sus pares de colegios privados (45,9%), éstos deciden esperar si les interesa la página (54,1% sobre 46,8%). Esto puede relacionarse con el lugar de acceso de Internet (consultar gráfico 4.4.1.9) y por ende con el tiempo que tienen para navegar, lo cual juega a favor de los alumnos de instituciones privadas.

Gráfico 4.4.4.38

4.4.5. La lectura en Internet

4.4.5.1. Valoración de elementos de una página de Internet

Una primera aproximación que podemos hacer de la lectura que realizan los usuarios en Internet es analizar cómo valoran ellos los diferentes elementos que aparecen en la página y que contribuyen a un concepto amplio de lectura, ya que no sólo se trata del consumo de textos escritos sino de toda una variedad de elementos (imágenes, botones, íconos, sonidos, videos, audios, etc.). En este sentido, se le preguntó a los encuestados a qué le prestan más atención cuando navegan una página de Internet, debiendo asignarle a cada elemento un valor del 1 al 5, y 0 en caso de que no le presten ninguna atención. Para tener una idea más acabada de la valoración que se le asigna a cada elemento, dedicaremos un gráfico a cada uno de ellos para representar el puntaje asignado y luego establecer las comparaciones pertinentes (ver gráficos 4.4.5.1.1 a 4.4.5.1.6).

Gráfico 4.4.5.1.1

Gráfico 4.4.5.1.2

Gráfico 4.4.5.1.3

Gráfico 4.4.5.1.4

Gráfico 4.4.5.1.5

Gráfico 4.4.5.1.6

Estableciendo una comparación entre los distintos elementos que se valoran al ingresar en una página de Internet, podemos ver que los textos y las imágenes son los que más puntos se llevan, registrándose los mayores porcentajes entre los 3 y los 5 puntos, tanto de parte de jóvenes como de adultos (ver gráfico 4.4.5.1.1 y 4.4.5.1.2). Con los videos, la valoración se concentra más entre los 2, 3 y 5 puntos (ver gráfico 4.4.5.1.3), y en el caso de los audios hay una valoración muy dispersa (ver gráfico 4.4.5.4). Luego, en cuanto al diseño general, la valoración principal se da entre los 3 y los 4 puntos (ver gráfico 4.4.5.1.5).

Ahora, si analizamos la valoración de cada elemento discriminada por edad, podemos sacar las siguientes conclusiones:

. *textos*: los adultos le dan más importancia a los textos que los jóvenes. Las mayores valoraciones de éstos se dan en los 3 puntos (28,2%) y los 5 (28,5%), mientras que claramente la mayoría de los adultos le da una valoración de 5 puntos (55,4%), casi duplicando la que le dan los jóvenes.

. *imágenes*: los jóvenes le dan a las imágenes más importancia que los adultos, pero con una diferencia muy leve. Un mismo porcentaje de jóvenes le asigna 4 y 5 puntos (30,6% y 31,5%, respectivamente), mientras el mayor porcentaje de los adultos (40%) le asigna un 4, y un 21,5% un 5.

. *videos*: el interés de los jóvenes por los videos, si bien se reparte más entre varios puntajes, es mayor que el de los adultos. Los jóvenes se reparten en la valoración de estos elementos entre los 3 y los 5 puntos (22,4% y 20%, respectivamente), mientras que los adultos lo hacen entre los 2 y los 3 (27,7% y 29,2%).

. *audios*: los jóvenes le dan más importancia que los adultos a los elementos sonoros en una página, relacionado esto seguramente con uno de los consumos preferidos de los jóvenes que es la música. Si bien hay porcentajes de los jóvenes equitativamente repartidos entre varios puntajes, podemos decir que el mayor de ellos (23,3%) le asigna un 5, mientras que los adultos también reparten sus porcentajes entre distintos puntajes, aunque tres escalones más abajo que los jóvenes, y el mayor número coincide en asignarle a los audios un 2 (26,2%).

. *diseño general*: este elemento es importante no solamente porque un buen diseño hace a la mejor estética de un sitio (colores, tipografías, etc.) sino

también a una mejor navegabilidad, que permite llegar rápida y sencillamente al lugar que se desea dentro del sitio. Mientras en los jóvenes la valoración por el diseño aparece muy diluida, éste recibe una alta calificación por parte de los adultos. En el caso de los jóvenes parece no haber un acuerdo en qué puntaje asignarle, ya que encontramos porcentajes muy similares a lo largo de toda la escala, y sólo los chicos que le asignan un 4 superan apenas al resto (18,5%). Con los adultos, en cambio, claramente la valoración está centrada en asignarle un 3 (36,9%).

4.5.2. Estrategias de lectura en la pantalla

Hecha esta caracterización general sobre la valoración de los distintos elementos que aparecen en las páginas de Internet, nos vamos a detener ahora en los textos, y profundizaremos en las distintas estrategias de lectura de textos en la pantalla. Para ello, haremos algunas comparaciones con el texto impreso, a fin de poder describir los hábitos de lectura en Internet. En primer lugar, se preguntó a los encuestados, en el caso de encontrarse frente a un texto en la computadora, si deciden leerlo en pantalla o si prefieren imprimir (ver gráfico 4.4.5.2.1). Como se puede ver, un 80,9% de los jóvenes sobre un 66,2% de adultos prefiere leer en pantalla antes que imprimir.

Gráfico 4.4.5.2.1

Ahora, si analizamos este indicador de la alta preferencia por la pantalla por parte de los jóvenes de acuerdo con diversas variables, veremos algunos matices interesantes. Con respecto a la variable del género, no se observan diferencias muy marcadas en las preferencias por la pantalla tanto en chicas

como en chicos, ya que un 82,6% de ellos prefiere la pantalla, sobre un 79,3% de ellas, es decir, hay una leve diferencia a favor de los varones en la preferencia por la pantalla a la hora de leer (ver gráfico 4.4.5.2.2).

Gráfico 4.4.5.2.2

Tampoco aparecen grandes diferencias entre jóvenes que asisten a distintos tipos de establecimiento educativo (ver gráfico 4.4.5.2.3). Mientras que el 82,7% de alumnos de escuelas estatales dice que prefiere leer en pantalla, sucede lo mismo con el 79% de los chicos de establecimientos privados.

Gráfico 4.4.5.2.3

Donde sí aparecen diferencias un poco más sustanciales es en el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.5.2.4). Según se desprende de los datos, la preferencia por la pantalla desciende conforme se sube en la escala social, ya que mientras los sectores bajos son los que más gustan de leer en pantalla (83,3%), en los sectores medios se llega a un 81%, y en ABC1 esta opción baja hasta el 73,8%, manteniendo una distancia de casi 10 puntos porcentuales respecto de los estratos más bajos.

Gráfico 4.4.5.2.4

Un elemento complementario con el anterior es el cansancio que produce la lectura en pantalla, lo que nos podría brindar algunas explicaciones sobre la preferencia o no por esta acción (ver gráfico 4.4.5.2.5). El 64,5% de los jóvenes y el 72,3% de los adultos dice que le cansa leer en pantalla. Esta diferencia evidencia un mayor acostumbramiento a la lectura en pantalla o bien una relación mucho más natural con ella por parte de los jóvenes. Asimismo, los varones se cansan de leer en pantalla menos que las chicas (57,1% de ellos frente a 71,6% de ellas), marcando una diferencia significativa de 14 puntos porcentuales. Además, los chicos de escuelas estatales se cansan más de leer en pantalla que sus pares de escuelas privadas (67,1% sobre 61,8%).

Gráfico 4.4.5.2.5

Por nivel socioeconómico también se dan algunas diferencias en cuanto a la preferencia de lectura diferenciada por dispositivos (ver gráfico 4.4.5.2.6). El estrato que más cansancio manifiesta por la lectura en pantalla es el más alto (78,6%), diferenciándose en más de 20 puntos porcentuales del estrato medio (58%). En tanto, 69,3% de los chicos del estrato más pobre dice que se cansa de leer en pantalla.

Gráfico 4.4.5.2.6

Para entender aún más las conductas ante la computadora a la hora de leer, también se le preguntó a los encuestados si en la pantalla leen textos completos o sólo fragmentos (ver gráfico 4.4.5.2.7). Curiosamente, jóvenes y adultos manifiestan porcentajes muy similares, ya que un 66,1% de los chicos y un 70,8% de los mayores de 27 años dice leer fragmentos de textos en la pantalla. De este modo, podemos decir que tanto para grandes como para chicos, la pantalla es un espacio de lectura fragmentada.

Gráfico 4.4.5.2.7

Ahora, esta cuestión presenta matices importantes entre los jóvenes de distintos sexos (ver gráfico 4.4.5.2.8), ya que los varones leen más textos fragmentados (70,8%) que las mujeres (61,5%), a la vez que las chicas leen más textos completos que los varones.

Gráfico 4.4.5.2.8

Luego, entre alumnos de escuelas privadas y estatales se dan diferencias poco significativas: 67,6% de los chicos de escuelas del Estado y 64,3% de sus pares de colegios privados leen fragmentos y no textos completos en pantalla. Donde sí aparecen diferencias significativas es en el nivel socioeconómico de los encuestados (ver gráfico 4.4.5.2.9). Mientras hay un porcentaje bastante parejo de chicos de los estratos bajo y medio que leen fragmentos de textos (63,2% y 64,4%, respectivamente), el porcentaje crece notoriamente en los chicos de los sectores más ricos (81%), confirmando la tendencia que se viene observando en las preguntas anteriores donde los chicos de este estrato social son los que menos prefieren leer en pantalla y más se cansan al hacerlo (consultar gráficos 4.4.5.2.4 y 4.4.5.2.6).

Gráfico 4.4.5.2.9

Si como vimos, la lectura en Internet es más que nada fragmentada, ahora vamos a ver que existen varios motivos por los que los navegantes dejan de leer un texto en pantalla (ver gráfico 4.4.5.2.10). Hay dos razones principales que llevan a no completar la lectura de un texto: en primer lugar, la falta de relación con lo que está buscando el usuario, y en esto hay una

coincidencia significativa entre jóvenes y adultos (55,8% y 53,8%, respectivamente). El otro motivo aparecía enunciado anteriormente: el cansancio, donde se destacan los jóvenes sobre los adultos (54,2% sobre 41,5%). Luego, otro motivo, y en el cual los jóvenes duplican en porcentaje a los mayores de 27 años, es la falta de interés (43,9% sobre 21,5%). Finalmente, y en menor medida, hay otro motivo que prácticamente no afecta a los jóvenes, pero sí significativamente a los adultos: las dificultades de lectura en la pantalla, que tiene que ver con la destreza para manejar el mouse para desplazarse por la pantalla y la fatiga visual que provoca el monitor, entre otras razones. Esto aparece en 18,5% de los adultos y en 4,8% de los jóvenes.

Gráfico 4.4.5.2.10

Si analizamos los motivos para dejar de leer de acuerdo con el género (ver gráfico 4.4.5.2.11), vemos que las chicas se diferencian claramente de los chicos en cuanto a la falta de relación del texto con el tema que están buscando (63,9% sobre 47,2% de ellos). Luego, los otros motivos, como el cansancio, la falta de interés y las dificultades de lectura, no presentan diferencias dignas de mencionar.

Gráfico 4.4.5.2.11

Discriminados por tipo de escuela (ver gráfico 4.4.5.2.12), los chicos presentan algunas diferencias en cuanto a los motivos para dejar de leer un texto en pantalla. En las tres razones principales para dejar de leer, los chicos de escuelas privadas superan en porcentaje a sus pares de escuelas estatales (58% sobre 53,8% en la no relación con el tema de búsqueda, 56,1%sobre 52,6% en el cansancio y 50,3% sobre 38,2% en la falta de interés).

Gráfico 4.4.5.2.12

En cuanto al nivel socioeconómico (gráfico 4.4.5.2.13), podemos ver que el motivo de la falta de relación con lo que se está buscando crece significativamente conforme se asciende en la escala social (50% en D1, D2, E; 56,9% en C2, C3 y 66,7% en ABC1). Esto puede estar relacionado con el contacto más intensivo con Internet que se da en los sectores medio y alto, lo cual entrena en un uso más crítico que permite tener un juicio más afinado sobre la pertinencia de los textos que se leen en pantalla. Luego, el motivo del cansancio, como ya vimos antes (consultar gráfico 4.4.5.2.6) afecta más a los chicos de clases acomodadas (69% sobre 52,6% de C2, C3 y 50,9% de D1, D2, E). Finalmente, la falta de interés es inversa a la escala social, y afecta más a los sectores bajos (45,6% en D1, D2, E; 44,3% en C2, C3 y 38,1% en ABC1).

Gráfico 4.4.5.2.13

Así como existe el riesgo de perderse navegando en Internet, también está la posibilidad de perderse leyendo un texto en pantalla. La lectura en pantalla requiere de ciertas destrezas, como el manejo del mouse y del teclado para realizar los desplazamientos, y para muchos se vuelve difícil (cansancio visual, movimiento, mantener la concentración, etc.). Es así que un 42,6% de los jóvenes y un 40% de los adultos dice perderse al leer un texto largo en Internet. Asimismo, a las chicas les sucede más que a los chicos, ya que mientras un 46,7% de ellas dice perderse leyendo textos largos, lo mismo le pasa al 37,9% de los chicos. También aparecen diferencias entre los jóvenes que asisten a distinto tipo de escuelas: los chicos de colegios estatales se pierden leyendo en un 44,5% de los casos, sobre un 40,1% de sus pares de colegios privados (ver gráfico 4.4.5.2.14).

Gráfico 4.4.5.2.14

Por nivel socioeconómico también aparecen algunas diferencias (ver gráfico 4.4.5.2.15). Los que más se pierden leyendo textos largos en Internet son los chicos de los sectores altos, seguidos de cerca por los de sectores

bajos (47,6% en ABC1, 45,6% en D1, D2, E y 39,1% en C2, C3). Esto de algún modo tiene continuidad con la lectura fragmentada propia de los estratos altos (consultar gráfico 4.4.5.2.9), los cuales a su vez manifiestan la menor preferencia por la lectura en pantalla.

Gráfico 4.4.5.2.15

Como decíamos antes, una de las razones que provocan cansancio o desorientación para la lectura en la pantalla es el manejo de la interfaz, y puntualmente, del teclado y el mouse, que requieren de ciertas destrezas en el uso para que faciliten y no obstaculicen el acto de lectura. Ahora, para caracterizar el manejo de estos elementos durante la lectura, en primer lugar quisimos saber si para leer los textos que superan la pantalla inicial, es decir, que requieren de desplazamientos, los usuarios prefieren utilizar la barra de desplazamiento que aparece al costado derecho de las ventanas y que requieren del uso del mouse; o bien si prefieren manejarse con las teclas de dirección del teclado. Se puede decir que el uso de las teclas es más básico que la manipulación del mouse, el cual requiere de ciertas habilidades como hacer clic sobre la barra de desplazamiento o hacer girar su rueda para desplazarse. Al respecto, el 75,8% de los jóvenes y el 83,1% de los adultos afirma que prefiere utilizar la barra de desplazamiento con el mouse antes que las teclas de dirección del teclado, por lo cual podemos decir que se trata en su mayoría de usuarios con cierto grado de experimentación en el manejo de la interfaz. A la vez, 24,2% de los jóvenes y 16,9% de los adultos prefiere desplazarse con las flechas del teclado (ver gráfico 4.4.5.2.16).

Gráfico 4.4.5.2.16

Discriminados por género, vemos que son más los varones (80,1%) que las mujeres (71,6%) que eligen esta alternativa para desplazarse en la pantalla. Y a la inversa, un 28,4% de ellas y un 19,9% de ellas prefiere el teclado para desplazarse por la pantalla, lo cual puede indicar un grado de manejo de la interfaz más avanzado por parte de los varones (ver gráfico 4.4.5.2.17).

Gráfico 4.4.5.2.17

Asimismo, es mínima la diferencia entre jóvenes de escuelas estatales (76,9%) y privadas (74,5%) que eligen el mouse, a la vez que un 23,1% de los primeros y un 25,5% de los últimos opta por las flechas del teclado (ver gráfico 4.4.5.2.18).

Gráfico 4.4.5.2.18

Si tenemos en cuenta la variable socioeconómica, hallamos que los jóvenes de los sectores medios son los que más dicen utilizar la barra de desplazamiento con el mouse (79,9% sobre 71,9% de D1, D2, E y 69% de ABC1). En tanto, encontramos en el estrato superior más chicos que eligen las flechas del teclado: 31% sobre 28,1% de D1, D2, E y 20,1% de C2, C3 (ver gráfico 4.4.5.2.19).

Gráfico 4.4.5.2.19

En forma complementaria con el punto anterior, quisimos saber si los usuarios, ante los textos largos en la pantalla, prefieren desplazarse utilizando la barra de desplazamiento o *scroll* –ya sea con el mouse o el teclado- o bien prefieren hacer clic para avanzar de una página a otra, estando el texto fragmentado en distintas páginas. Aquí es importante señalar, igual que en el punto anterior, la importancia de la costumbre, ya que una vez que el usuario se habitúa a desplazarse de determinado modo en la pantalla, es difícil que piense en hacerlo de otra manera. El 73% de los chicos y el 76,9% de los adultos dice preferir el *scroll*, y a la inversa, el 27% de los chicos y el 23,1% de los adultos, elige hacer clic (ver gráfico 4.4.5.2.20).

Gráfico 4.4.5.2.20

Nuevamente encontramos diferencias en ambos sexos (ver gráfico 4.4.5.2.21). Mientras el 74,5% de los chicos prefiere el *scroll*, el 71,6% de las chicas lo hace. En tanto, hay más chicas que prefieren hacer clic (28,4% sobre 25,5% de ellos).

Gráfico 4.4.5.2.21

Diferenciados por tipo de escuela a la que asisten (ver gráfico 4.4.5.2.22), es notable la diferencia de los chicos de escuelas privadas que prefieren el *scroll* (80,9%) sobre sus pares de escuelas estatales que así lo hacen (65,9%). Del mismo modo, éstos últimos son los que más prefieren hacer clic (34,1% sobre 19,1% de los chicos de colegios privados).

Gráfico 4.4.5.2.22

Luego, por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.5.2.23) nos encontramos con que la preferencia por el *scroll* crece a medida que se asciende en la escala social (71,1% en D1, D2, E; 73% en C2, C3 y 78,6% en ABC1). A la inversa, la elección por hacer clic es más común en los sectores de menores recursos (28,9%, 27% y 21,4%, respectivamente).

Gráfico 4.4.5.2.23

La linealidad de la lectura en la pantalla es otro elemento importante a la hora de caracterizar los hábitos de lectura en Internet. La disponibilidad de múltiples textos en una misma pantalla y los diferentes itinerarios de lectura que ofrece el hipertexto ponen a los lectores frente a una mayor cantidad de elecciones, mientras que el texto impreso ofrece la mayor parte de las veces un único recorrido posible. Frente a esto, los encuestados fueron consultados sobre qué tipo de lectura hacen en la pantalla: lineales (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) o no lineales (desordenadamente). Aún a pesar de las características enunciadas, la gran mayoría de los usuarios de Internet desarrolla lecturas lineales (80% de los jóvenes y 81,5% de los adultos), no hallándose diferencias entre los dos perfiles de edad. Al mismo tiempo, un

20% de los chicos y un 18,5% de los mayores de 27 años realiza lecturas no lineales en pantalla (ver gráfico 4.4.5.2.24).

Gráfico 4.4.5.2.24

Por género (ver gráfico 4.4.5.2.25) podemos ver que son más las chicas quienes hacen lecturas lineales en pantalla (83,4% sobre 76,4% de ellos) y los chicos quienes lo hacen no linealmente (23,6% sobre 16,6%).

Gráfico 4.4.5.2.25

Por tipo de escuela no se aprecian diferencias dignas de destacar, pero sí por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.5.2.26). Los chicos de sectores medios son los que más realizan lecturas lineales en pantalla, aunque por poca diferencia con los otros sectores (82,2% sobre 78,1% de D1, D2, E y 76,2% de ABC1), mientras que son los chicos de sectores altos, los que realizan más lecturas no lineales (23,8% sobre 21,9% de D1, D2, E y 17,8% de C2, C3).

Gráfico 4.4.5.2.26

Continuando con las estrategias de lectura que despliegan los navegantes de Internet frente a la pantalla, cuando aparece un texto que despierta interés podemos decir que hay principalmente dos formas de acceder a él: leerlo desde el principio o bien echarle primero un vistazo para saber de qué se trata, utilizando las guías de lectura y paratextos (negritas, subtítulos, destacados, etc.). En el caso de los jóvenes, las preferencias por uno u otro modo de lectura están divididas por partes iguales, ya que un 50,6% de los chicos prefiere leer desde el principio, y un 49,4% decide primero echar un vistazo. Con los adultos sucede algo diferente, ya que la mayoría de ellos (63,1%) primero echa un vistazo a los textos, y un 36,9% los lee desde el principio (ver gráfico 4.4.5.2.27). Esta diferencia se puede explicar teniendo en cuenta las mayores competencias de los adultos para evaluar rápidamente la pertinencia de los textos que van a leer en pantalla, lo cual hace que elijan primero echar un vistazo. Por el contrario, a los chicos se les hace tal vez más difícil hacer esa evaluación, por eso aparece dividida en partes iguales la preferencia por una u otra modalidad.

Gráfico 4.4.5.2.27

Esta preferencia de los jóvenes dividida en leer desde el principio o echar un vistazo, se mantiene de igual modo en varones y mujeres y también en chicos que asisten a distinto tipo de establecimiento educativo. Sin embargo, hay algunas diferencias entre los distintos niveles socioeconómicos que valen la pena resaltar (ver gráfico 4.4.5.2.28). Es notable que, a medida que se asciende en la escala social, crece la preferencia por echar un vistazo previo de los textos en pantalla. Es así que prefieren este modo de lectura el 61,9% de los chicos de ABC1, el 49,4% de los de C2, C3 y el 44,7% de los de D1, D2, E; estableciéndose una diferencia de más de 15 puntos porcentuales entre ambos extremos de la escala social. Por el contrario, son los chicos de los sectores más bajos los que deciden leer los textos desde el principio (55,3% sobre 50,5% de C2, C3 y 38,1% de ABC1). Esta diferencia puede estar relacionada –como dijimos antes respecto de otros factores- con el mayor contacto con Internet y con la lectura en pantalla que tienen los chicos de los sectores con mayores recursos, lo que los hace estar más entrenados en este tipo de lecturas rápidas. Asimismo, son justamente los jóvenes de los sectores más ricos quienes mayor cansancio manifiestan frente a la pantalla, lo que podría incidir significativamente en este tipo de lecturas.

Gráfico 4.4.5.2.28

Otra de las estrategias de lectura que se despliegan en la pantalla tiene que ver con una transposición de las prácticas de lectura en papel: el marcar el texto para orientarse. Esto, que en papel se realiza marcando con colores, subrayando, resaltando o haciendo notas o llamadas al margen, en la pantalla adquiere otras características dadas por la interfaz. Se suele pintar el texto seleccionándolo con el puntero del mouse y arrastrándolo. O también se suele pintar el texto de determinado color para señalar qué parte se destaca o hasta

donde se ha leído, para continuar la lectura en otro momento. Esta práctica de marcar el texto en la pantalla mientras se va leyendo (ver gráfico 4.4.5.2.29) es común en el 66,1% de los jóvenes y notablemente inferior en el caso de los adultos, llegando al 36,9% de los casos. Esta diferencia se puede explicar por la preferencia mayor de los jóvenes por leer textos largos en pantalla (consultar gráfico 4.4.5.2.1) y, por ende, la mayor preferencia de los adultos por leer los textos en forma impresa. Además, este dato nos está hablando de una mayor naturalidad de los jóvenes con la lectura en pantalla, que hace que realicen estas prácticas con mayor facilidad.

Luego, por género vemos una diferencia muy marcada: un 76,4% de las chicas marcan el texto en la pantalla, sobre un 54,7% de los chicos, es decir, con más de 20 puntos porcentuales de diferencia. Ésta puede relacionarse con la mayor preferencia de las chicas por leer textos completos (consultar gráfico 4.4.5.2.8), lo cual probablemente las lleve a marcar el texto para orientarse.

Gráfico 4.4.5.2.29

Por nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.5.2.30) nos encontramos, al igual que con el vistazo previo, que esta práctica de lectura avanza conforme se asciende en la escala social (63,2% en D1, D2, E; 66,7% en C2, C3 y 71,4% en ABC1), lo que demuestra la necesidad de cierto contacto cotidiano con Internet para desarrollar este tipo de consumo de textos en pantalla, que a la vez se vuelve una estrategia necesaria cuando no se prefiere leer mucho en el monitor de la computadora.

Gráfico 4.4.5.2.30

Ya hablamos antes de la multiplicidad de actividades que realizan los jóvenes al mismo tiempo en la PC (consultar gráfico 4.4.4.9). Ahora vamos a ver de qué manera influye esto en la lectura de textos en pantalla. Los encuestados fueron consultados si leen con una sola ventana abierta o con varias al mismo tiempo. De la misma manera que con el perfil multitarea, son más los jóvenes que leen con más de una ventana abierta en la PC (53,3%) que los adultos (30,8%). En tanto éstos en su mayoría (69,2%) leen en pantalla con una sola ventana abierta, frente al 46,7% de los chicos que lo hacen de ese modo (ver gráfico 4.4.5.2.31).

Gráfico 4.4.5.2.31

De acuerdo con el género (ver gráfico 4.4.5.2.32) podemos decir que los chicos son los que más leen con varias ventanas abiertas (56,2% sobre 50,3% de las chicas), y que ellas son las que más leen con una sola ventana por vez (49,7% sobre 43,5% de los varones).

Gráfico 4.4.5.2.32

Por tipo de escuela no aparecen diferencias sustanciales en cuanto a las preferencias por la lectura con una o varias ventanas abiertas a la vez, pero sí se dan algunas entre los niveles socioeconómicos (ver gráfico 4.4.5.2.33). Los chicos de los estratos medios son los que más usan varias ventanas a la vez cuando leen, mientras que los estratos inferior y superior se mantienen parejos (56,9% sobre 50% en ABC1 y 49,1% en D1, D2, E). En cambio, los estratos bajo y alto son los que más usan una sola ventana a la vez (50,9% en D1, D2, E; 50% en ABC1 y 43,1% en C2, C3).

Gráfico 4.4.5.2.33

Finalmente, otro de los aspectos que ejerce su influencia en la lectura en la pantalla, y que es algo propio de Internet, es el tiempo que demoran las páginas en descargarse en el monitor, tema que en parte fue tratado antes (consultar gráfico 4.4.4.37). Y esto se vuelve crítico si el tiempo de conexión es lento, aunque como vimos anteriormente, la gran mayoría de los usuarios encuestados tiene conexiones de banda ancha (consultar gráfico 4.4.1.14). Así y todo, un 58,2% de los jóvenes dice que el tiempo de descarga influye al leer

una página o hacer clic en un hipervínculo. Pero esta cuestión se vuelve mucho más crítica en el caso de los adultos, ya que un 86,2% de ellos opina lo mismo. Esta diferencia sustancial puede deberse –como dijimos antes- al mayor acostumbramiento que los jóvenes tienen a Internet, y por ende a sus características inmanentes como los tiempos de descarga, las fallas de conexión, etc.

Asimismo, hay porcentajes similares de chicos y chicas que sostienen que el tiempo de descarga influye en su lectura (59,6% de ellos y 56,8% de ellas así lo indican).

Donde sí aparece una diferencia importante es en el tipo de escuela al que asisten los chicos encuestados. Mientras el 52% de los alumnos de escuelas estatales sostiene que el tiempo de descarga influye sobre la lectura en Internet, así opina el 65% de los jóvenes que asiste a establecimientos privados. Por lo tanto, podemos decir que éstos tienen menos paciencia que los primeros a la hora de leer en Internet (ver gráfico 4.4.5.2.34).

Gráfico 4.4.5.2.34

En relación con el nivel socioeconómico también encontramos diferencias considerables (ver gráfico 4.4.5.2.35). Nuevamente, son los estratos altos los más sensibles a este tipo de factores que afectan la lectura en Internet, ya que un 73,8% de los jóvenes de ABC1 dice que el tiempo de descarga influyen en su lectura, mientras así lo expresa un 60,5% de los chicos de menores recursos y un 52,9% de los sectores medios.

Gráfico 4.4.5.2.35

4.4.5.3 Comparaciones entre la lectura en Internet y la lectura en libros

Para completar este apartado dedicado a la lectura en Internet, nos parece importante comparar al libro con la pantalla y conocer las apreciaciones que de ambos dispositivos hacen los encuestados, para conocer sus preferencias, ventajas y desventajas y las comparaciones que ellos mismos establecen.

En primer lugar, vamos a conocer la opinión de los encuestados en torno al criterio de comodidad, y para ello se les preguntó cuál de las lecturas es más cómoda, la que realizan en Internet o en el libro. Al respecto, jóvenes y adultos coinciden en su mayoría en que para leer es más cómodo el libro que la pantalla, aunque hay una diferencia de casi 20 puntos entre ambos perfiles: mientras 68,5% de los jóvenes piensa que es más cómodo el papel, así lo afirma el 86,2% de los adultos, lo que de algún modo se relaciona con el vínculo generacional que tienen los adultos con el soporte impreso, que hace que en su gran mayoría elijan ese dispositivo a la hora de leer cómodamente. Por el contrario, un 31,5% de los jóvenes y un 13% de los adultos sostienen que es más cómoda la pantalla, lo que marca el vínculo generacional de los primeros con la lectura en el monitor (ver gráfico 4.4.5.3.1).

Gráfico 4.4.5.3.1

Discriminados por género, aparecen matices interesantes en las preferencias de los jóvenes (ver gráfico 4.5.3.2). Para las chicas es más cómodo leer en un libro que para los chicos (72,2% sobre 64,6%), mientras que es mayor el porcentaje de chicos que elige la pantalla por su comodidad (35,4% sobre 27,8%). Esto puede relacionarse con el hecho de que las chicas son más lectoras de libros que los chicos (consultar gráfico 4.2.9) y también que ellas leen más por placer que ellos (consultar gráfico 4.2.13).

Gráfico 4.4.5.3.2

Por tipo de establecimiento educativo encontramos diferencias que son similares a las de la variable del género (ver gráfico 4.4.5.3.3). Son más los chicos de escuelas privadas que eligen al libro por la comodidad (73,2% sobre 64,2%), a la vez que los alumnos de colegios del Estado registran un mayor nivel de preferencia por la pantalla que sus pares de escuelas privadas (35,8% sobre 26,8% de estos últimos). Al igual que con la diferencia entre chicos y chicas, las razones de estas asimetrías pueden tener que ver con que los chicos de escuelas privadas son más lectores de libros (consultar gráfico 4.2.10) y que leen más por placer que sus pares de colegios del Estado (consultar gráfico 4.2.14)

Gráfico 4.4.5.3.3

De acuerdo con el nivel socioeconómico también aparecen diferencias significativas (ver gráfico 4.4.5.3.4). Claramente el nivel ABC1 es el que más prefiere leer en libros por la comodidad, registrando un porcentaje altísimo de preferencia (92,9%), mientras que los niveles bajo y medio están bastante parejos (66,7% D1, D2, E y 63,8% C2, C3). Al mismo tiempo, estos estratos son los que mayor preferencia registran por la lectura en pantalla (36,2% en C2, C3 y 33,3% en D1, D2, E) muy por encima del estrato superior (apenas 7,1%). Esto se debe seguramente –como sucedió con las otras variables- a que los chicos de estratos más ricos son los que más libros leen (consultar gráfico 4.2.11) y más lo hacen por placer (consultar gráfico 4.2.15), a lo que se suma el hecho de que son los que más cansancio acusan por la lectura en pantalla (consultar gráfico 4.4.5.2.6).

Gráfico 4.4.5.3.4

Además de la comodidad, hay otras razones por las que los lectores eligen el dispositivo libro. El libro es portable, ya que se puede llevar a todas partes y acompañar distintos momentos libres: viajes, tiempos de espera, etc. Además, se puede llevar a otro lugar que se desee para leer tranquilamente. Otra característica es que el libro se puede tomar y tocar, de ahí un tipo de

relación cálido que permite el disfrute con el tacto. Además, otra razón importante es el acostumbramiento a su uso.

Para profundizar en las comparaciones entre la pantalla y el libro, los encuestados fueron consultados sobre las razones por las que eligen leer en libros, para luego compararlas con la pantalla. Las razones que aparecen más destacadas (ver gráfico 4.4.5.3.5) son la portabilidad y la comodidad, respecto de lo cual jóvenes y adultos manifiestan una opinión similar en cuanto a porcentajes: 70% de jóvenes y 67,7% de adultos eligen el libro porque es portable, y 61,5% de los adultos y 60,3% de los jóvenes porque es más cómodo para leer. Como era de esperar, el peso de la costumbre recae en los adultos, ya que el 41,5% eligen leer en libros por esta razón, duplicando a los jóvenes, que naturalmente tienen menos historia de uso con el libro (20,6%). Un aspecto relacionado con esto es también la posibilidad de agarrar y tocar el libro, motivo que es más fuerte en los adultos (23,1%) que en los adolescentes (19,1%). Como vemos las principales razones de elección del libro aparecen en adolescentes y adultos por igual, aunque vamos a decir que los primeros esgrimen razones en función de la practicidad de la lectura, mientras que en los últimos influye cierto factor afectivo vinculado al hábito y a la posibilidad de manipular el libro.

Gráfico 4.4.5.3.5

Por género, encontramos algunos matices que se corresponden con las diferencias en cuanto a los hábitos de lectura entre chicos y chicas que señalamos anteriormente (ver gráfico 4.4.5.3.6). Pareciera que el hecho de leer más –tal es el caso de las chicas- hace que sean más importantes los

motivos por elegir el libro. Es así que la portabilidad es una razón sostenida por más chicas que chicos (74,6% sobre 65,2% de ellos), al igual que la comodidad (65,7% sobre 54,7%). Esta relación se acentúa con el otro motivo que aparece en orden de importancia: el hábito, en cuya elección las chicas casi duplican a los varones (26,6% sobre 14,3% de ellos). Finalmente, la posibilidad de agarrar y tocar el libro es una razón que aparece sostenida en forma pareja por chicos y chicas (20,1% de ellas y 18% de ellos).

Gráfico 4.4.5.3.6

También de acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes nos encontramos con diferencias interesantes (ver gráfico 4.4.5.3.7). Como decíamos antes, los chicos de escuelas privadas leen más libros que los de estatales, y esto se manifiesta en las razones para elegir leer en libros, ya que tanto en la portabilidad como en la comodidad, los primeros aventajan a sus pares de colegios del Estado (75,8% sobre 64,7% y 63,7% sobre 57,2%, respectivamente). Luego, llama la atención una diferencia importante en la razón vinculada a la posibilidad de tocar y agarrar el libro, motivo que es sostenido por el 23,6% de los chicos de escuelas privadas sobre 15% de los de estatales, lo cual marcaría una relación afectiva con el libro distinta de acuerdo con cada perfil. Luego, el hábito parece afectar a ambos perfiles por igual (20,8% en chicos de escuelas del Estado y 20,4% en chicos de escuelas privadas).

Gráfico 4.4.5.3.7

A continuación, por nivel socioeconómico aparecen algunas divergencias que valen la pena mencionar (ver gráfico 4.4.5.3.8). El motivo vinculado con la portabilidad es valorado por igual por los distintos segmentos sociales (67,5% en D1, D2, E; 71,3% en C2, C3 y 71,4% en ABC1). En relación con la comodidad sucede lo mismo que con la pregunta anterior (consultar gráfico 4.4.5.3.4): los chicos de los sectores de mayores recursos son los que más destacan esta característica del libro impreso (78,6% sobre 62,3% de D1, D2, E y 54,6% de C2, C3). Luego, los otros motivos aparecen bastante parejos según los diferentes estratos sociales, aunque con una leve ventaja de los niveles altos, vinculado esto a que se trata de los chicos que más leen (26,2% de ABC1; 20,1% de C2, C3 y 19,3% de D1, D2, E eligen el libro por la cuestión del hábito, mientras que la posibilidad de manipulación es sostenida por el 23,8% de los chicos de ABC1, por el 20,2% de los de D1, D2, E y por el 17,2% de los de C2, C3).

Gráfico 4.4.5.3.8

Si antes con las razones que hacen que los lectores elijan el libro, se daban muchas similitudes entre jóvenes y adultos, todo lo contrario sucede con los motivos para leer en pantalla, lo que demuestra que ésta es un dispositivo que los jóvenes asumen como algo propio y vinculado a sus expectativas y necesidades. Algunos de los motivos para leer en pantalla, y que forman parte de este apartado en la presente investigación, son: el atractivo visual y sonoro de la pantalla (colores, música, movimiento, etc.) que hace que sea más estimulante leer allí; la posibilidad de hacer otras cosas mientras lee en un mismo soporte (chatear, escuchar música, bajar archivos, etc.) y el simple hecho de que la pantalla sea una innovación propia de la época actual, en la que los jóvenes son los principales interpelados por esta tecnología. El primer motivo que salta a la vista en los jóvenes es la posibilidad de hacer otras cosas mientras lee en la pantalla: así lo sostiene el 77,6% de los jóvenes sobre un 32,3% de los adultos que esgrime este motivo (ver gráfico 4.4.5.3.9). La diferencia que separa a ambos perfiles en relación con este tema pone en evidencia que la posibilidad multitarea de la pantalla es algo generacional, y que la lectura, lejos de ser una acción que requiere de concentración al hacer una tarea a la vez, es integrada a una multiplicidad de otras tareas donde la pantalla es el hilo conductor que las aglutina. Luego, los otros motivos aparecen más valorados por los jóvenes: 32,1% sobre 24,6% de los adultos piensan que es más atractiva, y 25,2% sobre 18,5% que es más adecuada a la época actual.

Gráfico 4.4.5.3.9

De acuerdo con el sexo de los encuestados (ver gráfico 4.4.5.3.10) queda en evidencia que el atractivo visual y sonoro de la pantalla le pesa más a

los chicos (37,9%) que a las chicas (26,6%), y éstas a su vez valoran más la posibilidad de hacer otras cosas mientras leen, sobre todo chatear (80,5% sobre 74,5%). Luego, la cuestión de la actualidad del soporte es valorado por ambos perfiles por igual (25,5% de ellos y 24,9% de ellas).

Gráfico 4.4.5.3.10

Por tipo de escuela (ver gráfico 4.4.5.3.11) también aparecen matices interesantes y que se relacionan con lo que vimos antes: los chicos que asisten a establecimientos privados son más lectores de libros que los que asisten a en instituciones del Estado. A la hora de leer, son los chicos de escuelas estatales los que más sostienen que la pantalla es atractiva (37,9% sobre 26,6%), pero son más los chicos de escuelas privadas quienes esgrimen la razón de la posibilidad multitarea de la pantalla (81,5% sobre 74%), seguramente influidos por un contacto más intensivo con la computadora y por hacer más cosas a la vez (consultar gráfico 4.4.4.12). Luego, la cuestión de la actualidad de la pantalla de acuerdo con la época es más valorado por los chicos de escuelas estatales (29,5% sobre 20,4%).

Gráfico 4.4.5.3.11

El nivel socioeconómico también ejerce su influencia en las preferencias de los jóvenes por la pantalla (ver gráfico 4.4.5.3.12). La posibilidad de hacer varias cosas a la vez es más valorado por los chicos de los estratos bajo y medio (77,2% y 79,9%, respectivamente) que por los del estrato superior (69%), al igual que la cuestión de la actualidad del soporte (27,6% en C2, C3; 26,3% en D1, D2, E y 11,9% en ABC1). Un comportamiento similar se aprecia en el motivo vinculado al atractivo de la pantalla, aunque se destaca más el nivel medio (37,9% sobre 26,3% de D1, D2, E y 23,8% de ABC1). Llama la atención que en los tres motivos es más baja la preferencia del nivel socioeconómico alto, debido tal vez al mayor cansancio que manifiestan al leer en pantalla, como se vio anteriormente.

Gráfico 4.4.5.3.12

En contraposición con la pregunta referida a las razones para elegir leer en libros, se le preguntó a los encuestados por qué motivos no eligen leer en libros, a fin de conocer cuáles son las características de ese dispositivo que hacen que los lectores no lo elijan. Las razones para no leer en libros son: porque se duermen o aburren, porque el libro carece de atractivo visual y porque no están acostumbrados. Al mismo tiempo, entre las opciones figura “le gusta leer en libros”, lo cual nos da un indicador de quienes, pese a las razones expuestas, siguen eligiendo ese soporte de lectura. Como era de esperar, se ve una diferencia sustancial entre jóvenes y adultos (ver gráfico 4.4.5.3.13). “Se duerme o aburre” es la razón más elegida por los jóvenes (44,8%) y sólo por un 6,2% de los adultos, marcando la primera gran diferencia. La falta de atractivo visual, a su vez, es sostenida por un 24,5% de los jóvenes y un 1,5% de los adultos. Relacionado con la pregunta anterior del atractivo visual de la pantalla (consultar gráfico 4.4.5.3.9), es esperable por parte de los jóvenes que

encuentren más estimulante la pantalla con su carácter multimedial e interactivo, frente al libro, que contiene sólo texto y a lo sumo imágenes ilustrativas. Luego, la razón vinculada a la falta de acostumbramiento es sostenida por un 22,7% de los jóvenes y por ningún adulto, lo que marca la mayor diferencia entre ambos perfiles, ya que los adultos parecen estar más acostumbrados a leer en libros. Finalmente, como era también de esperar, son muchos más los adultos que dicen que les gusta leer en libros (81,5%) que los jóvenes (34,5%), lo que muestra claramente una diferencia generacional en cuanto a la preferencia por ese dispositivo.

Gráfico 4.4.5.3.13

De acuerdo con el género, los jóvenes manifiestan distintas actitudes ante la lectura en libros (ver gráfico 4.4.5.3.14). Si tenemos en cuenta –como hemos resaltado anteriormente- que las chicas leen más libros que los varones (consultar gráfico 4.2.9) y que son las que más lo hacen por placer (consultar gráfico 4.2.13), se puede entender que las razones para no leer en libros tengan más peso en los chicos que en las chicas. Por ejemplo, el motivo vinculado al aburrimiento o al dormirse afecta al 48,4% de los chicos y al 41,4% de las chicas. Luego, la falta de atractivo visual, al 27,3% de los varones y al 21,3% de las mujeres. La diferencia que marcábamos entre el mayor hábito de lectura en las chicas se pone en evidencia en el motivo vinculado al acostumbramiento, ya que afecta notoriamente más a los chicos (30,1%) duplicando al porcentaje de chicas que sostienen este argumento para no leer en libros (15,4%). Finalmente, vamos a destacar que son muchas más las chicas que dicen gustarle leer en libros: 42,6% sobre 26,1% de los varones.

Gráfico 4.4.5.3.14

De acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten los jóvenes encuestados, se aprecian algunas discrepancias que tienen que ver –al igual que la diferencia entre chicas y chicos- con el mayor gusto por la lectura que tienen incorporado los alumnos de escuelas privadas (ver gráfico 4.4.5.3.15). Si bien el motivo de quedarse dormido o aburrirse afecta a ambos perfiles por igual (44,5% de chicos de escuelas del Estado y 45,2% de escuelas privadas), se observan diferencias en los otros motivos, como la falta de atractivo visual (27,2% de chicos de escuelas estatales sobre 21% de chicos de escuelas privadas) y el no estar acostumbrados a leer en libros (27,7% y 17,2%, respectivamente). Luego, son más los chicos de escuelas privadas que manifiestan gustar de leer en libros (38,6% sobre 30,6% de sus pares de colegios del Estado).

Gráfico 4.4.5.3.15

Por nivel socioeconómico también se observan algunas diferencias interesantes (ver gráfico 4.4.5.3.16). Las razones vinculadas a quedarse dormido o aburrirse y a la falta de atractivo visual pueden interpretarse de

acuerdo con la lectura por placer o deber tratada anteriormente (consultar gráfico 4.2.15). Los jóvenes de los estratos medios, que son los que menos leen por placer, son los que más sostienen como razones para no leer las recién mencionadas. Es así que 51,7% de los chicos de los sectores medios dice que no lee en libros porque se duerme o aburre, frente a un 38,6% de los chicos de los sectores de menos recursos y a un 33,3% de los del sector más rico de la población. La misma relación, aunque con un porcentaje mucho menor, se observa en la razón vinculada a la falta de atractivo visual del libro: ésta afecta al 26,4% de los chicos de C2, C3; a 22,8% de los de D1, D2, E y a 19% de los de ABC1. Estas razones para no leer diferenciadas por nivel se comparecen con los porcentaje de los chicos que dicen gustarle la lectura en pantalla: 47,6% en ABC1, 34,5% en D1, D2, E y 31,6% en C2, C3. Finalmente, y en continuidad con el mayor hábito de lectura desarrollado en los sectores medio y alto, la razón vinculada a la falta de costumbre pierde importancia conforme se asciende en la escala social (25,4% en D1, D2, E; 23% en C2, C3 y 14,3% en ABC1).

Gráfico 4.4.5.3.16

Del mismo modo que hicimos con el libro, vamos a indagar sobre las razones que los usuarios de Internet tienen para no leer en pantalla. Veremos que al igual que con los libros, estas razones tienen que ver con características inherentes al soporte: el cansancio que genera la posición (estar sentados frente a la pantalla, particularmente de las computadoras de escritorio), la fatiga visual que supone estar mirando el monitor por largo tiempo, las habilidades extra que requiere el manejo de la interfaz de la computadora para leer (mouse, teclados, desplazamientos, etc.) y la distracción que puede producir la

presencia de otros estímulos en el mismo soporte (lo que antes a su vez vimos como un motivo para elegir leer en la pantalla). Comparando a usuarios jóvenes con adultos (ver gráfico 4.4.5.3.17), vemos algunas diferencias interesantes: mientras que los chicos son los que manifiestan mayor cansancio por la posición (46,1% sobre 41,5% de los adultos), los adultos son los que más esgrimen el argumento de la fatiga visual (53,8% sobre 49,7% de los chicos). Estos parecen ser los motivos que llevan a no leer en pantalla, aunque en el caso de los jóvenes no está lejos la cuestión de la distracción (37,9%), la cual afecta apenas al 10,8% de los adultos. Esta diferencia se puede entender si tenemos en cuenta que para los jóvenes justamente el mayor motivo para leer en pantalla es la posibilidad de hacer otras cosas mientras leen (consultar gráfico 4.4.5.3.9). Entonces, podemos decir que un mismo aspecto por un lado es valorado como una virtud de la pantalla, y por otro lado un obstáculo para leer en ella. Finalmente, y como era de esperar, son más los jóvenes que dicen que les gusta leer en pantalla (27% sobre 16,9%), lo que una vez más demuestra la fuerte implicancia generacional en el vínculo con este dispositivo.

Gráfico 4.4.5.3.17

Las razones para no leer en pantalla varían de acuerdo con el sexo de los jóvenes (ver gráfico 4.4.5.3.18). En primer lugar, en los cuatro motivos estudiados, las chicas superan a los chicos en porcentaje, es decir, a ellas les molestan más que a ellos las distintas objeciones para elegir leer en pantalla. La diferencia más marcada aparece con el cansancio visual (56,8% de ellas sobre 42,2% de ellos), y luego en la distracción que genera la pantalla, diferencia entendible si tenemos en cuenta que es a ellas a quienes más les gusta hacer otras cosas mientras leen (41,4% sobre 34,2%). Luego, el

cansancio por la posición afecta al 48,5% de las chicas y al 43,5% de los varones. Todas estas diferencias se corresponden con el hecho –como señaláramos oportunamente- de que las chicas leen más libros y disfrutan más al hacerlo, práctica que, evidentemente, encuentra sus obstáculos si se quiere replicar en la pantalla. Luego, llama la atención que el requerimiento de ciertas habilidades para leer en pantalla no aparece dentro de los motivos de los chicos, sino solamente en el de las chicas (4,1%), porcentaje que aunque menor nos indica cierta diferencia en el manejo de la interfaz por parte de varones y mujeres (consultar gráfico 4.3.3.11).

4.4.5.3.18

Si tenemos en cuenta la variable del tipo de escuela al que asisten los jóvenes encuestados (ver gráfico 4.4.5.3.19), nos encontramos con que en todas las razones para dejar de leer en pantalla, los mayores porcentajes los alcanzan los chicos de escuelas privadas. Es decir, al igual que sucedió antes entre las chicas y los chicos, los alumnos de colegios privados tienen más motivos para dejar de leer en el monitor. El cansancio visual afecta entonces al 52,9% de los chicos de escuelas privadas sobre el 46,8% de los de estatales, el cansancio por la posición, al 50,3% de los primeros y al 42,2% de los últimos, y la distracción afecta al 41,4% y al 34,7%, respectivamente. Estas diferencias pueden relacionarse con el hecho de que son los chicos de escuelas privadas los que leen más libros y disfrutan al hacerlo (consultar gráficos 4.2.10 y 4.2.14). Finalmente, se da una paridad entre los chicos que asisten a escuelas estatales y privadas que dicen gustarle leer en pantalla (27,2% y 26,8%, respectivamente).

Gráfico 4.4.5.3.19

Tomando como referencia el nivel socioeconómico de los encuestados, vuelven a aparecer diferencias significativas (ver gráfico 4.4.5.3.20). En primer lugar –y tomando en cuenta las razones para leer y no leer en los libros (consultar gráfico 4.4.5.3.8 y 4.4.5.3.16)- son los sectores altos los que más objeciones ponen a la lectura en la pantalla, relacionado esto con su mayor afición a la lectura en libros, aunque también aparecen diferencias entre los estratos medio y bajo. Por ejemplo, en lo referido al cansancio visual, los chicos de ABC1 son los que más esgrimen este motivo (64,3%), y le siguen a la zaga el nivel D1, D2, E con 52,6% y luego el nivel C2, C3 con 44,3%. Con el cansancio por la posición sucede algo parecido, registrándose los siguientes porcentajes: 59,5%, 44,7% y 43,7%, respectivamente. Luego, la distracción parece ser un obstáculo que crece a medida que se asciende en la escala social (29,8% en D1, D2, E; 40,2% en C2, C3 y 50% en ABC1) lo cual es entendible dado que en los sectores medios y altos es más importante el acceso hogareño e individual a Internet, que permite estar más tiempo conectado y hacer más cosas a la vez. De nuevo, el motivo relacionado con las competencias técnicas requeridas desaparece en el estrato más alto y aparece tímidamente en los sectores bajo y medio (2,6% y 2,3%, respectivamente) lo que nos basta para comprobar que el mayor contacto y conocimiento de la computadora e Internet permite evadir esas dificultades. Finalmente, es interesante comprobar que el gusto por leer en pantalla decae a medida que se avanza en la escala social (28,9% en D1, D2, E; 27% en C2, C3 y 21,4% en ABC1), lo que vuelve a comprobar la relación con la lectura de

libros en papel, que –por el contrario- asciende en forma directamente proporcional con la escala social.

Gráfico 4.4.5.3.20

Para terminar con este apartado dedicado a las comparaciones entre la pantalla y el libro, les hemos preguntado a los encuestados en qué dispositivo pueden leer más concentradamente, sin distraerse. Esta pregunta –si bien de algún modo ya estuvo delineada en las anteriores- busca caracterizar el tipo de lectura al que invita cada soporte, teniendo en cuenta que en el libro sólo se puede leer (salvo hacer algunas anotaciones o marcaciones al texto) mientras que en la pantalla se pueden hacer muchas otras cosas, y eso afecta directamente el nivel de concentración que requiere toda lectura. Es así que el 75,2% de los jóvenes y el 89,2% de los adultos elige al libro para leer en forma concentrada, mientras que el 24,8% de los chicos y el 10,8% de los adultos opta por la pantalla (ver gráfico 4.4.5.3.21). Esta diferencia, nuevamente, es generacional, aunque llama la atención el reconocimiento que hacen los jóvenes sobre el rasgo inherentemente disperso de la pantalla, que hace que en su mayoría elijan al libro cuando tienen que leer algo con atención.

Gráfico 4.4.5.3.21

Diferenciados por sexo (ver gráfico 4.4.5.3.22), no nos sorprende hallar que son las chicas las que más eligen el libro para leer en forma concentrada (82,2% sobre 67,7% de los chicos), ya que –como venimos diciendo- son las que más leen y gustan de hacerlo, por lo tanto siguen eligiendo el libro. Y a la vez, los chicos, que parecen tener una relación más fluida con la pantalla, a la cual se sienten más adaptados y que la pueden manejar con más soltura, eligen en mayor proporción a la misma para leer sin distraerse (32,3% sobre 17,45%) casi duplicando a las chicas que así lo hacen.

Gráfico 4.4.5.3.22

Luego, por tipo de escuela (ver gráfico 4.4.5.3.23) son más los chicos de escuelas privadas los que eligen el libro para leer sin dispersarse (82,2% sobre 68,8% de los chicos de escuelas estatales), a la vez que son más los de escuelas del Estado quienes tienen preferencia por la pantalla (31,2% sobre 17,8%). Esta diferencia puede relacionarse, nuevamente, por el mayor gusto por la lectura en libros que tienen los alumnos de establecimientos privados.

Gráfico 4.4.5.3.23

Finalmente, y tal cual aparecía en lo relacionado a las razones para no leer en pantalla (consultar gráfico 4.4.5.3.20), si analizamos la cuestión de acuerdo con el nivel socioeconómico, encontramos que la elección por el libro es directamente proporcional al ascenso en la escala social: 70,2% de chicos de D1, D2, E; 76,4% de C2, C3 y 83,3% de ABC1 elige el libro para leer en forma concentrada. A la inversa, la pantallas es más elegida por los sectores bajo y medio: 29,8% en D1, D2, E; 23,6% en C2, C3 y 16,7% en ABC1, lo cual quedaría explicado por la mayor relación con los libros impresos que se tiene conforme se sube en el nivel socioeconómico.

Gráfico 4.4.5.3.24

4.4.6. El uso del hipertexto

Este apartado final lo vamos a dedicar al uso de los hipervínculos en las páginas que visitan los usuarios de Internet. Si bien toda la red está construida sobre la base del lenguaje hipertextual, que lleva que el navegante tenga que hacer clic constantemente para recorrer la World Wide Web, puntualmente estamos hablando de los momentos en los cuales el usuario está frente a la decisión de seguir o no un hipervínculo o enlace (es decir, de hacer clic en él o no).

En primer lugar, nos encontramos con que la mayoría de los usuarios hace clic “a veces” en los hipervínculos (68,8% de los jóvenes y 67,7% de los adultos), dependiendo de la situación y por motivos que más adelante trataremos de dilucidar. Y aquí encontramos también una coincidencia casi

perfecta entre usuarios jóvenes y adultos: 19,1% de los primeros y 20% de los últimos dice que generalmente hace clic en los hipervínculos, por lo tanto podemos decir que tiene una actitud más abierta ante las propuestas de las páginas de Internet que visita. Finalmente, y también de modo muy parejo entre ambos perfiles, el 12,1% de los jóvenes y el 12,3% de los adultos dice que nunca hace clic en los hipervínculos (ver gráfico 4.4.6.1).

Gráfico 4.4.6.1

De acuerdo con el género (ver gráfico 4.4.6.2), los chicos tienen una mayor apertura a las propuestas de los hipervínculos, ya que un 24,2% de ellos dice generalmente hacer clic, sobre un 14,2% de ellas que dice hacerlo. Hay una diferencia importante de 10 puntos porcentuales que se vuelve a dar en otra de las opciones, el hacer clic “a veces”. Allí son las chicas las que tienen el mayor porcentaje (74%) frente a los chicos (63,4%), marcando entonces una tendencia según la cual las chicas visitan “ocasionalmente” los enlaces. Finalmente, un porcentaje parejo de chicos y chicas (12,4% y 11,8%, respectivamente) dice no hacer clic nunca en los hipervínculos.

Gráfico 4.4.6.2

Por el tipo de escuela al que asisten los jóvenes encuestados, se perciben diferencias que –si bien no son muy notorias- ayudan a comprobar algunas tendencias entre los dos perfiles (ver gráfico 4.4.6.3). La principal de las opciones seguidas por los jóvenes, el visitar los enlaces "a veces", es elegida por igual por chicos de escuelas estatales (68,2%) y privadas (69,2%). Sin embargo, hay una leve actitud de mayor apertura en éstos, ya que son más los que dicen que generalmente hacen clic en los hipervínculos (22,3% sobre 16,2% de los chicos de colegios del Estado), y estos últimos a su vez son los que más dicen no seguir nunca los enlaces que presentan las páginas (15,6% sobre 8,3%), casi duplicando a sus pares de escuelas privadas.

Gráfico 4.4.6.3

Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico (ver gráfico 4.4.6.4) se observa una actitud similar en todos los estratos hacia los hipervínculos en Internet. Con diferencias mínimas, podemos decir que son los estratos bajos los que más hacen clic generalmente en las páginas (22,8% sobre 21,4% de ABC1 y 16,1% en C2, C3). A su vez, el estrato medio, que es el que menos porcentaje tiene en esa opción, aparece como el de mayor importancia entre los que hacen clic "a veces": 70,1% sobre 67,5% de D1, D2, E y 66,7% de ABC1. En tanto, y también por mínima diferencia, los chicos del estrato medio son los que más dicen que nunca hacen clic en los enlaces: 13,8% sobre 11,9% de ABC1 y 9,6% de D1, D2, E.

Gráfico 4.4.6.4

Hecha esta clasificación de quiénes y cuánto hacen clic en los hipervínculos, vamos a analizar las razones por las que lo hacen. Principalmente, podemos decir que los motivos para seguir un enlace son la curiosidad, la necesidad o el interés por ampliar determinada información, o tal vez el mero hecho de hacer clic, como si se tratara de hacer *zapping* con el control remoto de un televisor. Las razones elegidas por los encuestados son las dos primeras, con diferencias sustanciales entre jóvenes y adultos (ver gráfico 4.4.6.5). Los primeros hacen clic más por curiosidad (53,3% sobre 29,2% de los adultos), mientras que los segundos hacen clic más por el interés de ampliar información (78,5% sobre 57,3% de los jóvenes). Si relacionamos esto con el uso de Internet que hacen uno y otro perfil (consultar gráfico 4.4.2.16), podemos decir que los chicos encuentran entretenido hacer clic para satisfacer su curiosidad, mientras que a los adultos les resulta interesante ampliar la información que buscan en la red, desde un concepto más utilitario.

Gráfico 4.4.6.5

Discriminados por sexo (ver gráfico 4.4.6.6), se puede decir que las chicas son más curiosas que los chicos, y tienden a hacer clic más por esta razón (57,4% sobre 49,1% de ellos), mientras que los varones se inclinan por hacer clic cuando les interesa ampliar un tema (60,9% sobre 53,8% de ellas).

Gráfico 4.4.6.6

De acuerdo con el tipo de escuela, se da un matiz interesante (ver gráfico 4.4.6.7): mientras que el motivo de la curiosidad se da por igual en chicos de escuelas estatales y privadas (53,2% y 53,5%, respectivamente), hay una diferencia sustancial en el motivo relacionado con el interés por ampliar la información, ya que 67,5% de los chicos de escuelas privadas y 48% de los de estatal hace clic por ese motivo.

Gráfico 4.4.6.7

Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los jóvenes encuestados (ver gráfico 4.4.6.8), y en consonancia con la tendencia de cada estrato a hacer clic (consultar gráfico 4.4.6.4), podemos decir que los chicos de ABC1 son los que más hacen clic por el interés de ampliar información (66,7% sobre 57% de

los chicos de D1, D2, E y 55,2% de C2, C3), quedando parejos los estratos medio y bajo. Luego, en relación con el motivo de la curiosidad, los chicos del estrato superior siguen siendo los que más hacen clic (59,5%), seguidos de cerca en este caso por los chicos de los estratos bajos (56,1%) y por último los de los sectores medios (50%). Finalmente, vamos a destacar que en relación con el motivo de hacer clic por el simple hecho de hacer clic, si bien antes no dimos cuenta de este motivo por considerar que el porcentaje es poco relevante, sí en este caso vale la pena decir que el estrato superior no aparece representado en este motivo, y sí los estratos bajo y medio (7% y 4,6%, respectivamente).

Gráfico 4.4.6.8

En forma complementaria al punto anterior, nos interesa ahora conocer las razones por las que los usuarios no hacen clic en un hipervínculo. Éstas pueden ser las siguientes: no querer perder tiempo, pensar que se trata simplemente de publicidad, o bien porque la información que contiene el enlace no está relacionada con lo que se busca o necesita. Esta última es la principal razón que hace que los encuestados no sigan los enlaces (ver gráfico 4.4.6.9), y esto está presente en forma pareja tanto en los jóvenes como en los adultos (60,9% y 63,1%, respectivamente). Luego, el segundo motivo más importante por el cual los navegantes no hacen clic es para no perder tiempo, y esto está más presente en los jóvenes que en los adultos (41,5% sobre 35,4%). Finalmente, el hecho de que se trate de publicidad, o al menos la impresión de que así sea, lleva a los jóvenes a renunciar a seguir los enlaces bastante más que a los adultos (34,8% sobre 15,4%).

Gráfico 4.4.6.9

Luego, discriminados por sexo, los jóvenes mantienen distintas actitudes a la hora de hacer clic (ver gráfico 4.4.6.10). Vamos a decir que si bien como vimos antes son más abiertos a las propuestas de los hipervínculos (consultar gráfico 4.4.6.2) los chicos son los que ponen más objeciones a la hora de seguir un enlace, ya que en todos los motivos son más que las chicas: la falta de relación aparece en el 63,4% de los varones y el 58,6% de las mujeres, el no querer perder tiempo, en 43,5% de los chicos y 39,6% de las chicas, y la posibilidad de que se trate de publicidad, en el 37,9% de ellos y el 32% de ellas.

Gráfico 4.4.6.10

Si consideramos a los jóvenes de acuerdo con el tipo de escuela al que asisten (ver gráfico 4.4.6.11), podemos ver que son los chicos de colegios privados los que menos hacen clic cuando el tema no está relacionado con lo que buscan (70% sobre 52,6% de los de escuelas estatales). Una diferencia similar se da en el caso de tratarse de publicidad (42% sobre 28,3%), y el

motivo relacionado con la pérdida de tiempo aparece en los dos perfiles por igual (41,6% en los chicos de escuelas estatales y 41,4% en los de colegios privados).

Gráfico 4.4.6.11

En relación con la variable socioeconómica (ver gráfico 4.4.6.12), vemos un comportamiento diferente en cada motivo para no hacer clic en los enlaces. La falta de relación con lo que se busca parece ser un motivo que crece conforme se asciende en la escala social, ya que afecta al 69% de los chicos de ABC1, 63,2% de los de C2, C3 y 54,4% de los de D1, D2, E, por lo cual podemos decir que el mayor acceso y el nivel de instrucción incide significativamente en las decisiones a la hora de hacer clic o no por ese motivo. Luego, los chicos de estratos altos son los más en no seguir un enlace por tratarse de publicidad (47,6%), pero son seguidos por los de estratos bajos (39,5%) y luego los estratos medios (28,7%). Finalmente, el no querer perder tiempo afecta más a los chicos de estratos medios (45,4%) sobre el resto (40,5% en ABC1 y 36% en D1, D2, E); lo cual se relaciona con la falta de interés por hacer clic que manifiestan los chicos que forman parte de este sector social (consultar gráficos 4.4.6.4 y 4.4.6.8)

Gráfico 4.4.6.12

Finalmente, para terminar este apartado, quisimos saber si los usuarios necesitan tener una idea de antemano para visitar un enlace, o si más bien la curiosidad los mueve a hacer clic sin esa necesidad. Como vemos, el 78,8% de los jóvenes y el 73,8% de los adultos hace clic si tiene una idea previa de lo que contiene el enlace. Asimismo, esta necesidad es más importante en las chicas (83,4%) que en los chicos encuestados (73,9%), lo que habla de cierta actitud más precavida de parte de ellas que a su vez puede hacer que visiten menos los enlaces, como vimos antes (consultar gráfico 4.4.6.2). Por otra parte, no se percibe una gran diferencia en la actitud que tienen los chicos de escuelas privadas y estatales (80,3% de los primeros y 77,5% de los últimos dice necesitar una idea previa para hacer clic). Vemos entonces que esta actitud en los chicos se comparece con los motivos por los que hacen clic, los cuales se centran principalmente en la necesidad de ampliar la información, además de la curiosidad (consultar gráfico 4.4.6.5). Los jóvenes, entonces, ante esta necesidad de ampliar información, requieren de una idea previa de lo que contiene el enlace para decidirse a hacer clic, porque si se movieran sólo por la curiosidad para visitar los enlaces, la idea previa no tendría tanta importancia (ver gráfico 4.4.6.13).

Gráfico 4.4.6.13

Por último, por nivel socioeconómico se observan algunas diferencias en cuanto a la actitud hacia los enlaces (ver gráfico 4.4.6.14). Los chicos de los sectores medios son los que menos necesitan una idea previa de lo que contiene el enlace para visitarlo (75,9% sobre 82,5% de D1, D2, E y 81% de ABC1), lo que marcaría cierto desprejuicio de los chicos de este estrato para visitar los enlaces, aunque sean los que menos lo hagan (consultar gráfico 4.4.6.4).

Gráfico 4.4.6.14

4.5. Comparaciones con el estudio cualitativo

Como se explicó en el capítulo dedicado a los aspectos metodológicos, para la presente investigación se ha realizado una triangulación metodológica de técnicas y datos, a fin de corroborar los resultados de las investigaciones cualitativa y cuantitativa y extrapolar las conclusiones de la primera al universo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Buenos Aires. Es por eso que en este apartado se establecerán comparaciones entre las respuestas de los jóvenes y adultos a las entrevistas en profundidad y a las encuestas. Es necesario aclarar que esta comparación requiere de un esfuerzo importante, ya que se trata de dos metodologías diferentes: mientras que la encuesta presenta datos numéricos y porcentajes, las entrevistas en profundidad destacan tendencias con muchos más matices y lugares grises. De todos modos, en líneas generales se puede establecer una comparación que permita saber si las ideas principales de las entrevistas en profundidad se comprueban en el estudio cuantitativo, a la vez que las primeras agregan a este último muchos matices, razones y explicaciones que enriquecen los datos duros sumándoles complejidad.

4.5.1. Consumo de medios

Según se desprende de la encuesta, la televisión e Internet encabezan el consumo en el hogar de los jóvenes. Son seguidos por la radio y, más lejos, por los medios impresos como libros, revistas y diarios. En contraposición, los medios impresos –y particularmente los libros, que superan incluso a la TV- muestran un alto nivel de preferencia para los adultos, y también la radio alcanza un alto nivel de consumo, quedando relativamente cerca de la TV e Internet. En cuanto a la lectura, los resultados de la encuesta indican que son más los jóvenes los que leyeron de 1 a 5 libros en el último año, y sucede lo mismo con los adultos, aunque son más los adultos quienes leyeron de 5 a 10 libros, y ninguno de ellos no leyó ningún libro en el último año. En cuanto a las razones para leer, los jóvenes lo hacen más por deber que por placer, y sucede todo lo contrario con los adultos. En tanto, son las chicas las que leen más –y por placer- que los varones.

De acuerdo con el estudio cualitativo, los adultos preponderantemente afirman que leen por placer y deber a la vez, en tanto una minoría afirma leer más que nada por obligación, lo cual de algún modo contrastaría con la encuesta cuantitativa. En cuanto a los jóvenes, según el estudio cualitativo, la lectura por placer tampoco es preponderante, y –del mismo modo que en la encuesta- los jóvenes respondieron que leen principalmente por obligación.

4.5.2. La computadora personal

La posesión de computadora en el hogar, según se desprende de los resultados de la encuesta, es más importante en los sectores altos y medios, mientras que hay un porcentaje importante de chicos de sectores pobres que asisten a escuelas estatales que no poseen PC en la casa. Asimismo, la mayoría de los chicos de la ciudad tienen una sola PC en su casa –muchos de ellos hace más de cinco años- y son más los chicos que las chicas los que poseen este equipamiento.

A diferencia de la encuesta, la totalidad de los entrevistados para el estudio cualitativo tienen al menos una PC en el hogar, aunque en algunos casos circunstancialmente tenían la computadora en reparación en el momento de la entrevista. Asimismo, tanto los jóvenes como los adultos entrevistados tienen la PC en promedio hace más de 5 años.

4.5.3. Aprendizaje sobre el uso de la computadora y dinámica familiar

Respecto de las motivaciones para usar la PC, según la encuesta, mientras que en los adultos aparece en forma pareja el interés personal y la necesidad (de estudio o trabajo), los adolescentes manifiestan más que nada un interés personal por sobre la necesidad. En tanto, hay un mayor interés en los chicos que en las chicas para aprender a usar la PC, mientras que las chicas son las que más aprendieron por necesidad. El alto interés de los adultos por el aprendizaje de la PC en el hogar se ve reflejado también en el estudio cualitativo, donde aparece explicitada la necesidad de contar con la PC

para mejorar sus condiciones de trabajo, proyectarse profesionalmente y optimizar sus tareas.

En cuanto a las formas de aprender a usar la computadora, la encuesta y las entrevistas cualitativas coinciden en señalar que la mayoría de los chicos lo hizo en forma autodidacta, y con la ayuda en muchos casos de algún miembro de la familia, principalmente sus hermanos. En contraposición, para los adultos, según la encuesta, el primer aprendizaje que salta a la vista es la instancia "formal" de un curso de capacitación, y luego el aprendizaje autodidacta, y en el caso de que les haya enseñado alguien de la familia, principalmente mencionan a sus hijos. En las entrevistas en profundidad, en cambio, es preponderante en los adultos el aprendizaje en forma autodidacta. Asimismo, de acuerdo con la encuesta, son más los chicos que las chicas quienes aprendieron de ese modo.

Los estudios cualitativo y cuantitativo coinciden en destacar que son los jóvenes los que usan en mayor medida la PC en el hogar, ya que ellos mismos señalan a sus hermanos como los que más usan la computadora, mientras que los adultos apuntan a sus hijos. Esto lleva a que –en el caso de la investigación cualitativa- los jóvenes valoren positivamente a sus hermanos en el uso de las PC, y en algunos casos lleguen a considerarlos los "especialistas" de la casa, mientras que muchos de ellos califican de modo negativo la relación de alguno de sus padres con la PC. Esta tendencia se corrobora en la encuesta, según la cual para los jóvenes los motivos que tienen sus familiares para no usar la PC tienen que ver con el desconocimiento y la falta de interés, mientras que para los adultos se trata principalmente de una cuestión generacional.

4.5.4. Caracterización y valoraciones sobre el uso de la PC

Tanto en la encuesta como en el estudio cualitativo hay un número importante de entrevistados que se considera el especialista de la casa, y la mayoría de ellos son jóvenes, lo que confirma en ambos estudios la dominante generacional en el uso de esta tecnología. Asimismo, en la encuesta y las

entrevistas la mayoría de los jóvenes especialistas son varones, por lo cual también se comprueba la dominante masculina en el manejo experto de la PC.

La mayoría de los jóvenes y los adultos –según se desprende de ambos estudios- piensa que la interfaz se explica sola y no necesita mayores aclaraciones, lo cual se relaciona con el aprendizaje autodidacta, aunque también se valora alguna ayuda inicial. Sin embargo, para los jóvenes aparecen complicaciones en el manejo de la interfaz, tales como el hecho de que muchas cosas estén en Inglés, aunque –de acuerdo con las entrevistas en profundidad- esto no es visto como un problema por parte de los chicos, aunque sí por los adultos. Otras dificultades que aparecen en ambos estudios son las relacionadas con el lenguaje específico de la PC, como los mensajes y ventanas emergentes, a lo cual se suma –en el caso de los adultos- la falta de comprensión de los íconos. Asimismo, es de destacar que en el estudio cualitativo aparece una valoración de los jóvenes hacia los adultos según la cual las dificultades que tienen éstos con la interfaz se deben a cuestiones generacionales.

Por otra parte, la casi totalidad de los encuestados y de los entrevistados -tanto jóvenes como adultos- dice usar software de Microsoft, lo que confirma la hegemonía de esta marca en el uso de la PC. Este hecho influye significativamente, según se observa en las entrevistas en profundidad, sobre las prácticas del chat y el e-mail en los jóvenes. El hecho de pertenecer a un mismo proveedor (léase MSN Messenger y Hotmail) tiene su ingerencia en el modo de comunicarse a través de este medio.

4.5.5. Acceso a Internet y dinámica familiar

De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayoría de los adolescentes de 14 a 18 años que asisten a la escuela media en la ciudad de Buenos Aires tiene conexión a Internet en el hogar, aunque esto no es así para los chicos de sectores bajos que concurren a colegios del Estado. Sin embargo, el hogar no es el único lugar de acceso a la red, ya que aparecen alternativas como los locutorios y la propia escuela, que para los chicos de los

sectores bajos son los principales lugares de acceso. Esto, a su vez, es totalmente distinto para los adultos, quienes acceden a Internet casi exclusivamente desde el hogar.

En el estudio cualitativo, la casi totalidad de los entrevistados, tanto jóvenes como adultos, tiene acceso a Internet en el hogar. Ahora, el tipo de conexión de los entrevistados en el estudio cualitativo presenta grandes diferencias con el de los encuestados, ya que en el momento en que se hicieron las entrevistas en profundidad (2003-2004), las conexiones de banda ancha no eran tan accesibles. Es así que en las entrevistas en profundidad los adultos y jóvenes accedían a Internet preponderantemente con conexiones telefónicas (dial-up), tipo de conexión prácticamente ausente en el estudio cuantitativo. Esto, a diferencia de lo que sucede con la encuesta, influye sobre la dinámica familiar en la administración del tiempo para que las sesiones no duren mucho, no sólo por el costo económico sino también por la ocupación de la línea telefónica. Asimismo, esta limitación hace que los jóvenes busquen conectarse en otros lugares además del propio hogar (casas de familiares o amigos y cibercafés), donde sí cuentan con conexiones de anda ancha.

En cuanto al lugar de la casa donde se ubica la PC conectada a Internet, se observa un panorama similar en ambos estudios. En la investigación cualitativa, mientras los adultos ubican la PC en proporciones similares en su habitación, en el escritorio o en el living, la mayoría de los chicos la ubican en su habitación y en menor proporción en el living comedor. Asimismo, contar con la PC en la propia habitación hace a un uso monopólico de la misma, a diferencia del uso compartido que se da cuando la misma se ubica en el living, lo cual a su vez genera conflictos por la distribución de los tiempos, principalmente entre los hermanos. Esta situación de conflicto no se percibe en el caso de los adultos, donde además del uso monopólico se da el uso compartido, pero esta vez, armónicamente.

En las valoraciones que hacen los jóvenes acerca del uso que hacen de Internet los demás miembros de su familia aparece fuertemente la variable generacional en ambos estudios, cuando expresan que –además de ellos mismos- son sus hermanos quienes usan principalmente la red, y en el estudio

cualitativo destacan que sus padres o hermanos menores no saben usarla porque o no tienen paciencia o no les interesa esforzarse en aprender a usarla, lo cual se corrobora con el estudio cuantitativo cuando los chicos afirman que las principales razones para la falta de uso de Internet por parte de los demás miembros de su familia son el desconocimiento y el desinterés.

4.5.6 Usos de Internet

La mayoría de los jóvenes y los adultos encuestados se conecta a Internet todos los días, y el acceso diario a Internet crece muy marcadamente conforme se asciende en la escala social, a la vez que los chicos se conectan más diariamente que las chicas, y los jóvenes tienen sesiones en su mayoría de 1 a 2 horas de duración. Esto hace que –según la encuesta y el estudio cualitativo- Internet le haya sacado tiempo, principalmente, a ver TV, luego al estudio, al tiempo de descanso y a la lectura. De acuerdo con el estudio cualitativo, además de desplazar a la TV, el uso de Internet también modificó la manera de verla, promoviendo un consumo más selectivo. Para comprender este desplazamiento de la TV, en el estudio cualitativo se profundizó en las comparaciones que se establecen entre este medio e Internet. Algunos de los jóvenes y adultos entrevistados prefieren la red por las posibilidades interactivas que permiten elegir los contenidos y el momento en el cual bajarlos y consumirlos, incluso contenidos relacionados con la TV, además de otros formatos. Asimismo, la TV es vista por algunos de los jóvenes como una más de las actividades que se integran a Internet, por el carácter multimedia de ésta.

En cuanto a los usos de la PC, en la encuesta se destaca en los jóvenes lo vinculado a Internet, y en los adultos, el uso relacionado con lo laboral. Asimismo, para los jóvenes, según se desprende de la encuesta y también de las entrevistas en profundidad, el principal uso de Internet es la comunicación (sobre todo para las chicas), seguido muy de cerca por el entretenimiento (con predominio de los varones). En cambio, para los adultos, Internet –y en esto también coinciden ambos estudios- no es un entretenimiento sino más que nada un medio de información. Asimismo, el estudio cualitativo añade un matiz

a los usos de Internet por parte de los jóvenes, ya que para algunos de ellos el chat es visto más como un entretenimiento que como un modo de comunicación, y otros modos de entretenimiento son bajar archivos y jugar online, en tanto algunos adultos encuentran entretenido buscar información en Internet.

Finalmente, tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, la mayoría de los jóvenes y adultos imagina que hay otros usos de Internet además de los que hace, lo que marca que los entrevistados reconocen hacer un uso limitado del medio.

4.5.7. Valoraciones sobre Internet

Mientras que los jóvenes optan por el chat, que no figura entre las preferencias de los adultos, éstos prefieren el acceso a la información. Asimismo, las chicas prefieren más el chat y los chicos, bajar música, videos y archivos, mientras que jugar en red aparece como una preferencia claramente masculina. Estos resultados aparecen de modo similar en la encuesta y las entrevistas en profundidad, aunque en estas últimas, tanto los adultos como los jóvenes sostienen que disfrutan de Internet la posibilidad de "sentirse conectados con el mundo". Asimismo, en el estudio cualitativo se añade la valoración del aspecto multimedial de Internet, por la posibilidad de tener todo en un solo lugar.

Respecto de lo que menos les gusta de Internet, tanto jóvenes como adultos señalan en primer lugar el riesgo de verse afectados por un virus, y le siguen el *spam* o correo basura, la presencia de publicidad o *banners*, las cadenas de e-mails y la presencia de información dudosa o errónea. En tanto, el fácil acceso a pornografía aparece valorado negativamente más por los adultos que por los jóvenes, entre quienes se destacan particularmente las chicas. Hay que destacar también que en la investigación cualitativa lo que más molesta de Internet no es el riesgo de los virus sino la publicidad, tanto en páginas web (*banners*, etc.) como a través del correo electrónico (*spam*, correo basura). Asimismo, en las entrevistas en profundidad no aparece la cuestión

de la pornografía en los jóvenes y sí critican la calidad de la información y el uso que se hace de ella, a la vez que algunos de los chicos manifiesta disgusto por el exceso de información, ya que dificulta encontrar lo que se quiere.

Por último, respecto de la valoración de Internet, en el estudio cualitativo –a diferencia de la encuesta- los entrevistados podían calificar a la red de varios modos a la vez, por lo cual se producen algunas variaciones en los resultados. Sin embargo, aparecen los calificativos dominantes *buena* y *neutral* en ambos perfiles. A diferencia del estudio cuantitativo, donde prevalece la opción neutral, sobre todo en los jóvenes, en las entrevistas en profundidad se valoró a Internet preponderantemente como algo bueno, seguido muy de cerca por la opción neutral. Sin embargo, en el estudio cualitativo, gran parte de los jóvenes –quienes en su mayoría consideran a Internet como algo bueno- opinan que la red puede acarrear ciertos peligros (robos virtuales, háckers, virus, adicción a juegos o chat, dependencia). En cuanto a los adultos, se da una coincidencia entre ambos estudios, ya que los entrevistados se reparten proporcionalmente entre las postura buena y neutral, aunque del mismo modo que con los jóvenes, también ponen sus reparos en vista a posibles efectos negativos que puede producir un mal uso de la red (contenidos de mala calidad, aislamiento, adicción, reducción del juicio crítico en los jóvenes, entre otros).

4.5.8. Navegar en Internet

Actitudes previas ante la sesión de Internet:

Para los jóvenes y adultos, navegar por Internet significa explorar, investigar y también buscar información específica. Luego, para los jóvenes, navegar por Internet también es encontrar cosas nuevas y visitar sitios. Asimismo, buena parte de los chicos concibe el navegar por Internet como una forma más de perder el tiempo. Estas definiciones aparecen también en forma similar en el estudio cualitativo, donde se da además una oposición entre navegar asociado a perder tiempo y navegar relacionado con la búsqueda específica de información. Asimismo, esta distinción se manifiesta en la

mayoría de los adultos entrevistados en el estudio cualitativo, con el matiz de que el navegar como perder tiempo es visto además como un paseo sin rumbo fijo o un pasatiempo.

Luego, en relación con las sesiones, mientras que la gran mayoría de los adultos encuestados se deja llevar durante la navegación a la vez que mantiene un objetivo de búsqueda, un porcentaje importante dice planificar previamente la sesión. En cambio, los chicos tienen una actitud totalmente diferente: un mayor porcentaje de ellos se deja llevar pero mantiene un objetivo durante las sesiones, a la vez que un porcentaje similar directamente se deja llevar, y los jóvenes que planifican la sesión son menos. En las entrevistas en profundidad, en cambio, la mayoría de los chicos dijo planificar sus sesiones en torno a búsquedas puntuales, siempre ligadas a una actividad obligatoria para el colegio que trata de cumplir en primer lugar. Sin embargo, mientras buena parte de los entrevistados hace exclusivamente este tipo de uso puntual, la mayoría de ellos dice disfrutar de navegar sin rumbo, lo cual se acercaría a la actitud principal manifestada en la encuesta: dejarse llevar manteniendo un objetivo. En tanto, casi todos los adultos entrevistados dicen tener un objetivo preestablecido para realizar una búsqueda puntual, lo que se comparece con la actitud previa que muestran los adultos en la encuesta. Finalmente, una buena parte de los adultos entrevistados hace un uso puntual de búsqueda de información, mientras que otros, además, navegan como pasatiempo, actitud que se ve corroborada en la encuesta, por cuanto el mayor porcentaje de los consultados dice dejarse llevar manteniendo un objetivo.

Inicio de la sesión de Internet:

Según se desprende de los resultados de la encuesta y las entrevistas en profundidad, la mayoría de los chicos, lo primero que hace cuando empieza su sesión, es conectarse al chat. En cambio, los adultos mayormente consultan y responden sus e-mails, acción que los chicos prefieren realizar a lo largo de la sesión.

Multitarea:

De acuerdo con ambos estudios, mientras que los adultos principalmente consultan el correo electrónico a la vez que visitan páginas, los chicos chatean, consultan el correo electrónico, visitan páginas, bajan archivos y en menor medida juegan en la copmputadora. En tanto, son más los jóvenes los que tienen varias ventanas abiertas al mismo tiempo en la PC.
Por otra parte, las actividades simultáneas más comunes mientras se navega, en jóvenes y adultos, son ver la TV y escuchar música, y ambas actividades son practicadas más por los jóvenes que por los adultos. Luego, los jóvenes estudian mientras navegan y también juegan en consolas. En el estudio cualitativo se añaden otras prácticas simultáneas por parte de los jóvenes, como tocar algún instrumento musical, y además, la preponderancia del chat como actividad multitarea se vuelve tan fundamental que se convierte en el hilo conductor de las sesiones, mientras que el e-mail, leer, buscar información, escuchar música, etc. funcionan como un "relleno".

Cierre de la sesión:

La mayoría de los jóvenes y los adultos encuestados coincide en que la principal razón para concluir su sesión de Internet es porque tiene que irse del lugar donde está conectado o debe realizar otra actividad. Luego, gran parte de los jóvenes concluye su sesión cuando se aburre o se cansa, y esto sucede en menor medida con los adultos. Asimismo, de acuerdo con el estudio cualitativo, los jóvenes terminan su sesión de Internet cuando no tienen nada que hacer, cuando ya terminaron de bajar lo que querían, cuando tienen que irse para hacer otra cosa o bien cuando no hay nadie para hablar en el chat, cuestión que también aparece en la encuesta como uno de los motivos para abandonar la sesión.

La dinámica familiar ejerce su influencia en la finalización de las sesiones, y esto aparece claramente en ambos estudios. En la encuesta, los jóvenes dicen abandonar la sesión cuando alguien más necesita navegar o utilizar la PC desde donde están conectados, y en el caso de los adultos entrevistados, el fin de la sesión lo determina la necesidad de realizar tareas en el hogar, como atender a sus hijos –en el caso de las mujeres- o a la esposa, en el caso de los hombres. Por último, respecto de los jóvenes que se

conectan en un ciber, la pauta de fin de sesión tiene que ver con llegar a determinada hora a su casa.

Estrategias de navegación:

De acuerdo con los resultados de la encuesta y del estudio cualitativo, aproximadamente la mitad de los jóvenes usa el Historial de búsqueda y los Favoritos, mientras que los adultos usan estas herramientas en mayor medida. Respecto de los jóvenes, en las entrevistas en profundidad hay un dato que llama la atención: ellos usan el Historial para borrarlo periódicamente cuando visitan páginas "prohibidas" (aludiendo a sitios de contenidos para adultos). Asimismo, es poco relevante en ambos estudios el porcentaje de usuarios jóvenes y adultos que se pierde navegando en Internet, y la mayoría de ellos no usaría mapas de navegación, ya que confía en su propia intuición.
En cuanto a la forma de navegar, la mayoría de los encuestados dice que luego de visitar un enlace, “depende de la situación” si sigue navegando hacia adelante o si vuelve atrás, y la mitad de los adultos y jóvenes decide abandonar una página si tarda en descargarse. En relación con esto último, hay que marcar una diferencia con el estudio cualitativo, ya que hay una buena parte de los entrevistados que decide esperar si el tema es de su interés, y la lentitud es asumida como algo característico del medio, aunque hay que tener en cuenta que en el momento en que se realizaron las entrevistas cualitativas el tipo de conexión mayoritario era el telefónico, por lo tanto esta cuestión era mucho más crítica. Otro elemento que aparece en el estudio cualitativo es que cuando tardan en descargarse las páginas, los usuarios –tanto jóvenes como adultos- realizan otras actividades simultáneas, lo cual potencia, sobre todo en los jóvenes, el perfil multitarea, que en este caso se transforma en una consecuencia de la limitación del mismo medio.

4.5.9. Valoraciones de los elementos de una página de Internet

Haciendo una comparación entre los distintos elementos que se valoran al ingresar en una página de Internet, en la encuesta, los textos y las imágenes son los más destacados, con una preferencia mayor de los adultos sobre los primeros. Luego aparecen valorados en menor medida elementos como los

videos y los audios, y finalmente, el diseño general. En el estudio cualitativo hay que marcar un matiz: los jóvenes que valoran en primer lugar el texto no son la mayoría de los entrevistados, aunque sí un número importante. Ellos dicen que valoran en primer lugar el texto, dependiendo también de lo que estén buscando en ese momento. Además, para estos entrevistados, el diseño debe estar en función de la legibilidad del texto, y en todo caso, elementos como las fotografías ocupan un lugar secundario y complementario respecto de aquél. Asimismo, en el estudio cualitativo los jóvenes valoran en forma preponderante el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías; en suma, elementos visuales "divertidos" y que les llaman la atención.

4.5.10. Estrategias de lectura en la pantalla

Según se desprende de los resultados de la encuesta, la mayoría de los jóvenes y los adultos prefiere leer en pantalla antes que imprimir, aunque son más los chicos que los grandes los que manifiestan esta preferencia. En el estudio cualitativo se llega a las mismas conclusiones, pero se agregan algunas cuestiones que enriquecen aún más estas preferencias. En primer lugar, esta preferencia de los jóvenes por la pantalla tiene que ver con lo divertido que les resulta leer en el monitor de la computadora, porque pueden realizar otras actividades simultáneas (sobre todo, chatear). Asimismo, el manejo de ciertas destrezas –que provocan distracción o dificultades para los adultos- vuelve entretenida la lectura en pantalla para los jóvenes.

En relación con el cansancio que produce la lectura en la pantalla, hay una coincidencia significativa entre ambos estudios, según los cuales la mayoría de los jóvenes y los adultos –y éstos en forma más pronunciada- afirma que le cansa leer en pantalla. En las entrevistas en profundidad, además, tanto jóvenes como adultos hablan del cansancio que produce la postura corporal y la necesidad de mover el cursor con el mouse.

En cuanto al modo de leer en pantalla, según la encuesta, la mayoría de los chicos y de los adultos dice leer fragmentos de textos en la pantalla, y en forma coincidente, en las entrevistas en profundidad se dio una fuerte

predisposición a asociar la pantalla con un tipo de lectura superficial, rápido y vinculado a textos cortos o condensados.

Por otra parte, según los resultados de la encuesta, existen dos razones principales que llevan a no completar la lectura de un texto en este dispositivo: en primer lugar, la falta de relación con lo que está buscando el usuario, y en esto hay una coincidencia significativa entre jóvenes y adultos, y en segundo lugar, el cansancio, donde se destacan los jóvenes sobre los adultos. Luego, otro motivo y en el cual los jóvenes duplican en porcentaje a los mayores de 27 años es la falta de interés, y finalmente, son los adultos quienes en buena parte aducen dificultades de lectura en la pantalla para dejar de leer un texto en ella. En tanto, en las entrevistas en profundidad, el motivo para dejar de leer en pantalla que aparece más fuertemente marcado en los jóvenes es la falta de interés, lo que marca alguna diferencia con el estudio cuantitativo. Además, otro elemento vinculado al desinterés –según se desprende de las entrevistas- es el hecho de que el texto sea largo o "plomo", y otros entrevistados hablan de aburrimiento y de la presencia de otros estímulos en la pantalla.

En relación con esta predisposición hacia la lectura en la pantalla, en ambos estudios, hay una buena parte de los jóvenes y los adultos que dice perderse al leer un texto largo en Internet. En el estudio cualitativo, estas razones aparecieron vinculadas con los desplazamientos que tiene que hacer el lector en el monitor y con las dificultades para releer el texto y mantener la concentración (lo cual en los jóvenes adquiere especial relevancia con la oferta de otros estímulos de la pantalla, como mencionamos anteriormente).

Respecto de las preferencias para desplazarse en la pantalla, la gran mayoría de los encuestados afirma que prefiere utilizar la barra de desplazamiento con el mouse antes que las teclas de dirección del teclado, y también son mayoría –de acuerdo con las entrevistas y la encuesta- quienes prefieren el *scroll* antes que hacer clic. Las razones por esta preferencia aparecen explicadas en el estudio cualitativo: los chicos prefieren tener todo el contenido en una misma página e ir bajando con el mouse de acuerdo con su necesidad, y también por la posibilidad que brinda la barra de desplazamiento

de calcular la extensión del texto y la ventaja que representa, a diferencia de hacer clic, el no tener que esperar para que se descarguen las páginas.

La gran mayoría de los usuarios de Internet desarrolla lecturas lineales en pantalla, y existe una opinión dividida en los jóvenes respecto de la preferencia por echar un vistazo previo o leer un texto desde el principio. Esto no sucede con los adultos, quienes prefieren en su mayoría echar un vistazo previo. Este tema de la linealidad en la lectura que hacen los usuarios presenta diferencias en ambos estudios, ya que en las entrevistas en profundidad son más quienes hacen lecturas no lineales en pantalla, dependiendo, en el caso de los jóvenes, del interés por el texto en sí o de la necesidad de leerlo, vinculado esto a la obligación escolar. Para muchos de los jóvenes, los textos que tienen que leer para la escuela o que están relacionados con una tarea escolar son los que no les interesan, y hacen una lectura no lineal de los mismos en función de que esta tarea ocupe el menor tiempo posible. Del mismo modo, los adultos que hacen lecturas no lineales reconocen que además hacen lecturas lineales, es decir, aplican este tipo de lectura en momentos determinados por su interés, por el tiempo con que cuentan o simplemente como una estrategia para leer rápidamente los textos. Este matiz, presente tanto en jóvenes como en adultos, explica la diferencia hallada con el estudio cuantitativo, por cuanto, al igual que con otras estrategias de lectura, se aplicaría una u otra de acuerdo con la situación. Habría que agregar además que tanto jóvenes como adultos señalan que desempeñan en la pantalla estrategias de lectura no lineal propias de la lectura en papel, como la lectura diagonal o de paratextos.

El vistazo previo es una práctica que aparece como algo habitual en todos los entrevistados durante la investigación cualitativa, quienes luego desarrollan acciones diferentes con los textos a los que prestan atención, lo cual entonces se acercaría relativamente a los resultados arrojados por la encuesta. Por ejemplo, una buena parte de los jóvenes decide no leer desde el principio los textos en la pantalla, sino que opta por leer subtítulos y empezar a leer en diferentes partes del texto de acuerdo con su interés, y también lee rápidamente buscando “palabras clave”, fotografías u otras referencias. En

tanto, otros entrevistados toman en cuenta -para leer o no el texto- la duración del mismo. Por su parte, el vistazo previo de los adultos consiste en leer los títulos y otros elementos que permitan conocer de qué trata el texto, su calidad y extensión, aunque –a diferencia de los chicos, que toman en cuenta la extensión del texto como un factor determinante- mencionan que una de las primeras cosas en las que se fijan es en el autor del texto para decidir si siguen leyendo o no.

Por último, otro elemento que llama la atención, según se desprende de los resultados de la encuesta, es que la práctica de marcar el texto en la pantalla mientras se va leyendo es común en la mayoría de los chicos –y particularmente en las chicas- y no así en los adultos. Esta práctica aparece en proporciones menores en los dichos de los entrevistados que forman parte del estudio cualitativo. Además de esta práctica que los ayuda mantener la orientación durante la lectura, algunos jóvenes afirman que les gusta mantener en la parte superior de la pantalla la porción de texto que están leyendo, y en menor medida, adultos y jóvenes señalan que realizan una lectura "focalizada" en la pantalla, concentrándose en la ventana sobre la que están leyendo e ignorando los otros estímulos que hay alrededor. En ese sentido, y como también sucede en relación con el perfil multitarea, de acuerdo con la encuesta, son más los jóvenes los que leen con más de una ventana abierta, y la mayoría de los usuarios –y más marcadamente los adultos- dicen que el tiempo de descarga influye al leer una página o hacer clic en un hipervínculo.

4.5.11. Comparaciones entre la lectura en Internet y la lectura en libros

La mayoría de jóvenes y adultos sostiene que, para leer, es más cómodo el papel. Además de la comodidad, otro de los argumentos para seguir eligiendo el libro es la portabilidad del mismo, a la vez que la razón vinculada a la costumbre es sostenida principalmente por los adultos. En tanto la mayoría de los jóvenes que elige leer en la pantalla lo hace por la posibilidad de hacer otras cosas mientras lee, sucede todo lo contrario con los adultos. Por el contrario, dormirse o aburrirse es la razón principal por la cual los chicos no eligen leer en libros –sobre todo los varones- y respecto de la pantalla, las

razones para no leer en ella tienen que ver preponderantemente con el cansancio que produce la posición y con la fatiga visual, además de la distracción que se produce debido a la diversidad de estímulos simultáneos. Esto tiene que ver con que la mayoría de los jóvenes y los adultos siguen eligiendo el libro para leer en forma concentrada.

Estos resultados aparecieron de modo similar en ambos estudios, aunque hay que destacar que en las entrevistas en profundidad se destacaron algunas cuestiones complementarias. Por ejemplo, los jóvenes dicen que prefieren la comodidad del libro a la hora de leer, ya que para hacerlo frente a la pantalla no sólo se deben adaptar a una postura particular, sino que además perciben que le deben brindar un tiempo específico para leer, cosa que aparentemente no sucede con la lectura del impreso, que se realiza en cualquier situación o momento libre (viajes, tiempos de espera, etc.). Aquí aparece entonces una relación entre el dispositivo y la administración del tiempo de lectura que permite, cuestión que no fue abordada en el trabajo cuantitativo. A esta cuestión de la administración de los tiempos, los adultos entrevistados le suman además la sensación de compañía constante que les transmite el libro por la posibilidad de llevarlo siempre al lugar donde van. Por el contrario, a favor de la pantalla los jóvenes entrevistados señalan que al disponer de los textos en la computadora tienen la posibilidad de editarlos y trasladarlos en formatos portátiles.

Además de la comodidad que supone la portabilidad del libro impreso, en la investigación cualitativa también surgió el motivo relacionado con la posibilidad de manipularlo, cuestión que –al igual que en el estudio cuantitativo- aparece más recurrentemente en los adultos que en los jóvenes. Es así que gran parte de lo adultos entrevistados destaca del libro –a diferencia de la pantalla- la posibilidad de tomarlo, tocarlo y manipularlo, y se ve al libro como un objeto de placer que involucra más sentidos que la pantalla. En los jóvenes, en cambio, prácticamente no aparece la preferencia por el libro por ese aspecto, pero sí algunos de los jóvenes mencionan razones afectivas y rituales por las cuales prefieren la lectura en el libro o el diario. En la misma línea, los adultos asocian al libro preponderantemente con la calidez, lo afectivo y lo ritual; mientras que la pantalla aparece como fría, distante y vinculada meramente a lo utilitario o a la necesidad.

Finalmente, respecto de los tipos de lectura a los que parecen invitar los distintos dispositivos, para gran parte de los jóvenes el texto impreso está asociado con una lectura más concentrada, relajada, lenta y hasta aburrida; y además se lo asocia con lecturas largas, con relatos (novelas, por ejemplo), con significados por descubrir y con textos mejor explicados que invitan a una lectura más "a fondo". En contraposición, Internet –o la pantalla- invita a una lectura más rápida, superficial, vinculada a textos cortos y búsquedas puntuales de información.

4.5.12. El uso del hipertexto

Según se desprende de los resultados de la encuesta, la mayoría de los usuarios hace clic "a veces" en los hipervínculos, dependiendo de la situación, y, entre los jóvenes, son los chicos los que lo hacen más frecuentemente. En relación con los motivos para hacer clic, los jóvenes siguen un enlace principalmente por curiosidad, mientras que los adultos lo hacen por el interés de ampliar información. Por el contrario, tanto los jóvenes como los adultos eligen no hacer clic cuando la información que contiene el enlace no está relacionada con lo que se busca o necesita. Además, tanto los chicos como los grandes, en su gran mayoría, hace clic si tiene una idea previa de lo que contiene el enlace.

Por otra parte, y explicando lo señalado por la encuesta, de las entrevistas en profundidad se desprenden dos perfiles bien definidos de usuarios del hipertexto: los "usuarios" (aquellos que solamente buscan información puntual de acuerdo con metas prefijadas y no van mucho más allá de eso) y los "navegadores" (quienes además de cumplir con ese primer objetivo, disfrutan de recorrer los enlaces que ofrece la página, siempre que les interese el tema o tengan tiempo para hacerlo). En cuanto a las razones para hacer clic, en las entrevistas en profundidad los adultos presentan una mayor diversidad de motivos, y aparecen, tanto en jóvenes como en adultos, las vinculadas a la curiosidad y al interés por ampliar información. En tanto, el principal motivo para no hacer clic, de acuerdo con los entrevistados en el estudio cualitativo, tiene que ver con la falta de interés en el tema, lo cual de

algún modo se corresponde con el principal motivo que aparece en la encuesta. A la vez, una buena parte de los jóvenes y la mayoría de los adultos no hace clic de acuerdo con su estrategia de lectura, es decir, con la selección que van haciendo dentro de toda la oferta que presenta el sitio que están visitando, lo cual se podría asemejar al no querer perder tiempo, tal como aparece en el trabajo cuantitativo.

Finalmente, la necesidad de una idea previa para decidir hacer clic en un enlace también aparece, y en proporciones similares, en el estudio cualitativo. De todos modos, se dan algunos matices: en primer lugar, la velocidad de conexión, que se convierte en un factor importante para decidir hacer clic o no por el tiempo que demoran en descargarse las páginas (téngase en cuenta que las entrevistas fueron realizadas cuando aún no se había generalizado el uso de la banda ancha). En segundo lugar, otro factor tiene que ver con el atractivo de los enlaces. Según los jóvenes, para ser visitados, los enlaces deben estar bien redactados, deben ser llamativos, persuasivos y atractivos para tentar al lector (siguiendo criterios propios del discurso publicitario), además de bien ordenados para facilitar su lectura.

Capítulo 5: *Análisis de las sesiones de Internet*

5.1. Aspectos metodológicos

Para completar la presente investigación, además del estudio cualitativo de las entrevistas en profundidad, se realizó el registro de las sesiones de Internet que llevaron a cabo los entrevistados, a fin de complementar lo que dicen en las entrevistas con lo observado del uso concreto de Internet. Para la captura de las sesiones de Internet se utilizó un software que permite registrar en un archivo de video todo el comportamiento que hace el usuario en la pantalla. De este modo, se le pidió a cada entrevistado que realizara una sesión normal de Internet y se tomó como referencia del principio y final de ésta el momento en que abrió y cerró el navegador de Internet. Luego se analizaron una por una las sesiones de Internet registradas, teniendo en cuenta el comportamiento del usuario, y prestando especial atención al recorrido del puntero del mouse sobre la pantalla, el cual es la "huella de recepción" electrónica que el usuario fue dejando en la página de Internet, ya que como dice Scolari, "la gran diferencia entre la interacción con el texto tradicional y la interacción con los ordenadores se encuentra en ese plus de visibilidad que permite al usuario dejar sus marcas en la pantalla y colaborar en la construcción del mundo virtual" (Scolari: 2004, 72).

Hay que aclarar que no se trata de un estudio de audiencias en Internet, más propio de metodologías cuantitativas que tienen especial interés en analizar el comportamiento de los usuarios en determinados sitios para medir las posibilidades publicitarias de Internet (ver Callejo, 2001). Tampoco se trata de un estudio de usabilidad ni de análisis de la arquitectura de la información de sitios web. Simplemente, la investigación consiste en una caracterización del recorrido del puntero del mouse y las acciones que el usuario despliega en la pantalla para establecer hasta qué punto se cumple o no el *contrato de interacción* presente en la interfaz digital, y a la vez, si hay o no una correlación entre la forma de consumo –cómo los usuarios de Internet dicen que navegan- y el contenido de consumo –el desarrollo de las sesiones en sí.

Para llevar adelante el análisis, y en base al concepto de *affordances* de las interfaces digitales desarrollado por Carlos Scolari (2004) y descripto en el capítulo teórico dedicado a la lectura en el hipertexto, diseñaremos una taxonomía de las instrucciones virtuales que aparecen en la pantalla de la computadora durante las sesiones de Internet que llevaron adelante los entrevistados en la presente investigación (ver tabla 1). En función de ajustar esta taxonomía a la presente investigación, se considerarán las *affordances* utilizadas por los usuarios a partir del visionado y análisis de sus sesiones de Internet, que fueron capturadas en formato video. Es decir, no se establecerá una taxonomía exhaustiva desde la *propuesta de interacción* de la interfaz digital, sino desde la utilización "real" del *usuario empírico*. Este análisis se realizará contabilizando la cantidad de veces que se usa esa *affordance* durante la sesión, además de otros elementos que ayuden a caracterizar los hábitos de lectura en Internet.

5.2. Ficha de análisis de sesiones de Internet

En el *Apéndice I* presentamos a ficha de análisis de las sesiones de Internet. Como se puede ver, básicamente tendremos en cuenta que el usuario puede interactuar con la interfaz digital a través del mouse y del teclado, infiriendo su uso a través de la "huella" dejada por el cursor en la pantalla. A continuación, explicaremos cada uno de los usos posibles de ambos dispositivos.

5.2.1. Uso del mouse

La mayor cantidad de acciones que realizan los usuarios tienen lugar a través de la manipulación del mouse, lo que de alguna manera constituye un rasgo distintivo de la interfaz gráfica de usuario y el diseño orientado hacia objetos.

El mouse se puede utilizar de tres maneras diferentes:

- **haciendo clic** (con el botón principal o izquierdo y con el botón secundario o derecho)
- **haciendo *scroll*** o desplazamiento con la ruedita que se encuentra entre ambos botones
- **pasando el puntero del mouse** sobre una zona de la pantalla, lo cual puede funcionar de dos modos distintos:
  - refuerzo de lectura (se pasa el puntero del mouse como "acompañando" la lectura de una parte del texto, resaltando su importancia)
  - *roll-over* (se pasa el puntero del mouse sobre una zona de la pantalla que se activa o que cambia de estado al hacerlo, y que muchas veces incluye la aparición de ventanas de ayuda)

A los fines de la presente investigación, consideraremos las tres acciones que se realizan con el mouse, por un lado, en el **navegador de Internet** (ya que la unidad de análisis considerada es una sesión de Internet tipo realizada por cada usuario), y por otro, en **otros programas**, ya que los usuarios hacen varias cosas a la vez, lo cual tiene que ver con el uso multitarea y que es importante considerarlo en el análisis de las sesiones por cuanto forman parte de la lectura que los usuarios hacen durante su sesión.

5.2.1.1. Navegador

Como lo muestra la tabla precedente, el hacer clic en el **navegador de Internet** puede darse de tres modos:

a) **Opciones abrir, cerrar, minimizar, maximizar, arrastrar y soltar y ventanas emergentes**: estas opciones generales se realizan desde el icono que se encuentra en el escritorio de la PC o en la barra de tareas (para abrir el programa) y en el marco de la ventana del mismo (cerrar, minimizar, maximizar y arrastrar y soltar). Las ventanas emergentes son las que se abren cuando se elige alguna opción en el navegador o que se activan mientras se navega (*pop ups*).

b) Dentro de la ventana del navegador: aquí tendría lugar la lectura de distintos tipos de textos que aparecen en las páginas de Internet (informativos, narrativos, publicitarios, etc.), y los usuarios pueden hacer clic en distintos tipos de enlaces:

- textuales (títulos o palabras hipervinculadas que conducen a otras páginas)
- botones/iconos
- imágenes (fotografías o ilustraciones en 2D o 3D que aparecen hipervinculadas)
- banners (publicitarios o que forman parte del texto de la página)
- menús desplegables (aquellos que se encuentran en el interior de las páginas que visitan y permiten elegir entre varias opciones)

Asimismo, dentro de la ventana del navegador los usuarios también pueden:

- realizar desplazamientos haciendo clic en la barra que aparece generalmente en el costado derecho
- seleccionar y/o pintar parte del texto para reforzar la lectura o indicar el punto donde han llegado para retomarla después o también para copiar el texto
- hacer clic con el botón secundario del mouse para conocer y en todo caso seleccionar las opciones que existen en esa zona de la ventana
- insertar texto en un buscador, formulario, etc.
- seleccionar ventana: el usuario hace clic en algún espacio no activo de la ventana del navegador (es decir, no en la barra de tareas) para seleccionarla y trabajar sobre la misma

- seleccionar opciones: el usuario hace clic sobre alguna de las opciones que aparecen con los menús emergentes de las páginas o bien con el uso del botón derecho del mouse

c) En la barra superior del navegador: aquí tiene lugar el uso de las diversas opciones o herramientas con las que cuenta el programa de navegación. Si bien éstas son muchas, sólo consideraremos las que utilizaron los usuarios durante sus sesiones. Éstas son:

- Atrás (backtrack): es el botón que permite volver a la página inmediatamente anterior
- Adelante o Siguiente (*Next*): por el contrario, permite volver a la página inmediatamente posterior, teniendo en cuenta que ya se ha visitado antes y se ha usado el botón "Atrás".
- Detener (*Stop*): permite detener la descarga de una página
- Barra de navegación: es el lugar donde se debe hacer clic para introducir –a través del teclado- las direcciones de las páginas que se desean visitar
- Historial de búsqueda: asociado al elemento anterior, permite conocer y visitar fácilmente las direcciones antes utilizadas que quedan guardadas en la memoria de la máquina.
- Favoritos (*Bookmarks*) son los sitios ya visitados que se guardan en la memoria del navegador para luego encontrarlos fácilmente
- Menú Archivo: algunos usuarios utilizan este menú para guardar o cerrar las páginas de Internet que están visitando.

5.2.1.2. Otros programas

En relación con el uso del clic del mouse en otros programas, fueron considerados –además del navegador de Internet- solamente los programas utilizados por los usuarios cuyas sesiones fueron registradas para la presente investigación. Estos programas son: MSN Messenger (programa de mensajería instantánea o chat), Kazaa (programa P2P para bajar archivos de música, videos y otros programas), Winamp y Windows Media (reproductores de música), Microsoft Word (procesador de textos), Copernic (metabuscador),

Acrobat reader (lector de archivos en formato PDF), Paint (programa de dibujo y edición de imágenes) y Accesorio de Microsoft Office (Calculadora y Bloc de notas).

En relación al uso de estos programas, se tuvieron en cuenta:

- Ventanas activas: son aquellas sobre las que está trabajando el usuario en un momento determinado, y las acciones del mouse tienen que ver con: abrir (generalmente desde la barra de tareas), minimizar, maximizar, cerrar, seleccionar opciones, insertar texto (con el teclado), hacer scroll utilizando las barras de desplazamiento de las mismas ventanas, utilizar el botón derecho del mouse para acceder a más opciones, seleccionar la ventana haciendo clic en un espacio no activo de ella y arrastrar y soltar las ventanas desde el marco de las mismas. Hay que destacar que estas ventanas activas, en el caso del chat, aparecen titilando en color azul cuando uno de los contactos le está hablando al usuario, lo cual las distingue de las otras ventanas activas que no lo hacen.
- Ventanas emergentes: son aquellas que aparecen automáticamente cuando se conecta alguien en el chat y/o le empieza a hablar al usuario, o en el caso de otros programas que informan sobre alguna novedad, y la acción del mouse consiste en hacer clic sobre ellas.
- Menú Inicio/programas: se utiliza en el caso de que el usuario necesite abrir otro programa cuyo acceso directo no esté en la barra de tareas (esto cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que muchas de las sesiones fueron registradas en cibercafés, donde hay un mínimo estándar de programas instalados en las computadoras que usan los clientes).
- Escritorio: hay acciones que los usuarios realizan sobre los accesos directos que se encuentran sobre el escritorio de la PC.

5.2.2. Uso del teclado

En menor medida, los usuarios interactúan con la computadora a través

del teclado. Teniendo en cuenta las *affordances* utilizadas en las sesiones analizadas, podemos decir que esto se hace de dos modos diferentes:

- A través de la escritura: cuando luego de hacer clic en una ventana que así lo permite (por ejemplo en el chat) los usuarios escriben para comunicarse con otro usuario, o bien cuando escriben una dirección en la barra de navegación, cuando escriben un e-mail, cuando ingresan datos personales para acceder a un sitio que requiere contraseña o cuando ingresan palabras claves para iniciar una búsqueda. Un caso especial lo constituye el uso del procesador de textos (principalmente Microsoft Word) durante la sesión, donde la escritura se vuelve la acción principal.
- Comandos: el uso de atajos del teclado para realizar acciones que también se pueden hacer con el mouse requiere de un mayor conocimiento de la interfaz. También aquí se consideran el uso de teclas como "Enter" o "Suprimir" para determinadas acciones sobre la pantalla.

5.3. Resultados del análisis de las sesiones de Internet

5.3.1. Tipos de sesiones desarrolladas por los usuarios

5.3.1.1. Jóvenes

De acuerdo con el análisis de las sesiones desarrolladas por los jóvenes de 14 a 18 años que forman parte de la presente investigación, se pueden diferenciar claramente distintos tipos de sesiones, definidas por los usos que hacen los navegantes de los programas y las diversas rutinas que despliegan. Es así que podemos encontrarnos con cuatro perfiles diferentes de usuarios:

a) Los que sólo navegan por Internet

Utilizan exclusivamente el navegador (todos sin excepción usan el Internet Explorer). Solamente 2 de los 23 jóvenes entrevistados hacen este tipo de uso.

b) Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico
Utilizan el programa de mensajería (MSN Messenger) asociado al correo electrónico (Hotmail) y el navegador de Internet (Internet Explorer) en forma simultánea. Así lo hacen 16 de los 23 jóvenes entrevistados.

c) Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas
Se trata de usuarios avanzados que tienen la capacidad de utilizar muchos programas a la vez, como el programa Kazaa para compartir archivos o el reproductor Winamp. Este uso lo desempeñan 4 de los 23 jóvenes entrevistados.

d) Los que sólo usan el chat
Exclusivamente utilizan el programa de mensajería instantánea (MSN Messenger) y no usan el navegador en forma simultánea. Este uso lo realizó sólo 1 de los 23 jóvenes entrevistados.

5.3.1.2. Adultos

Del mismo modo que con los jóvenes, del análisis de las sesiones realizadas por los adultos entrevistados, se desprenden cuatro categorías diferentes de usuarios de Internet:

a) Los que sólo navegan por Internet
Del mismo modo que los jóvenes, hay usuarios que sólo utilizan el navegador, también en este caso el Internet Explorer. 2 de los 14 entrevistados hacen este tipo de uso.

b) Los que navegan y usan el correo electrónico
Este tipo de usuarios utiliza el navegador de Internet -casi exclusivamente Internet Explorer, excepto por una de las entrevistadas que utiliza el navegador de America On Line (AOL)- y también el correo electrónico, ya sea a través del servicio web del mismo o con programas de correo como el Outlook Express, del paquete de Microsoft Office. Aquí entra en juego, fundamentalmente, el hecho de que estos usuarios realizaron sus sesiones mayoritariamente en sus

hogares, lo que incide en el uso del programa de correo mencionado. A este perfil pertenece la mayor proporción de los usuarios: 7 de los 14 entrevistados.

c) Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas
Aquí se incluyen los usuarios que utilizan, además de las funciones básicas, otros programas relacionados estrechamente con lo que hacen en Internet: Microsoft Word, MSN Messenger, Acrobat Reader, Kazaa, Copernic (metabuscador) y el reproductor de Windows Media. Al igual que con los jóvenes, en general este perfil se corresponde con usuarios más avanzados, y comprende a 4 de los 14 entrevistados.

d) Los que sólo usan el e-mail
Este tipo de usuarios sólo usa Internet para consultar y responder e-mails a través de cuentas de correo del tipo webmail (Hotmail). Es importante destacar que aquí, nuevamente, influye el factor de que la sesión se haga desde un ciber, ya que si se hiciera desde el hogar podrían darse otros usos. De todos modos, sólo 1 de los 14 entrevistados adultos se incluye en esta categoría.

5.3.1.3. Comparaciones

Para establecer más claramente las diferencias entre los tipos de sesiones que despliegan tanto jóvenes como adultos, presentaremos ambos perfiles en el siguiente cuadro comparativo.

	Adultos	Jóvenes
A	Los que sólo navegan por Internet: 2 de 14 entrevistados	Los que sólo navegan por Internet: 2 de los 23 entrevistados
B	Los que navegan y usan el correo electrónico: 5 de 14 entrevistados	Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico: 16 de los 23 entrevistados
C	Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas: 6 de 14 entrevistados	Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas: 4 de los 23 entrevistados
D	Los que sólo usan el e-mail: 1 de 14 entrevistados	Los que sólo usan el chat: 1 de los 23 entrevistados

Como se puede observar, 5 de los 14 usuarios adultos navegan y usan el correo electrónico (con servicios de webmail), mientras que la mayor parte de los jóvenes (16 de los 23) navegan, usan el chat y el correo electrónico. Se puede decir entonces que el uso mayoritario de Internet para jóvenes (perfil "B") y adultos (perfiles "B" y "C" tiene que ver con navegar y usar el correo electrónico, a lo que se añade el uso del chat en el caso de los jóvenes. Aquí un factor importante a tener en cuenta es la imbricación que se da entre el uso del chat y el correo electrónico, por cuanto la mayoría de los jóvenes consultados usan MSN Messenger para chatear y tienen cuentas de Hotmail. Entonces, la relación que se establece entre ambos medios hace que el uso se de en forma complementaria, lo cual no sucede con los adultos. Asimismo, y a diferencia de los jóvenes, el chat aparece tímidamente en estos últimos en el perfil "C", que se corresponde con los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas, entre los que se cuentan los programas de correo electrónico como el Outlook Express de Microsoft, lo que vuelve a confirmar la dominante de este uso comunicacional en los adultos. Asimismo, mientras que para los adultos, el chat es un programa más que utilizan los que hacen varios usos simultáneos de la PC, en el caso de los jóvenes, forma parte del uso básico. Esta diferencia se pone aún más de manifiesto en el caso del perfil "D": mientras que sólo 1 de los 14 adultos sólo usa el e-mail, 1 de los 23 jóvenes sólo usa el chat. Si bien estos usuarios pudieron haber hecho otra cosa (por ejemplo si la sesión se hubiera hecho desde el hogar), es interesante la diferencia que se establece entre estos usos comunicativos de la red, que claramente muestra diferencias generacionales. Además, según se desprende de las entrevistas, estos dos usuarios claramente valoran las funciones comunicativas de estos medios como lo más importante de Internet. Por último, el perfil "A" es el que guarda más similitudes entre jóvenes y adultos, por cuanto son una minoría –aunque más marcada entre los jóvenes- quienes sólo navegan en Internet.

5.3.2. Análisis de las interacciones digitales realizadas por los usuarios de acuerdo con el tipo de sesión desarrollada

Para analizar las rutinas de lectura que despliegan los usuarios de Internet, de acuerdo con el tipo de sesión que desarrollan, se seleccionaron algunas de las sesiones que fueron registradas para la presente investigación, y que son representativas de cada perfil. Como se decía anteriormente, el elemento que se tuvo en cuenta para el análisis de las sesiones es el puntero del mouse, que se constituye así en la "huella de recepción" que los usuarios dejan sobre la pantalla a la hora de interactuar con la misma. En ese sentido, se aplicó la ficha de análisis con la taxonomía de las interacciones digitales (*affordances*) a cada sesión elegida, para comprobar de qué modo el uso que se hace de Internet se corresponde con determinados hábitos de lectura de acuerdo con el tipo de sesión desarrollada.

Es necesario realizar una aclaración importante con respecto al tiempo promedio que los usuarios visitan los sitios de Internet: tanto jóvenes como adultos tienen varios sitios abiertos a la vez, y mientras miran sólo uno de ellos, el resto permanece minimizado en la barra de tareas. Es probable que en relación con el tiempo que permanece un sitio "abierto" en su PC, sea menor el tiempo en que efectivamente lo estén viendo (es decir, con la ventana abierta en su PC). De ahí que si sumamos los tiempos promedio de visita a cada sitio, no necesariamente se corresponden con el total de tiempo que dura la sesión. Esto habla de la complejidad de las rutinas de navegación que despliegan los usuarios, quienes –como veremos más adelante- en algunos casos llegan a mantener hasta más de 10 sitios abiertos a la vez.

5.3.2.1. Ejemplo de análisis de una sesión de Internet

En el *Apéndice II* se puede acceder a las fichas de análisis completas que se corresponden con cada sesión y a las descripciones de cada una de ellas, las cuales se realizaron observando minuciosamente las grabaciones de ellas y se eligió el discurso narrativo para contar lo que hacía el usuario o navegante. A continuación reproducimos, a modo de ejemplo, una de las sesiones registradas, seleccionada en virtud de la brevedad de la misma.

5.3.2.1.1. Datos generales

Entrevistado: Nicolás A.

Edad: 16 años

Fecha y hora de la sesión: 26-11-03, 13.42 hs.

Lugar de la sesión: ciber

Duración de la sesión: 9, 22 minutos

Sitios visitados: http://www.clarín.com.ar, http://www.users.tectimes.com., http://www.superarchivos.com, http://www.supergol.com.ar, http://www.cariverplate.com

5.3.2.2.2. Descripción de la sesión

Empieza la sesión haciendo clic sobre el ícono del MSN que se encuentra en el extremo inferior derecho del escritorio, en la barra de tareas. Escribe una dirección nueva sobre la que estaba en el inicio de sesión del MSN, donde tiene 52 contactos, de los cuales hay 6 conectados en ese momento, 4 en el ítem "Amigos" y 2 en el ítem "Familiares". Nótese que el MSN ya tiene predeterminadas las categorías de los contactos (por ejemplo, en las categorías "Compañeros de trabajo" y "Otros contactos" no tiene ningún contacto). El nick de Nicolás es "NICO O NEGRO!!-- VAMOS RIVER", y no tiene una imagen que acompañe su nick (se puede deber a que realiza la sesión desde el ciber y no desde su hogar).

Inmediatamente minimiza la ventana del MSN haciendo clic en la barra de tareas y a los 40 segundos de iniciada la sesión hace clic sobre el ícono del Internet Explorer en el escritorio para iniciar la sesión de Internet. Se puede considerar que apenas entró al MSN para ver que contactos estaban conectados. El navegador abre por defecto en la página http://www.juegorama.com pero antes de que se descargue la misma hace clic en el ícono "Detener" del Explorer y escribe una nueva dirección: http://www.clarín.com.ar. En ese momento se abre la ventana de MSN Hoy (que se ejecuta por defecto una vez abierto el MSN). Inmediatamente minimiza la ventana de MSN Hoy y en ese momento aparecen dos contactos emergentes que le quieren hablar: el primero, "ELLA ES UN SUEÑO QUE NO ME DEJA DORMIR UN PENSAMIENTO QUE ME QUEMA LA CABEZA", y el

segundo, "Hoy es la victoria sobre tu Yo de ayer". Mientras se comienza a descargar la página http://www.clarín.com.ar, abre la ventana de diálogo con el primer contacto, que lo saludo diciendo "negroo", y que tiene una imagen como si fuera un ojo de caricatura rodeado de una especie de ramos de laureles. Nicolás responde escribiendo tres mensajes seguidos: "q haes bruno!!", luego "too bien" y "?" como indicando que está esperando una respuesta. Luego hace clic en la ventana minimizada del segundo contacto, que dice "hola nico" y la imagen que lo acompaña es una ilustración de un dragón con un atardecer de fondo. Nicolás responde a su amigo:; "hola chino, como va...". Luego el primer contacto le habla contestándole primero "sese" y luego "vos", y él minimiza las ventanas de diálogo que quedan activas en la barra de tareas.

Figura 4: 1 minuto de sesión: mientras en primer plano Nicolás chatea con uno de sus contactos, en segundo plano está abierto el sitio de Clarín.com, y otro de sus contactos le está hablando.

Comienza a mirar la página de Clarín a los **1,18 minutos**. Está página se encuentra organizada en cuatro columnas. La primera de ellas, de izquierda a derecha, tiene el menú de secciones del diario, las dos columnas centrales contienen las noticias, y la columna de la derecha el acceso al buscador y otros servicios del diario. Las noticias que aparecen en las dos columnas centrales

(de las cuales la izquierda es más ancha que la derecha), son: "Refuerzan la seguridad en embajadas por temor a atentados", "La FIFA amenaza a Tevez", "Masiva protesta contra la represión en Neuquen" y "Comenzó el paro de bancarios y el microcentro es un caos". La página de Clarín tiene un diseño sobrio, con un fondo blanco y la tipografía en gris y azul en las columnas centrales y el color de fondo en las columnas laterales es beige. En el encabezado, la marca del diario está en rojo, y los botones de las secciones de la barra horizontal que está debajo del encabezado son de color azul. Nicolás hace un rápido scroll vertical con la barra de desplazamiento de la derecha y luego vuelve al título "La FIFA amenaza a Tevez", que está como primer título de la segunda columna del espacio de noticias. Hace clic sobre el título para ver más información, y el sitio de Clarín abre una publicidad donde se puede ver un mar. Mientras está esta publicidad, abre la ventana de conversación de un tercer contacto que acaba de aparecer, "Belu", que viene acompañada por una foto de dos chicas en una playa. "Belu" inicia la conversación diciendo "che veni porq ya pedimos eee", e inmediatamente, "dale", a lo cual Nicolás responde "ok, en un ratito voy".

Figura 5: 2 minutos de sesión: Nicolás se dedica a leer una noticia en Clarín.com utilizando la barra de desplazamiento para hacer scroll hacia abajo.

En tanto comienza a desplazarse de izquierda a derecha la publicidad de Clarín y se ve la noticia a la que había entrado Nicolás, sigue chateando con el contacto "Hoy es la victoria...", quien le preguntó "no te metiste en la pileta", a quien le responde "todavía no, ahora estoy en el cyber y en un rato me voy a comer y después me voy a mi casa!!!". Luego minimiza esta ventana y abre la del contacto "ELLA ES UN SUEÑO...", a quien le responde brevemente para mantener la conversación. Luego minimiza la ventana y se dispone a leer la noticia en Clarín. Utiliza la barra de desplazamiento vertical para ir al cuerpo de la nota. Luego abre la ventana de diálogo con "Hoy es la victoria..." para seguir hablando. Se limita a responderle, minimiza la ventana y abre la ventana "Belu", a quien no le había respondido nada aún, por eso se encuentra con dos mensaje más, el último de ellos dice "yaaa", a lo cual Nicolás responde "espera nena" y minimiza la ventana. Luego cierra la ventana de conversación con "Hoy es la victoria..." y luego directamente cierra el MSN para disponerse a leer la noticia de Tevez a los **3,16 minutos** de sesión. Permanece hasta los **4,30 minutos** leyendo esa noticia, haciendo cada varios segundos un scroll

vertical usando la barra de desplazamiento de la derecha, y luego baja hasta el final de la noticia.

Escribe una nueva URL en la barra de navegación del Explorer: www.users.tectimes.com. Esta página contiene información variada sobre Internet, software, fútbol y enlaces a otros sitios. El diseño está estructurado en cuatro columnas, la primera de ellas (comenzando desde la izquierda) contiene las secciones del sitio, con un color naranja de fondo, las columnas centrales son de color blanco de fondo y la tipografía alterna entre el azul, el gris y el negro. La columna de la derecha tiene publicidades y enlaces a otros sitios relacionados. La información de la columna central está organizada en "Nota de tapa", dónde se destaca "Qué pasó en Mate.ar", "Noticias", y "Temas calientes".

Nicolás hace un scroll vertical para recorrer rápidamente la página, luego vuelve a la parte superior y a los **5,25 minutos** escribe una nueva dirección en la barra de navegación: www.superarchivos.com. Este sitio contiene todo tipo de programas de computación que se pueden bajar de Internet gratuitamente.

El diseño está estructurado de la siguiente manera: tiene tres columnas, la primera de ellas, con el menú de secciones, de fondo anaranjado; la columna central, que es la más ancha, tiene un fondo blanco y en tipografía negra presenta la información sobre cada programa con imágenes ilustrativas; y la columna de la derecha destaca algunos programas sobre un fondo gris claro. Los colores principales de la página son el naranja y el azul. Inmediatamente se abre una ventana emergente que ofrece un CD con material de Superarchivos, pero Nicolás la cierra en el momento desde la barra de tareas. Luego recorre la página con un scroll vertical, manteniendo en todo momento la flecha del mouse sobre la barra de desplazamiento.

A los **6,35 minutos** escribe una nueva URL en la barra de navegación: www.supergol.com.ar, un sitio dedicado al fútbol, que destaca la noticia "River comienza a jugar la última carta", noticia que acompaña con una fotografía importante mostrando a algunos jugadores del plantel. El diseño de este sitio es diferente a los anteriores. Debajo del encabezado, que tiene colores verde y rojo, la información se dispone en una columna principal a la izquierda, y luego otra columna a la derecha contiene informaciones secundarias como "Agenda" y "Posiciones". Se abre por defecto una ventana emergente que ofrece "Los

afiches del superclásico", con un afiche de Boca Juniors, pero queda minimizada en la barra de tareas. Nicolás la abre para ver de qué se trata y la cierra inmediatamente desde la barra de tareas. A continuación, ingresa a la noticia sobre River y se detiene a leerla por **1,38 minutos**. Alternadamente se desplaza verticalmente con la barra de la derecha y va hasta la parte inferior de la noticia, donde hay otras fotografías y noticias relacionadas.

A los **8,42 minutos** de la sesión escribe en la barra de navegación la URL www.cariverplate.com, la página oficial del Club Atlético River Plate, pero no termina de abrirse la página cuando la cierra desde la barra de tareas, ya que decide terminar la sesión de Internet a los **9,22 minutos**.

5.3.2.2.3. Observaciones

Resulta difícil diferenciar la sesión entre chat y navegación de páginas de Internet, porque realiza las dos actividades al mismo tiempo. En esta sesión no utiliza el correo electrónico.

Evidentemente su primer interés es conectarse para ver quién está conectado. Aparentemente le interesa mantener conversaciones con varias personas al mismo tiempo (lo hace con tres contactos), aunque el ritmo de la conversación lo impone la navegación de páginas que está realizando al mismo tiempo. Esto se evidencia cuando se está descargando alguna de las páginas que visita, momento en que aprovecha para mantener la conversación con sus contactos. También es evidente que se interesa por hablar con unos más que con otros, como en el caso de "Belu", a quien le contesta con un "espera nena", luego de lo cual, aparentemente movido por el fastidio, decide poner fin a sus conversaciones y dedicarse simplemente a navegar por Internet. Hay que destacar que en el uso del lenguaje para chatear se omiten concientemente las reglas gramaticales, acentos y mayúsculas, y además se producen errores de tipeo que no afectan sustancialmente la comunicación. Sus intervenciones en el chat son muy breves, generalmente de tres o cuatro palabras, salvo cuando le cuenta a uno de sus contactos lo que va a hacer a continuación ("todavía no, ahora estoy en el cyber y en un rato me voy a comer y después me voy a mi casa!!!"). Vemos entonces que la función narrativa es la que demanda el uso de mayor cantidad de palabras, mientras que en las otras ocasiones prevalece

la función fáctica del lenguaje, que consiste en mantener la comunicación por la conversación misma ("hola chino, como va...").

Por otra parte, se destaca el uso que hace de la barra de tareas, en la parte inferior de la pantalla, porque desde allí es donde minimiza, maximiza y cierra todas las ventanas con las que va trabajando alternadamente. Es claro que desde esta herramienta controla su sesión, las conversaciones que desarrolla y las páginas que visita. Luego, cuando navega una página de Internet, acostumbra a realizar un scroll vertical con la barra de desplazamiento para hacer un "escaneo" de todo el contenido de la misma, y luego se detiene en algún artículo que le interesa, donde hace clic para ingresar al mismo y profundizar en la información, permaneciendo durante un promedio de 1,30 minutos en la misma. Finalmente, la elección de las páginas que visita tiene que ver con sus intereses, centrados principalmente en el fútbol (es fanático de River Plate, según indica su nick) y programas de computación.

5.3.2.2. Jóvenes

A. Los que sólo navegan por Internet

En el caso de los jóvenes que pertenecen a este perfil, fue analizada una de las dos sesiones, que corresponde a Jorge, un usuario de 17 años que podemos caracterizar como avanzado, interesado en navegar en búsqueda de información específica sobre temas relacionados con la música. Esta sesión –que se realiza en un cibercafé con conexión de banda ancha- tiene una duración de 52,16 minutos, durante la cual se visitan 9 sitios de Internet diferentes, permaneciendo un promedio de 13,27 minutos en cada sitio. Se realizan un total de 407 clics, en un promedio de 7,8 clics por minuto. Según se desprende del análisis de las interacciones digitales que realiza este usuario, la mayor cantidad de clics (228) se hacen utilizando la barra de desplazamiento de la ventana del navegador, para realizar scrolls verticales a fin de visualizar las páginas. Es decir, no se usa la ruedita del mouse. En segundo lugar, un total de 63 clics se realizan sobre enlaces textuales, que permiten navegar por

las páginas ampliando información. También hay un uso destacado del botón "Atrás" del navegador, que recibe 29 clics, y además se hace uso del mouse sin hacer clic de dos modos diferentes: en primer lugar, se hace roll-over sobre enlaces textuales, los cuales cambian de estado cuando se posiciona el mouse sobre ellos, a la vez que también se hacen 15 refuerzos de lectura sobre fragmentos de texto. El teclado es utilizado 15 veces para escribir –ya sea direcciones de Internet en la barra de navegación o sentencias de búsqueda en los buscadores de Internet- y 16 veces en forma de comandos (tecla "Enter", "Backspace", etc.) en forma complementaria con la escritura.

Finalmente, este usuario también utiliza –aunque estrechamente relacionado con el navegador de Internet- el programa Paint, con el cual captura pantallas de las páginas que navega y las guarda para un uso posterior, a modo de archivo de "Favoritos". En ese sentido, realiza 14 clics para seleccionar opciones dentro de este programa.

B. Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico

Dentro de las 16 sesiones que corresponden a este perfil, 7 de ellas corresponden a mujeres y 9 a varones, a la vez que 12 son considerados usuarios avanzados, mientras que 4 son considerados novatos. Dentro de este perfil de usuarios de Internet se analizaron 4 de las 16 sesiones, en las que, a primera vista, se da una prevalencia del uso del programa de mensajería instantánea MSN sobre el navegador de Internet, teniendo en cuenta la cantidad de clics que se hacen en uno u otro programa. Esta tendencia se observa claramente en 3 de estas 4 sesiones, las cuales en su totalidad tuvieron lugar en un cibercafé con conexión de banda ancha.

La primera de las sesiones corresponde a Fernando, de 15 años de edad, quien desarrolla una sesión de 8 minutos, y visita sólo un sitio, quedándose en éste 2,55 minutos. Fernando realiza un total de 92 clics, en un promedio de 11,5 clics por minuto. Claramente la mayor cantidad de interacciones se da en el uso del MSN: hace 15 clics para seleccionar opciones dentro de la ventana de este programa, 13 clics para insertar texto en las ventanas de conversación, 10 clics con el botón derecho del mouse para seleccionar opciones y 7 clics para abrir las ventanas de conversación que

están minimizadas en la barra de tareas. Asimismo, el teclado es utilizado 8 veces para escribir textos en las ventanas de conversación. Como contraposición, en el navegador –que es utilizado sólo para consultar su casilla de correo electrónico- sólo hace 4 clics en enlaces textuales y otros 4 clics en la barra de desplazamiento para realizar scrolls en la ventana del navegador. La segunda de las sesiones pertenecientes a este perfil corresponde a Nicolás, de 16 años de edad, quien desarrolla una sesión de 9,22 minutos de duración, visita 5 sitios (relacionados con información, deportes y juegos), y está un promedio de 1,36 minutos en cada sitio. Nicolás hace un total de 71 clics, con un promedio de 7,7 clics por minuto. A diferencia de la sesión anterior, la mayor cantidad de clics se da en el navegador de Internet, aunque en el uso de la barra de desplazamiento, que es usada para realizar scrolls por las páginas un total de 24 veces. Es decir, no se hace clic sobre enlaces (hace sólo 2 clics en ellos) sino que se hace una lectura superficial de las páginas desplazándose con el scroll sobre las mismas. Asimismo, el MSN se lleva buen parte de los clics: 10 veces para abrir las ventanas de conversación en la barra de tareas y 6 para minimizarles, y otras 7 veces para insertar texto en ellas. El teclado es utilizado 15 veces para escribir –tanto direcciones de Internet como mensajes en las ventanas de conversación- y otras 12 veces para accionar comandos en forma complementaria con el mouse y el teclado.

En tercer lugar, Ana, de 14 años hace una sesión larga, de 58,13 minutos de duración, en la que visita sólo 2 sitios de Internet, relacionados con el correo electrónico y con una banda de rock. Pero el acto de navegar en Internet ocupa una parte poco importante de su sesión, ya que permanece un promedio de 8,47 minutos en cada sitio. Ana realiza un total de 498 clics a lo largo de toda la sesión, con un promedio de 8,5 clics por minuto. La mayor parte de los clics se concentra en el uso del MSN: 113 clics para abrir ventanas de conversación minimizadas en la bara de tareas, 93 clics para minimizarlas, 87 clics para seleccionar opciones y 79 clics para insertar texto. Asimismo, el teclado es utilizado intensivamente para escribir, en 92 ocasiones, a la vez que 75 veces son utilizados diferentes comandos del mismo. Es llamativo que Ana realizó solamente 12 clics en enlaces textuales y 16 clics en el botón “Atrás” del navegador, demostrando la poca importancia que tiene el uso del navegador durante su sesión. Asimismo, la barra de desplazamiento es utilizada 10 veces

en las ventanas del navegador, a la vez que otras 10 veces utiliza la ruedita del mouse para desplazarse también por las ventanas del navegador. Finalmente, hay 12 refuerzos de lectura y 27 roll-over, siempre sobre las ventanas del MSN. La última de las sesiones que se corresponde con este perfil de los jóvenes pertenece a Matías, de 17 años de edad, quien realiza una sesión de 37,52 minutos de duración, durante la cual visita 3 sitios (relacionados con el correo electrónico, con una banda de rock y con una página personal de un conocido), permaneciendo un promedio de 15 minutos en cada uno. Matías hace un total de 298 clics, a razón de 7,9 por minuto, los cuales se concentran –a diferencia de las sesiones anteriores- predominantemente en el navegador de Internet. Es así que la mayor cantidad de clics, 65, se realizan utilizando la barra de desplazamiento en la ventana del navegador. Luego, Matías hace clic 50 veces en enlaces textuales, 26 veces en enlaces de imágenes y 21 veces en botones o iconos, manifestando un interés importante en ampliar la información que aparece de forma diversa en los sitios que visita. Este interés por las páginas de Internet –por ejemplo la de una banda de rock de la cual se declara fanático- se manifiesta en los 21 refuerzos de lectura y los 28 roll-over que allí realiza, aunque también hace 21 roll-over en otros programas, como el MSN o –en menor medida- el reproductor de Windows Media. Con respecto al MSN, hace 21 clics para abrir las ventanas de conversación y 15 clics para insertar texto, aunque el teclado es utilizado 32 veces para escribir, es decir, lo usa mucho más allá del simple chateo. Además, el teclado es usado 26 veces para accionar comandos, en forma complementaria con la escritura y con el uso del mouse. Finalmente, Matías hace 18 clics para abrir ventanas del navegador de Internet, lo cual se acerca a los 21 clics que hace para abrir ventanas del MSN.

Estableciendo algunas comparaciones entre las diversas sesiones que corresponden a este perfil, vamos a decir que hay una relación proporcional entre la cantidad de clics y el uso del MSN: conforme se usa más intensivamente el programa de mensajería instantánea, son más los clics por minuto (por ejemplo, Fernando hace un promedio de 11,5 clics por minuto, y Ana, 8,5, mientras que Nicolás 7,7 y Matías 7,9). Pareciera entonces que el interés mayor por usar el MSN obliga a una mayor velocidad de interacción, tanto para abrir y minimizar ventanas como para insertar texto en las mismas con el objeto de mantener las conversaciones.

Por otro lado, podemos decir que los refuerzos de lectura son mayormente utilizados para leer en las páginas de Internet (Matías lo hace 21 veces durante su sesión) y en menor medida en el programa MSN (Ana lo hace 12 veces allí), aunque esto último se puede relacionar con el hecho de que se trate de una usuaria novata que necesita acompañar la lectura de los mensajes de este modo.

Por último, con respecto al uso del navegador, vemos que la mayor cantidad de clics se concentran en muy pocas opciones: barra de desplazamiento, abrir ventanas, enlaces (textuales principalmente); y en menor medida en los botones de la barra superior, que se reducen casi exclusivamente al botón "Atrás", a la barra de navegación o al historial de búsqueda, pero que no registran, proporcionalmente, una cantidad de clics importante.

C. Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas

Hay que destacar que a este perfil corresponden usuarios avanzados que tienen la habilidad de manejar intensivamente varios programas a la vez. Dentro de este perfil, se analizaron 2 de las 4 sesiones, todas ellas correspondientes a jóvenes varones.

La primera de ellas corresponde a Alejo, de 17 años de edad, quien desarrolla en un cibercafé con conexión de banda ancha una sesión de 25,5 minutos de duración, visita 5 sitios (relacionados con juegos online, música, buscadores y correo electrónico) y permanece un promedio de 2.52 minutos en cada uno. A la vez, Alejo utiliza el MSN, el programa Paint, el Kazaa y un reproductor de audio. Alejo realiza un total de 297 clics –con un promedio de 11,6 clics por minuto- los cuales se distribuyen bastante equitativamente en la diversidad de programas que utiliza a la vez. La mayoría de los clics, 44, están destinados al uso de la barra de desplazamiento en el navegador de Internet, y le sigue el uso del programa Kazaa, donde hace 38 clics solamente seleccionando opciones, principalmente, para la descarga de archivos, lo cual hace en forma complementaria con el uso del botón derecho del mouse en 17 ocasiones para seleccionar las opciones del menú emergente. También hay que decir que hace 14 clics en la barra de desplazamiento del Kazaa para

visualizar el listado de archivos que se están descargando. Hay una buena parte de clics destinados al uso del MSN, ya que hace 25 solamente para insertar texto en las ventanas de conversación. A la vez, hace 8 clics en el navegador de Internet para insertar texto, todo lo cual hace que use el teclado en 36 ocasiones para escribir y en 31 para utilizar comandos. Respecto del navegador de Internet, Alejo hace clic 19 veces para abrir ventanas, 9 veces en enlaces textuales y 12 veces para seleccionar opciones dentro de las páginas que visita. Asimismo, y en menor medida, utiliza el Paint haciendo clic 12 veces para seleccionar opciones dentro del mismo, y esta diversificación en el uso de programas también se manifiesta en el hecho de que hace 14 veces clic en el menú inicio de la barra de navegación para abrir diversos programas. Finalmente, llama la atención que realice 25 roll-over sobre otros programas además del navegador, lo que evidencia su interés por explorar las diferentes alternativas que ofrecen los programas de la PC.

La segunda de las entrevistas que pertenecen a este perfil corresponde a Giancarlo, de 15 años, quien realiza su sesión en el hogar con conexión de banda ancha, con una duración de 13,57 minutos, durante la cual visita un total de 7 sitios (relacionados con diversidad de temáticas como juegos, computación, autos, películas y TV), permaneciendo un promedio de 27 segundos en ellos. De modo similar la usuario anterior, Giancarlo utiliza, además del navegador, el programa MSN, el Kazaa, el reproductor de audio Winamp y programas accesorios como la Calculadora y el Bloc de notas. Giancarlo realiza un total de 120 clics –con un promedio de 8,8 por minuto- que se distribuyen uniformemente entre los distintos programas que utiliza. Al igual que la sesión anterior –aunque con diferencias poco importantes- la mayor concentración de clics se da en el navegador de Internet, dado que vista muchos sitios en tan poco tiempo, por eso hace clic 16 veces para abrir ventanas del navegador, 8 veces para seleccionar opciones dentro de las páginas, 7 clics en la barra de navegación para cambiar de sitio y también hace 7 clics en enlaces textuales y 7 en enlaces de botones o iconos, manifestando así su interés por ampliar la información de los sitios que frecuenta. Respecto de los otros programas que utiliza, su interés en la diversidad de ofertas de la PC se pone en evidencia cuando hace clic 8 veces en el menú inicio de la barra de tareas, y los clics se concentran principalmente en el Kazaa (6 para abrir la

ventana, 7 para seleccionar opciones, las cuales se complementan con 4 clics con el botón derecho del mouse) y en el MSN (6 clics para abrir la ventana y otros 6 para seleccionar opciones), aunque no se producen más interacciones por el hecho de que en el momento en que realizó la sesión no había contactos conectados. En ese sentido, las 10 ocasiones en que usa el teclado para escribir no están relacionadas con el uso del MSN sino con las direcciones de Internet que visita o las sentencias de búsqueda que ingresa en los motores de búsqueda que utiliza. Finalmente, Giancarlo realiza 34 refuerzos de lectura en el navegador, lo que evidencia también su interés por la información que lee en las páginas que visita.

En líneas generales, podemos decir de este perfil que se da una distribución pareja de las interacciones digitales entre los diversos programas que se utilizan, aunque con una tendencia levemente mayor hacia el navegador de Internet. Sin embargo, el uso intensivo de los diversos programas no se da en detrimento uno de otro, sino que se suman y complementan para producir una compleja serie de interacciones en las que se pone de manifiesto una gran habilidad por parte de los usuarios, por ejemplo con el uso frecuente del botón derecho del mouse para acceder a opciones adicionales en la diversidad de programas que utilizan.

D. Los que sólo usan el chat

Este perfil corresponde a una sola entrevistada, que en este caso hace un uso exclusivo del programa MSN. Se trata de Melanie, de 15 años, quien desarrolla una sesión en un ciber con conexión de banda ancha con una duración de 20 minutos, durante la cual utiliza solamente el programa MSN. Melanie realiza un total de 62 clics –con un promedio de 3,1 por minuto- que se reparten de la siguiente manera: 21 clics para seleccionar opciones, 15 clics para insertar texto, 8 clics para seleccionar la ventana de conversación, 5 para abrir las ventanas desde la barra de tareas y 4 clics para minimizarlas. Asimismo, utiliza el teclado 22 veces para escribir mensajes en las ventanas de conversación y 14 veces para utilizar comandos.

Lo que podemos decir de este perfil –y particularmente de esta sesión- es que el bajo promedio de clics por minuto se relaciona con el simple hecho

de que lo único que hace en la sesión es chatear, lo cual no la obliga a desarrollar la rutina de minimizar y abrir ventanas continuamente, sino que éstas están desplegadas sobre el escritorio, y se limita a seleccionar entre las ventanas que corresponden a las conversaciones que realiza al mismo tiempo.

5.3.2.3. Adultos

A. Los que sólo navegan por Internet

Dentro de este perfil se analizó una de las 2 sesiones de Internet, correspondiente a Marcelo, de 39 años, quien desarrolla una sesión de 22 minutos en su hogar, con una conexión Dial-up, en la cual visita 3 sitios (relacionados con su actividad docente y con su club de fútbol favorito) y permanece un promedio de 2,47 minutos en cada uno. A lo largo de su sesión, realiza un total de 129 clics –en un promedio de 5,8 por minuto- que se distribuyen únicamente en el uso del navegador de Internet. La mayor cantidad de clics se concentra en el uso de la barra de desplazamiento (55 clics), aunque también usa en 12 oportunidades la ruedita del mouse para desplazarse por la pantalla, y también hace clic 12 veces en ventanas emergentes que se abren mientras navega. Principalmente, Marcelo hace clic en enlaces textuales (23 clics) y usa algunas de las herramientas que provee el navegador: 8 clics en el historial de búsqueda, 7 clics en la barra de navegación y 6 clics en el botón “Atrás”. Seguramente en el uso del historial de búsqueda –aunque no en los Favoritos- incide el hecho de que se conecte desde su hogar, ya que su propia PC almacena las últimas direcciones visitadas.

También, Marcelo hace uso del teclado, en 9 ocasiones para escribir y en otras 9 para accionar comandos, todo ello relacionado con las direcciones de Internet que visita o las sentencias de búsqueda que ingresa en el buscador.

B. Los que navegan y usan el correo electrónico

Aquí se comprende a los adultos que sólo usan el navegador de Internet, ya sea para visitar páginas o para acceder a sus cuentas de correo electrónico del tipo webmail. Para el presente análisis, se tomaron en cuenta 2 de las 5 sesiones que se incluyen en este perfil.

El primer caso seleccionado es Enrique, de 31 años, quien realiza una sesión de 32,48 minutos en el hogar del investigador con una conexión Dial-up. Durante su sesión, Enrique visita un total de 20 sitios, y permanece un promedio de 5,30 minutos en ellos, ya que realiza una búsqueda de información a través de un buscador, lo cual lo lleva a visitar muchas páginas. Realiza un total de 526 clics, es decir, un promedio de 16,1 clics por minuto, el promedio significativamente más alto de todas las sesiones registradas. Los sitios que visita Enrique están vinculados a la búsqueda de información que realiza. Utiliza dos buscadores y luego las páginas que arrojan los resultados, relacionados con la matemática. También utiliza la página de un servicio de webmail donde tiene una cuenta de correo. Más de la mitad de los clics que realiza Enrique (263) son para utilizar la barra de desplazamiento, con la que recorre las numerosas páginas que visita. Además, la intensa búsqueda que realiza –como se describirá más adelante en el apartado dedicado a las secuencias operativas- lo lleva a manipular constantemente las ventanas del navegador: realiza 76 clics para abrir las ventanas que están minimizadas en la barra de tareas, 20 clics para cerrarlas, 19 para minimizarlas y 16 para maximizarlas. En cuanto a los enlaces, realiza 11 clics en los de tipo textual y 16 en los botones o iconos, pero lo que se destaca es el uso del botón derecho del mouse, con el cual hace clic un total de 35 veces, para seleccionar opciones del menú emergente otras 35 veces, relacionadas éstas con abrir los enlaces en ventanas nuevas del navegador o copiar y pegar direcciones de Internet y otras informaciones en un mensaje de correo que se envía a sí mismo a modo de Favoritos. El hecho de que se conecte desde otro lugar que no sea su hogar hace que utilice poco las opciones del navegador como la barra de navegación (8 clics) y el historial de búsqueda (7 clics). Finalmente, Enrique se vale del mouse para hacer refuerzos de lectura en 18 ocasiones mientras navega en las páginas, y también realiza 45 roll-over sobre los enlaces, que cambian de estado cuando posiciona el mouse sobre ellos.

Llamativamente, escribe muy poco (8 veces), solamente cuando se envía un mensaje a sí mismo o ingresa sentencias de búsquedas en el buscador.
El segundo caso de los usuarios que usan exclusivamente el navegador para visitar páginas y consultar su correo electrónico es el de Cristina, de 58 años, quien realiza una sesión de 14,45 minutos en su hogar con una conexión Dial-up, y es el único caso que no utiliza le navegador Internet Explorer, ya que usa el de AOL, el cual viene predeterminado con el servicio de conexión de Internet que tiene contratado. Durante su sesión, Cristina visita 6 sitios relacionados con su temática de trabajo –la literatura- además de usar buscadores, leer el diario y consultar su casilla de correo. Realiza un total de 72 clics, con un promedio muy bajo de clics por minuto (4,9) dadas sus dificultades en motrices con el manejo del mouse. Prácticamente la mitad de los clics (35) se destinan a la manipulación de la barra de desplazamiento para visualizar el texto de las páginas que visita, y hace clic en enlaces textuales (6 clics) y en botones o íconos (4 clics), además de las ventanas emergentes (9 clics) que se abren mientras navega. Escribe un total de 10 veces a lo largo de la sesión, tanto para ingresar sentencias de búsqueda en el buscador como para escribirle un mensaje de correo a una amiga.

Como se puede ver, los dos casos son bien diferentes. Podemos decir que Enrique es un usuario avanzado que aprovecha intensivamente las distintas posibilidades que ofrece el navegador, y despliega complejas estrategias para visitar y guardar páginas de Internet, lo cual lo lleva a realizar una cantidad importante de clics por minuto, mientras que Cristina hace un uso mucho más limitado, y aunque también busca información de su interés, lo hace a una velocidad mucho menor y usando muchos menos recursos.

C. Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas

En este perfil de adultos es donde se da la mayor variedad de usos. De los 6 usuarios que se corresponden a esta categoría, 5 usan el correo electrónico, pero 3 de ellos a través de programas de correo como el Outlook Express, para lo cual es determinante que hayan desarrollado su sesión en el hogar. Esta complejidad se acentúa en el caso de una de las sesiones, en la que la usuaria utiliza su casilla de correos de webmail y su casilla de Outlook

Express. Asimismo, y de acuerdo con el interés particular de cada usuario, en una de las sesiones se usa exclusivamente el Acrobat Reader para leer documentos en formato PDF, en otra se usa, además del navegador de Internet, el Microsoft Word para pegar información copiada de las páginas web, y en otra sesión se utiliza intensivamente el Outlook Express para tareas laborales, en forma combinada con las páginas de Internet. En este perfil se da una dominante de usuarios avanzados (4 de 6) –que son quienes tienen la posibilidad de utilizar competentemente diferentes programas a la vez aprovechando las posibilidades de complementación que ofrecen- y la minoría de usuarios novatos o inexpertos (2 de 6) utilizan exclusivamente el correo electrónico o el Microsoft Word además del navegador de Internet, desplegando rutinas menos complejas.

Para el presente análisis, se seleccionaron 2 de las 6 sesiones, y en este caso corresponden a usuarios avanzados, quienes despliegan complejas e interesantes rutinas de trabajo, que vale la pena estudiar. El primer caso corresponde a Marisa, de 32 años, quien realiza una sesión de 45,26 minutos en un cibercafé, con conexión de banda ancha. Como en la sesión realiza una búsqueda de información, visita un total de 13 sitios, relacionados específicamente con su búsqueda (información sobre una película de cine nacional que tiene que ver con su materia de incumbencia en el área de Ciencias Sociales) y con el uso del correo electrónico. Marisa permanece un promedio de 3,48 minutos en cada sitio y realiza un total de 348 clics en su sesión, con un promedio de 7,6 clics por minuto. Al igual que con el resto de los usuarios que utiliza intensivamente el navegador de Internet, la mayor proporción de clics tiene que ver con el uso de la barra de desplazamiento (85 clics), y también hay un uso destacado del botón derecho del mouse (39 clics) para seleccionar opciones del menú emergente (30 clics), tanto para abrir páginas de Internet en ventanas nuevas como para copiar y pegar texto en un documento de Microsoft Word. Con respecto a este programa de procesamiento de textos, también hace 38 clics para seleccionar opciones (guardar, copiar, pegar, etc.) y 13 clics para utilizar la barra de desplazamiento de los documentos con los que trabaja mientras navega. Asimismo, la puesta en marcha de complejas rutinas de búsqueda (como el abrir muchas ventanas con resultados para luego visitarlas una por una y seleccionar material para

pegar en un documento de Word) hace que manipule intensivamente las ventanas del navegador: 33 clics para abrir ventanas, 21 clics para cerrarlas, 16 clics para maximizarlas y 13 clics para minimizarlas. La escritura está presente en su sesión, ya que utiliza el teclado en 13 ocasiones para ingresar sentencias de búsqueda en el buscador, para escribir algo en el documento de Word donde va copiando información extraída de Internet, para visitar una nueva página (hace 8 clics en la barra de navegación) y finalmente, para escribir direcciones o textos en su cuenta de correo electrónico. A su vez, utiliza el teclado 15 veces para accionar comandos ("Enter", "Backspace", "Suprimir", etc.), en forma complementaria con la escritura y el uso del mouse. Hay que destacar que este uso intensivo y complementario de páginas web, correo electrónico y procesador de textos, tiene que ver en gran medida con su trabajo de editora de textos para una editorial.

El segundo caso corresponde a Victoria, de 35 años, quien realiza una sesión de 35,04 minutos en su hogar, con una conexión de banda ancha. A diferencia de Marisa, Victoria usa una mayor diversidad de programas (MSN, Kazaa, Copernic, Acrobat Reader) durante su sesión, que tiene la particularidad de que empieza por la consulta de su casilla de correo electrónico, la cual –dado que está suscripta a gran cantidad de listas de distribución relacionadas con su profesión de docente de Inglés- la conduce a desarrollar su sesión de Internet en sitios preestablecidos. Victoria realiza un total de 238 clics, con un promedio de 6,7 clics por minuto, y visita un total de 9 sitios, la mayoría de ellos relacionados con su búsqueda de información y recursos para su trabajo docente, además de consultar su correo electrónico (Hotmail) y visitar su página personal, donde ella misma publica información y fotografías de su familia. Permanece un promedio de 7,09 minutos en cada sitio. A diferencia de todas las sesiones anteriores, Victoria utiliza la ruedita del mouse para desplazarse por las páginas un total de 129 veces, aunque también hace clic 61 veces para utilizar la barra de desplazamiento. Luego, hace un uso intensivo de los enlaces textuales (28 clics) y de los botones o iconos (19 clics), y el uso de las herramientas de navegación se concentra en los botones "Atrás" (21 clics), "Detener" (4 clics) y "Favoritos" (20 clics), siendo ella la usuaria que más utiliza esta opción (hay que destacar que tiene organizada gran cantidad de carpetas y subcarpetas con sitios recomendados

en sus Favoritos). Como hace una sesión ordenada, donde abre un sitio a la vez, no se ve en la necesidad de manipular las ventanas del navegador (se limita a hacer 8 clics para cerrar ventanas). El uso intensivo de otros programas en forma complementaria al navegador (por ejemplo, el metabuscador Copernic), hace que realice 28 clics para seleccionar opciones en los mismos, y que también utilice la ruedita del mouse para desplazarse en las ventanas de estos programas en 15 ocasiones. Asimismo, realiza 23 refuerzos de lectura en las ventanas del navegador y 9 en las de otros programas, y también 33 roll-over en las páginas que visita. El hecho de que visite páginas de Internet a partir de enlaces que encuentra en sus mensajes de correo pertenecientes a las listas de distribución a las cuales está suscripta, hace que utilice poco el teclado para escribir (7 veces), ya que solamente hace 2 clics en la barra de navegación (recordemos que usa intensivamente los Favoritos, aunque no el Historial de búsqueda) y 4 clics para insertar texto en las páginas que visita, ya sea para ingresar con usuario y contraseña a su correo, o a la administración de las páginas que edita en la web o también para realizar búsquedas de información.

D. Los que sólo usan el e-mail

A esta categoría pertenece sólo 1 de las sesiones registradas, la cual pertenece a Carlos, de 28 años, un usuario novato que desarrolla una sesión de 14,47 minutos en un ciber, con conexión de banda ancha. Solamente visita el sitio de correo electrónico Hotmail, donde se dedica a limpiar su bandeja de entrada y contestar algunos e-mails, y realiza un total de 102 clics, con un promedio de 7 clics por minuto. Al igual que en las sesiones anteriores, la mayoría de los clics los realiza para manipular la barra de desplazamiento (43 clics), luego hace 15 clics para seleccionar opciones dentro de la página del correo electrónico, hace clic 6 veces en “Atrás” y en cuanto a los enlaces, 12 clics en botones o iconos (relacionados con las acciones que realiza en su casilla de correo) y 9 veces en enlaces textuales (correspondientes a los asuntos de los mensajes de correo electrónico que decide leer). En cuanto a la escritura, la misma naturalmente tiene que ver con la redacción de mensajes

de correo. Utiliza 11 veces el teclado para escribir y 5 para accionar comandos, a la vez que hace 7 clics para insertar texto en la página de correo.

Como se puede ver, a diferencia de las sesiones de los perfiles antes desarrollados, el de Carlos es un uso muy limitado a las opciones básicas de la consulta de correo electrónico.

5.3.2.4 Las affordances que no se usan

Como dice Scolari (2004: 140), las *affordances* son instrucciones digitales que están replegadas en el sistema, en este caso el programa de navegación. Tan importante como analizar la frecuencia de uso de ellas es también tener en cuenta cuáles son las que no se usan. Hay que destacar que para la presente taxonomía se incluyeron solamente las *affordances* que los usuarios han utilizado, al menos una vez. Es decir, esta taxonomía no se ha construido a partir de todas las instrucciones que ofrecen los programas que usan los navegantes, sino solamente los que efectivamente usaron en algún momento de sus sesiones. Para realizar las consideraciones siguientes, se tomarán en cuenta solamente las *affordances* no utilizadas en el programa de navegación de Internet que, como dijimos, en todos los casos menos uno, se trata del programa Internet Explorer de Microsoft.

5.3.2.4.1. Barra superior del navegador

Adelante (*Next*): el botón que permite avanzar hacia una página que ya se visitó es utilizado únicamente en una oportunidad por parte de los jóvenes en una de las sesiones registradas. En el caso de los adultos, no es utilizada en absoluto. A diferencia del botón “Atrás”, ésta parece ser una opción no tenida en cuenta a la hora de navegar, por parte de jóvenes y adultos.

Favoritos (*Bookmarks*): los jóvenes, en las sesiones utilizadas, no usan en absoluto los favoritos. Seguramente influye en ello el hecho de que la mayoría de las sesiones tienen lugar en el ciber, donde los favoritos pierden importancia

debido a que se trata de computadoras de acceso público. Entonces, principalmente, los jóvenes escriben las direcciones de memoria o utilizan el historial de búsqueda.

En el caso de los adultos, solamente en 1 de las 6 sesiones registradas se utiliza esta herramienta, y además en forma intensiva (en 20 ocasiones). Aquí la variable del lugar de conexión pierde importancia relativa, ya que la mitad de estas sesiones son realizadas en el hogar. Por lo tanto, podemos concluir que los Favoritos no son una herramienta utilizada en forma considerable por los navegantes.

Historial de búsqueda: esta herramienta es usada en menor medida, ya que aparece sólo en 2 de las 8 sesiones analizadas de los jóvenes, aunque en una de ellas se lo utiliza en 6 oportunidades, aún tratándose de una sesión que tiene lugar en el ciber, lo cual pareciera indicar que este hecho es algo que promueve el uso de esta herramienta en el caso de quienes la utilizan.

En el caso de los adultos, el Historial es más utilizado, ya que aparece en 4 de los 6 casos analizados, y mayormente en sesiones realizadas en el hogar, lo cual parece influir sustancialmente en los usuarios de este perfil.

Actualizar (*Refresh*): al igual que con el botón “Adelante”, esta opción es utilizada solamente por uno de los jóvenes en una sola oportunidad, lo cual también nos indica que es una opción poco utilizada, tal vez dado el poco interés o la necesidad de actualizar las páginas que se están visitando. Hay que destacar que este único caso corresponde a un usuario muy interesado en las páginas que visita, y que pasa bastante tiempo recorriendo las distintas opciones que ofrece.

Los adultos, por otra parte, no utilizan en absoluto esta opción.

Menú “Archivo”: las distintas opciones que ofrece el menú “Archivo” del Internet Explorer tampoco son muy utilizadas. Sólo en 1 de las 8 sesiones registradas de los jóvenes se utiliza este menú para guardar páginas de Internet que se están visitando, y se trata del mismo usuario que también utilizó la herramienta “Actualizar”, lo cual nos indica que solamente los usuarios muy motivados por la información que encuentran son quienes usan estas opciones.

Los adultos, en tanto, no utilizan en absoluto esta opción, ya que –como vimos anteriormente- despliegan otras estrategias para guardar la información hallada en las páginas que visitan.

5.3.2.4.2. Enlaces

Banners: salvo 1 de los 8 casos, los jóvenes nunca hacen clic en los *banners*, los cuales generalmente se relacionan con una publicidad que aparece en el sitio. De los tipos de enlaces que se presentan en la taxonomía desarrollada para este estudio, es el que menos se utiliza, demostrando de este modo el poco interés que tienen los jóvenes en la oferta comercial o publicitaria de las páginas que visitan.

Algo muy similar ocurre con los adultos, ya que sólo 1 de los 6 casos analizados hace clic en una *banner* en una sola oportunidad, manifestando de este modo el poco interés en la dimensión publicitaria del medio.

Imágenes: mientras que los jóvenes manifiestan un interés relativo en hacer clic sobre imágenes hipervinculadas (3 de los 8 casos analizados las utilizan, y en uno de esos casos en forma intensiva, ya que hace 26 clics en imágenes hipervinculadas de una página de rock), para los adultos es un tipo de enlace que no despierta el más mínimo interés, ya que no son utilizados en ningún momento de sus sesiones. Esto seguramente tiene que ver con el tipo de páginas visitadas por uno y otro perfil. En el caso de los jóvenes –y tratándose de sitios que tienen que ver con sus gustos, como es el caso de la música- es posible hallar con mayor profusión imágenes con enlaces, mientras que esto no sucede con los adultos. Esto demuestra una diferenciación en la oferta de las *affordances* para uno y otro perfil de acuerdo con las páginas que visitan.

Menús desplegables: los enlaces en forma de menús desplegables donde se deben elegir opciones haciendo clic apenas son utilizados por los jóvenes (en 3 de los 8 casos analizados) y por los adultos (2 de los 6 casos analizados), lo cual evidencia el poco interés en este tipo de propuestas de navegación, aunque las mismas no están presentes en todas las páginas que visitan.

5.3.2.5. Rutinas de navegación

Las rutinas de navegación tienen que ver con el orden en el cual los usuarios utilizan diferentes programas –y en forma complementaria- a lo largo de la sesión. A los fines del presente estudio, describiremos las rutinas de navegación desplegadas por los usuarios jóvenes y adultos de las categorías B y C antes descritas.

5.3.2.5.1. Jóvenes

Los que navegan, usan el chat y el correo electrónico

11 de los 16 usuarios que se ubican en esta categoría comienzan su sesión con el programa de mensajería instantánea MSN Messenger, y luego –en 8 de esos 11 casos- consultan su cuenta de correo electrónico, que es del servicio Hotmail, que pertenece al mismo proveedor de MSN. Luego, 2 de los 5 casos restantes comienzan su sesión consultando su cuenta de correo y la continúan con el programa MSN. Finalmente, los 3 casos que quedan comienzan su sesión navegando por Internet y luego utilizando MSN. Vemos entonces cómo el MSN se vuelve la opción más importante para este tipo de usuarios, y que además se hace más evidente cuando se usa el correo electrónico asociado al mismo servicio (recordemos que los usuarios consultan su cuenta de correo ingresando desde el programa MSN, el cual les informa si tienen algún mensaje de correo nuevo en su bandeja de entrada).

Los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas:

Este perfil es el que mayor complejidad presenta en el tipo de rutinas de navegación que despliegan los usuarios. Ninguna de las 4 sesiones que aquí se incluyen se da de igual modo, aunque podemos decir que en 3 de esos 4 casos, los usuarios deciden no empezar sus sesiones por el navegador de Internet, sino por alguno de los programas que usan en forma complementaria y simultánea, como el Kazaa, el Winamp o el MSN. Además en 3 de los 4

casos se usa el MSN antes del Internet Explorer, y en uno de los casos, se consulta hacia el final de la sesión el correo electrónico.

5.3.2.5.2. Adultos

Los que navegan y usan el correo electrónico

En 4 de los 5 casos los usuarios comienzan su sesión utilizando el navegador de Internet (en sólo 1 de esos 4 casos se utiliza el navegador de AOL, mientras que el resto utiliza el Internet Explorer de Microsoft). Luego, en segundo término, estos usuarios consultan el correo electrónico del tipo webmail. Finalmente, en 1 de los 5 casos que pertenecen a este perfil, la usuaria comienza la sesión consultando su correo electrónico –también de tipo webmail- y luego continúa navegando páginas de Internet. Vemos entonces cómo para los usuarios está bien establecida la rutina de primero navegar y luego consultar el correo electrónico.

Los que navegan, usan el correo electrónico y otros programas

Aquí se produce una diversidad de conductas en las rutinas desplegadas por los usuarios. 3 de los 6 usuarios que pertenecen a este perfil comienzan por el navegador de Internet y siguen con el correo electrónico, pero en 2 de esos casos, utilizan el programa Outlook Express (y en 1 de esos 2 casos, el correo del tipo webmail y el Outlook Express también). Incluso uno de los usuarios, quien utiliza exclusivamente el programa de correo de Microsoft, realiza un uso intensivo y complejo, consultando varias cuentas de correo en el mismo programa, ocupando de ese modo buena parte de la sesión.

Luego, en 2 de los 3 casos restantes se comienza con el correo electrónico (en uno de los casos del tipo webmail y en otro el programa Outlook Express) y de ahí en adelante se desarrolla la sesión, influida por los correos que se consultan y que sugieren páginas para visitar. Además, los usuarios utilizan programas como el Acrobat Reader para consultar documentos en formato PDF, el MSN, el Kazaa, el metabuscador Copernic y el reproductor de

Windows Media. Finalmente, 1 de los 3 casos que no empieza por el navegador de Internet decide hacerlo por el procesador de textos Microsoft Word y luego sigue con el Internet Explorer, ya que a lo largo de la sesión va buscando material que irá volcando en un documento de texto.

5.3.2.6. Secuencias operativas

Para comprender aún más profundamente las interacciones digitales que se realizan en la computadora durante las sesiones de Internet, además de las rutinas de navegación se tuvieron en cuenta las secuencias operativas que realizan los usuarios en forma recurrente. Como se mencionó antes, las secuencias operativas tienden a convertirse en *guiones* que se aplican a diversidad de actividades, y que con el mayor tiempo de uso se interiorizan en el usuario, quien las desarrolla en forma automática. En algunos casos, estas secuencias son muy sencillas, dedicadas a operaciones básicas como abrir y recorrer una página; pero en otros casos se llevan adelante complejas estrategias de búsqueda y conservación de información.

5.3.2.6.1. Jóvenes

Secuencias de navegación en páginas de Internet

Aquí se presenta una serie de secuencias operativas desplegadas por los usuarios jóvenes. En el primer caso, esta secuencia se utiliza para navegar rápidamente las páginas de Internet haciendo clic en las secciones del sitio:

- hace clic en el enlace textual de una sección de una página web
- realiza un scroll vertical hasta el extremo inferior de la página utilizando la barra de desplazamiento

- hace clic en el enlace textual de otra sección de la página y repite la operación

(Matías, 17 años)

La siguiente secuencia es utilizada para cambiar de un sitio al otro rápidamente, utilizando la barra de navegación:

- hace clic en la barra de navegación del programa Internet Explorer
- escribe una nueva dirección
- presiona “Enter” en el teclado y espera a que se descargue la nueva página
- realiza un scroll intermitente hacia abajo utilizando la barra de desplazamiento
- hace clic nuevamente en la barra de navegación
- escribe una nueva dirección

(Nicolás, 16 años)

A continuación se presenta una secuencia similar, pero agregando un elemento más para acelerar el proceso, el botón “Detener”:

- hace clic en el icono del programa Internet Explorer en el escritorio de la PC
- antes de que se abra la página de inicio hace clic en el botón “Detener” de la barra superior del navegador
- hace clic en la barra de navegación
- presiona “Enter” en el teclado para borrar la URL que allí se encuentra
- escribe de memoria la nueva URL en la barra de navegación
- presiona “Enter” en el teclado para que se descargue la nueva página

(Alejo, 17 años)

Luego, otra de las secuencias operativas que se utilizan para acceder rápidamente a la información es la siguiente:

- hace clic en el nombre de un producto

- hace un scroll rápido hacia abajo hasta el final de la página
- hace clic en el botón “Atrás” de la barra superior del navegador
- hace clic en el nombre de otro producto

(Jorge, 17 años)

Como se puede ver, algo que presentan en común estas secuencias operativas es el uso de la barra de desplazamiento en forma rápida para recorrer una página de arriba hacia abajo, a fin de comprobar si la misma es del interés del usuario. Asimismo, otro elemento que salta a la vista es la no utilización del Historial de búsqueda ni de los Favoritos, ya que las direcciones se escriben de memoria, tal vez para hacer más rápido el proceso.

Ahora, hay otro tipo de secuencias operativas que difieren de las anteriores, en cuanto a que la barra de desplazamiento es utilizada de otra manera, y aparecen otros elementos durante el acto de lectura:

- realiza una scroll vertical lento utilizando la ruedita del mouse sobre la página que está visitando sobre productos informáticos
- se detiene y realiza un refuerzo de lectura posicionando el mouse sobre la información de uno de los productos
- realiza un nuevo scroll vertical usando la ruedita del mouse
- se detiene y realiza un nuevo refuerzo de lectura sobre otro de los productos (repite esta operación varias veces)
- hace clic sobre el enlace textual de uno de los productos
- hace un scroll vertical sobre la nueva página usando la ruedita del mouse
- se detiene y realiza un nuevo refuerzo de lectura sobre otro de los productos
- continúa haciendo un scroll hacia abajo usando la ruedita del mouse
- realiza un scroll hacia arriba usando la ruedita del mouse
- hace clic en el botón “Atrás” de la barra superior del navegador

(Giancarlo, 15 años)

En la siguiente secuencia, el scroll lento acompaña el desplazamiento por la pantalla, que podemos decir que se hace de acuerdo con la velocidad de lectura del usuario:

- hace clic en el botón de una categoría de productos en una página web
- hace clic en enlace textual del nombre de un producto
- hace una serie de scrolls lentos hacia abajo usando la barra de desplazamiento
- vuelve con el scroll a la parte superior de la página
- hace clic en el enlace textual de otro producto o en el botón de otra categoría de productos

(Jorge, 17 años)

A diferencia de las secuencias anteriores, elementos como la velocidad del scroll, el detener el desplazamiento y hacer refuerzos de lectura dan cuenta de un mayor interés por la página que se está visitando, como si se tratara de fijar la atención en la información y no pasar nada importante por alto.

Secuencias de conversación en el chat

Aquí agrupamos otro tipo de secuencias que tiene que ver específicamente con el manejo del programa MSN, el cual requiere de ciertas destrezas para manipular las ventanas (abrir, escribir, minimizar, cerrar), sobre todo si se mantienen varias conversaciones a la vez, lo cual vuelve a esta práctica algo muy estimulante para el usuario, por la complejidad de interacciones digitales que debe desplegar.

En primer lugar, la siguiente secuencia da cuenta del proceso que debe seguir alguien que quiere mantener una conversación en el chat:

- hace clic en una ventana de conversación del programa MSN Messenger en la barra de tareas
- hace clic en la ventana para insertar texto

- escribe un texto respondiendo al contacto que le ha hablado
- presiona “Enter” en el teclado
- minimiza la ventana de conversación haciendo clic sobre el ángulo superior derecho de la misma

(Nicolás, 16 años)

Luego, otra secuencia se da cuando el usuario mantiene varias conversaciones a la vez. Además, es interesante observar en este caso que el usuario sólo le contesta al contacto que le ha contestado antes, lo cual lo lleva a mantener un férreo control sobre sus conversaciones y a abrir y minimizar las ventanas continuamente, aunque las mismas no se hayan activado en su barra de tareas indicándole que alguien le ha contestado:

- hace clic en una ventana de conversación del programa MSN Messenger en la barra de tareas
- hace clic para insertar texto en la ventana (lo hace si le contestó el contacto, si no le contestó, minimiza esa ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma)
- escribe un texto en la ventana
- presiona “Enter” en el teclado
- minimiza la ventana de conversación haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- hace clic en otra ventana de conversación en la barra de tareas

(Ana, 14 años)

Secuencias de uso multitarea

En este grupo se incluyen aquellas secuencias que dan cuenta de la manipulación de varios programas a la vez. Podemos decir que estas son las secuencias más complejas y que requieren de un manejo y habilidad mayores por parte del usuario. Al igual que con el chat, los usuarios disfrutan de este manejo, porque encuentran estimulante el hecho de abrir y minimizar diversas ventanas a la vez, realizando con la computadora varias tareas a la par,

evitando así el aburrimiento o el cansancio y evadiendo los tiempos de espera para que la computadora realice las tareas deseadas por ellos.

En el primer caso, el usuario, mientras abre una página de Internet –aunque está navegando con una conexión rápida de banda ancha- abre el programa MSN, y como no encuentra a nadie conectado, abre también el Kazaa para descargar archivos:

- hace clic en el ícono del programa Internet Explorer en la barra de tareas
- hace clic en la barra de navegación
- escribe allí una nueva dirección
- presiona “Enter” en el teclado para que se descargue la página
- mientras se descarga la página, hace clic en la ventana del programa MSN Messenger en la barra de tareas
- posiciona el mouse sobre algunos de sus contactos en la ventana de MSN
- hace clic en la ventana del programa Kazaa en la barra de tareas
- hace clic con el botón derecho del mouse sobre un archivo que se está descargando en ese momento
- selecciona “Mas opciones de descarga” del menú emergente que se abre sobre ese archivo en Kazaa
- vuelve a hacer clic en el icono de Internet Explorer en la barra de tareas

(Giancarlo, 15 años)

En este caso, el usuario citado realizará esta secuencia en forma continua a lo largo de la sesión. Podemos decir que los usuarios que pertenecen a este perfil gustan de mantener el control sobre los procesos que inician con la computadora (la descarga de archivos, las conversaciones en el chat, etc.), lo cual necesariamente los obliga a conocer un poco más del funcionamiento de estos programas. Este conocimiento se evidencia en el uso de opciones adicionales, como las que se despliegan en este caso haciendo clic con el botón derecho del mouse.

5.3.2.6.2. Adultos

Secuencias de navegación en páginas de Internet

Al igual que con los jóvenes, aquí se da una secuencia muy simple destinada a recorrer rápidamente una página web a través de la barra de desplazamiento:

- hace clic en el enlace textual de una sección de una página web
- realiza un scroll vertical hasta el extremo inferior de la página utilizando la barra de desplazamiento
- hace clic en el enlace textual de otra sección de la página y repite la operación

(Marcelo, 39 años)

En el segundo caso, nótese que el usuario no maximiza la ventana, tal vez debido a que de entrada la misma no despierta mucho interés, y llama la atención que antes de cerrarla, vuelve con el scroll a la parte superior de la misma, movido tal vez por cierta necesidad de clausurar la lectura:

- hace clic en un enlace textual de la página web y se abre una ventana que ocupa una parte pequeña de la pantalla
- realiza una serie de scrolls verticales hacia abajo arrastrando la barra de desplazamiento y luego vuelve a la parte superior de esa ventana
- cierra esa ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma y luego repite la operación

(Victoria, 35 años)

En la siguiente secuencia vemos cómo el tipo de página que visita la obliga a realizar ciertos desplazamientos extra que pueden llegar a resultar molestos e incómodos, pero que finalmente cumple dado el interés que tiene en visitar esa página:

- hace clic en un enlace textual de la página web que corresponde a una sección
- cierra la ventana emergente que se abre en ese momento haciendo clic en la barra de tareas sobre la misma con el botón derecho del mouse y seleccionando “Cerrar” en el menú emergente
- realiza una serie de scrolls verticales y horizontales para poder ver las fotografías que aparecen en esa página (se trata de una página personal sobre su familia) y vuelve a la parte superior de la misma, donde se puede ver el menú sobre la izquierda
- hace clic sobre otro enlace textual que corresponde a otra sección de la página, y repite la operación

(Victoria, 35 años)

Luego, podemos ver cómo las secuencias que se aplican para navegar una página de Internet, también se extienden naturalmente a la consulta del correo electrónico a través de la utilización del botón “Atrás”:

- hace clic en el enlace textual correspondiente al asunto de un mensaje de correo electrónico de la bandeja de entrada de una página de webmail (Hotmail)
- realiza una serie de scrolls verticales hacia abajo haciendo clic en la flecha inferior de la barra de desplazamiento
- hace clic en el botón”Atrás” de la barra superior del navegador
- hace clic en otro enlace de correo y repite la operación

(Carlos, 28 años)

Estamos en condiciones de comprobar de este modo que los elementos centrales para navegar las páginas son los desplazamientos a través de la barra –o en menor medida a través de la ruedita del mouse- y los clics en los enlaces textuales, ya sea de información o de mensajes de correo electrónico.

Secuencias de búsqueda de información

Aquí se despliegan una serie de secuencias que gran nivel de complejidad, lo cual nos obliga a agruparlas en forma separada respecto de la navegación común de páginas. Al parecer, los adultos realizan operaciones de búsqueda de información mucho más complejas y exhaustivas que los jóvenes, lo que los obliga a manipular muchas ventanas a la vez, y podemos decir –del mismo modo que con el chat en los jóvenes- que esto provoca cierto placer por la posibilidad de acceder a muchas fuentes simultáneamente.

En el primer caso, describimos una secuencia muy simple –que podemos definir como *secuencial*- destinada a recorrer de principio a final uno a la vez los resultados de búsqueda:

- hace clic en el enlace textual de de uno de los resultados de una búsqueda
- realiza una serie de scrolls verticales intermitentes haciendo clic en la flecha inferior de la barra de desplazamiento
- llega con el scroll hasta el extremo inferior de la página y hace clic en el botón “Atrás” del navegador
- realiza un scroll sobre la página de resultados del buscador
- hace clic sobre el enlace textual de otro de los resultados y repite la operación

(Cristina, 58 años)

En el segundo caso, y a diferencia de la primera secuencia, se da otra que podemos caracterizar como *simultánea*, porque el usuario decide abrir los resultados de búsqueda en ventanas nuevas, haciendo uso del botón derecho del mouse:

- hace clic con el botón derecho del mouse sobre el título de uno de los resultados de búsqueda de la página del buscador
- selecciona “Abrir en una ventana nueva” del menú emergente, y la misma se abre ocupando parte de la pantalla

- hace clic sobre una zona vacía de la página de resultados del buscador para seleccionar la ventana (de este modo se minimiza la ventana antes abierta)
- realiza un scroll hacia abajo sobre la página de resultados haciendo clic en la flecha inferior de la barra de desplazamiento
- selecciona otro de los resultados con el botón derecho del mouse y repite la operación

(Marisa, 32 años)

En forma complementaria con la anterior, la secuencia siguiente describe el modo en que luego el usuario navega las páginas abiertas anteriormente. Se da entonces una rutina de búsqueda en dos etapas: la primera, en la que abre las ventanas nuevas con los resultados para dejarlas minimizadas en la barra de tareas, y la segunda, destinada a recorrer uno a uno y de izquierda a derecha esos resultados. Esta secuencia se ve influida claramente por el tipo de conexión al que está acostumbrado el usuario –aunque no es el caso de la presente sesión realizada en un cibercafé- ya que con una conexión Dial-up, para evitar mayores gastos, se utiliza esta secuencia para poder ver los resultados estando ya desconectado de Internet:

- hace clic sobre una de las ventanas del navegador que dejó minimizadas en la barra de tareas (tiene en ese momento 12 ventanas minimizadas, que corresponden a resultados de una búsqueda, y esta secuencia la desarrolla del mismo modo con los mensajes de correo electrónico)
- como la ventana se abre ocupando parte de la pantalla, la maximiza, haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- realiza una serie de scrolls y cada tanto se detiene (se supone que a leer el contenido, básicamente textual)
- cierra la ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- hace clic sobre la siguiente ventana –de izquierda a derecha- que se encuentra minimizada en la barra de tareas y repite la operación

(Marisa, 32 años)

En las dos secuencias siguientes, otro usuario despliega las mismas rutinas de búsqueda y luego lectura de las páginas abiertas:

- realiza un scroll vertical hacia abajo sobre la página de resultados del buscador utilizando la barra de desplazamiento
- se detiene con el puntero del mouse en uno de los resultados de búsqueda
- sobre el enlace seleccionado realiza un roll over reforzando la lectura
- hace clic sobre el enlace con el botón derecho del mouse
- selecciona la opción “Abrir en una ventana nueva” del menú emergente
- cuando se comienza a abrir la ventana, la minimiza haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- continúa recorriendo con un scroll vertical hacia abajo la página de resultados del buscador

(Enrique, 31 años)

- abre una por una, y de izquierda a derecha, las ventanas del navegador que están minimizadas en la barra de tareas
- maximiza una de esas ventanas que abrió, haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- realiza una serie de scrolls verticales sobre la página, utilizando la barra de desplazamiento, y vuelve a la parte superior de la misma
- cierra esa ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma y repite la operación con otra ventana en la barra de tareas

(Enrique, 31 años)

Asimismo, el mismo usuario, en la secuencia siguiente, busca aprovechar la sesión –siempre influido por el tipo de conexión telefónica- evitando perder tiempo durante las descargas de las páginas:

- hace clic en un enlace textual en una de las páginas que tiene abiertas
- mientras se descarga la página, abre otra de las que tiene ya descargadas y minimizadas en la barra de tareas

(Enrique, 31 años)

Es posible trazar ciertos paralelos entre este tipo de secuencias de búsqueda de información de los adultos y las que utilizan los jóvenes para chatear con varios contactos a la vez. Tanto en uno como en otro, las ventanas con resultados o conversaciones se disponen en la barra de tareas y representan una oferta de interacción que llama la atención del usuario y que hace que éste abra y minimice ventanas constantemente. Esta relación activa con la interfaz –y que a la vez demanda ciertas destrezas- se vuelve un fin en sí mismo, el usuario mantiene el control de su sesión desde la barra de tareas y busca aprovechar su sesión al máximo evitando demoras y pérdidas de tiempo al disponer de tantas posibilidades a la vez.

Secuencias de uso multitarea

Finalmente, y al igual que con los jóvenes, se analizaron algunas de las secuencias que incluyen la utilización de varios programas a la vez. A diferencia de los jóvenes, las secuencias de los adultos, al menos en este caso, se relacionan con la búsqueda de información en Internet, lo cual vuelve estas secuencias aún más complejas, al incluirse programas como el Microsoft Word o el Acrobat Reader para acceder y guardar de algún modo los resultados de búsqueda.

El primer caso se trata de una secuencia compleja pero común destinada a copiar y pegar textos en el procesador Microsoft Word, con el detalle de que no solamente se conserva el texto en sí sino también la fuente de donde el mismo es extraído:

- hace clic sobre una de las ventanas del navegador que dejó minimizadas en la barra de tareas (tiene en ese momento 12 ventanas minimizadas, que corresponden a resultados de una búsqueda)
- como la ventana se abre ocupando parte de la pantalla, la maximiza, haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- realiza una serie de scrolls y cada tanto se detiene (se supone que a leer el contenido, básicamente textual)

- selecciona todo el texto de la página haciendo clic con el puntero del mouse y arrastrándolo hacia abajo hasta el extremo inferior de la página
- hace clic con el botón derecho del mouse y selecciona “Copiar” en el menú emergente
- hace clic sobre un documento del programa Microsoft Word que se encuentra minimizado en la barra de tareas
- hace clic en un lugar del documento para fijar la ubicación del cursor
- hace clic en el botón “Pegar” en la barra de herramientas de Microsoft Word y se pega el texto copiado anteriormente
- hace clic en la barra de tareas sobre la ventana de Internet de donde había copiado el texto
- selecciona la dirección de la página haciendo clic en la barra de navegación
- hace clic con el botón derecho del mouse y selecciona “Copiar” en el menú emergente
- hace clic nuevamente sobre un documento del programa Microsoft Word que se encuentra minimizado en la barra de tareas
- hace clic en un lugar del documento, arriba del texto recientemente pegado, para fijar el cursor
- hace clic en el botón “Pegar” en la barra de herramientas de Microsoft Word y se pega la dirección copiada anteriormente
- hace clic nuevamente en la barra de tareas sobre la ventana de Internet de donde había copiado el texto
- cierra la ventana haciendo clic en el ángulo superior derecho de la misma
- hace clic sobre la siguiente ventana –de izquierda a derecha- que se encuentra minimizada en la barra de tareas

(Marisa, 32 años)

La siguiente secuencia persigue el mismo objetivo de guardar en la PC información extraída de Internet, pero en este caso en documentos PDF:

- hace clic en el enlace textual de una página web y se abre un documento en formato PDF

- realiza una serie de scrolls utilizando la ruedita del mouse (en adelante salteará este paso)
- hace clic en el icono “Guardar” del navegador que muestra el archivo en formato PDF
- hace clic para seleccionar la carpeta donde guardar el documento (en adelante salteará este paso)
- hace clic en “Guardar” en la ventana de diálogo
- hace clic en el botón “Atrás” de la barra superior del navegador para volver a la página web de origen y repite la operación

(Victoria, 35 años)

Finalmente, otro modo de guardar información, al no estar utilizando la propia PC, es enviándosela a sí mismo a través del correo electrónico, a modo de Favoritos o páginas recomendadas. En este caso no se guarda la información en sí sino la dirección de Internet donde hallarla, para visitar la página en otro momento:

- una vez que se encuentra en una página que le despierta interés, la recorre con una serie de scrolls verticales, utilizando la barra de desplazamiento
- hace clic en la barra de navegación
- hace clic con el botón derecho del mouse sobre la dirección de la página y selecciona “Copiar” en el menú emergente
- hace clic en varias de las ventanas que se encuentran minimizadas en la barra de tareas
- cuando encuentra la ventana donde está descargada la página del webmail que está utilizando, hace clic en el interior de la caja de texto que corresponde al cuerpo del mensaje y donde hay otras direcciones de Internet pegadas (en el destinatario figura su propia dirección de correo, por lo tanto, es un mensaje que se enviará a sí mismo)
- hace clic con el botón derecho del mouse y selecciona “Pegar” en el menú emergente
- hace clic sobre otra de las ventanas del navegador que se encuentran mininizadas en la barra de tareas

(Enrique, 31 años)

Nótese cómo en este último caso, al tener muchas ventanas minimizadas en la barra de tareas, se ve obligado a recorrerlas una por una hasta dar con la que necesita, que en este caso es la de la página de webmail que está utilizando para guardar las direcciones. Podemos ver entonces en estos casos cómo se ponen en juego diferentes estrategias para guardar información de Internet, haciendo uso de otros programas o prestaciones adicionales, y poniendo en evidencia que se trata de secuencias bien aceitadas, personales y fijadas con la práctica a lo largo del tiempo.

5.3.3. Sitios visitados

Para concluir el análisis de las sesiones realizadas por los usuarios, tanto jóvenes como adultos, dedicaremos esta parte a los sitios visitados por ellos. Para esto, se establecerá el promedio de sitios que cada usuario visita durante la sesión, diferenciándolos entre usuarios varones y mujeres, jóvenes y adultos, y se tomará en cuenta el promedio de duración de las sesiones. Luego, se clasificarán los sitios de acuerdo con criterios temáticos y se contabilizará la cantidad de veces que son visitados esos sitios por parte de diferentes usuarios, haciendo una última discriminación entre varones y mujeres, jóvenes y adultos. Se entiende que los sitios que reciben más visitas por parte de los usuarios son los más “populares”.

Es importante aclarar que la clasificación que se realiza de los sitios tiene que ver principalmente con las rutinas de navegación de los usuarios, y no con las características propias del sitio. Es decir, no se tomará en cuenta el sitio desde el punto de vista del emisor (por ejemplo, caracterizando el tipo de sitio, sus contenidos, el público al que parece estar dirigido, etc) sino cómo y en qué momento de la sesión ese sitio es visitado. Es diferente, en ese sentido, un sitio que se visita escribiendo su dirección de memoria en la barra de navegación que aquél al cual se accede como resultado de una búsqueda. El primero, sin dudas, tiene una mayor importancia que el segundo.

5.3.3.1. Jóvenes

La muestra cualitativa de los jóvenes de la presente investigación comprende 23 casos, 15 de ellos varones y 8 mujeres. El tiempo promedio de duración de las sesiones de los jóvenes es de 37,15 minutos, y hay una diferencia entre varones y mujeres, ya que las chicas realizaron sesiones más largas (40,08 minutos) que los chicos (35,18 minutos). Sin embargo, ellos visitaron en promedio más sitios que ellas (5 sobre 3). Esto se explica por el hecho de que las chicas, durante las sesiones tendieron a utilizar más el chat que los chicos (consultar 8.3.2.1. *B*).

Correo electrónico (webmail)

16 de los 23 jóvenes visitaron durante su sesión 17 sitios vinculados al correo electrónico. En 16 de los casos se trata del sitio de Hotmail (http://www.hotmail.com), y sólo en 1 de los 17 casos se visitó el servicio de webmail de Yahoo (http://www.yahoo.com.ar), aunque hay que destacar que el mismo usuario que utilizó Yahoo, en su sesión utilizó también Hotmail, lo cual refuerza la preponderancia de este sitio de webmail entre los usuarios jóvenes. Ahora, de los jóvenes que utilizaron este tipo de sitios, 10 son varones y 7 son mujeres.

Motores de búsqueda

Los buscadores fueron visitados por **14 de los 23 jóvenes**, quienes los han utilizado ya sea para buscar información relacionada con alguna tarea del colegio o también con temas de su interés. Los jóvenes visitaron **19 sitios** de este tipo, y 11 de esos 19 sitios fueron visitados por varones y 8 por mujeres, lo que demuestra un uso bastante parejo de este tipo de sitios por ambos sexos. El buscador más utilizado es Google (8 visitantes), le sigue Yahoo (4 visitantes) y más lejos Ubbi (2 visitantes). El resto de las visitas se reparte entre varios buscadores de diverso tipo.

Los sitios que corresponden a esta categoría son:

http://www.google.com.ar (8 visitantes)

http://www.yahoo.com.ar (4 visitantes)

http://www.ubbi.com.ar (2 visitantes)
http://cervantesvirtual.com
http://www.altavista.com
http://www.monografías.com
http://www.elapostadero.com
http://www.latinguia.com

Música

Durante sus sesiones, **8 de los 23 jóvenes** visitaron **12 sitios diferentes** con información sobre música, páginas web de artistas (solistas o bandas), de canciones, de venta de instrumentos musicales y sitios para bajar música. De los 12 sitios, 6 fueron visitados por varones y 6 por mujeres, lo que demuestra una equiparación de ambos sexos en la preferencia por este tipo de sitios. Asimismo, hay que destacar el hecho de que 1 de los 8 navegantes de esta categoría (una mujer) visitó 4 de los 12 sitios, manifestando un interés importante por este tipo de páginas.

Los sitios pertenecientes a esta categoría son:

http://www.larenga.com
http://www.cmtv.com.ar
http://www.buscacanciones.com
http://www.sophieellisbextor.net
http://www.musica7.com
http://www.madonna.com
http://www.rollingstones.com
http://www.clavedesol.com.ar
http://www.karamelosanto.com.ar
http://www.karamelosanto.com
http://www.tomamusica.com/mp3
http://www.atame.org

Juegos

Durante las sesiones de los jóvenes fueron visitados **19 sitios** relacionados con juegos en red o en consolas y sus productos asociados. Se trata de **8 de los 23 usuarios**, todo ellos varones, quienes visitaron –en

algunos casos- varios sitios de juegos en la misma sesión, lo que demuestra la preferencia netamente masculina de este tipo de sitios.

Los sitios pertenecientes a esta categoría son:

http://www.meristation.com (2 visitantes)
http://www.users.tectimes.com
http://www.vandal.net
http://powerall.com.ar
http://www.elcorteingles.es
http://www.ociojoven.com
http://www.managerzone.com
http://www.isketch.net
http://www.shockwave.com
http://www.trucoteca.com
http://www.cyberjuegos.com
http://menbers.tripod.com /=howai23/
http://groups.msn.com/mastermanga
http://www.counter-strike.com.ar
http://www.argentum-online.com.ar
http://www.ragnarokonline.com
http://www.publijuegos.com
http://www.jocjuegos.com

Resultados de búsqueda

Aquí agrupamos los sitios que visitaron los jóvenes navegantes como resultado de una búsqueda. Es importante esta distinción, porque no se trata de sitios que visitan en primer lugar, sino que acceden a ellos a partir de otro sitio, y tienen que ver con un interés específico. De los **13 sitios** que aparecen en esta categoría, 9 corresponden a visitas de varones y 4 a mujeres. Se trata de **5 de los 23 usuarios**, entre los que se destaca uno de ellos (varón) que visita 7 de los 13 resultados, todos ellos relacionados con la música electrónica. Luego, otra de las usuarias visita 2 resultados también relacionados con la música, lo que da entonces una suma de 9 de 13 resultados vinculados a la música, una de las principales preferencias de los jóvenes en Internet.

Los sitios comprendidos en esta categoría son los siguientes:

http://www.profes.net
http://www.infinitematrix.net
http://people.ambrosiasw.com/-fprefect/matriz
http://cervantesvirtual.com/historia/listas_correo.shtml
http://www.altersonico.com.ar
http://www.vanguardiadelrock.com.ar
http://www.guitar-pro.com
http://todogratis.hypermart.net/midi.htm
http://www.elmidi.com.ar
http://www.pcmidicenter.com
http://www.yio.com.ar/compra-venta
http://www.sigmadelta.com.ar
http://www.latinmusicinstitute.com/glosario_midi.htm

Sitios informativos

En las sesiones **5 de los 23 usuarios** visitaron en total **6 sitios** informativos, como diarios digitales con noticias de interés general y también de deportes, además de portales de información. 5 de los 6 sitios fueron visitados por varones, y sólo 1 por una mujer, lo que manifestaría un interés mayor del sexo masculino por los sitios informativos en Internet. Hay que destacar que en sólo 1 de los casos el sitio informativo corresponde al programa MSN Messenger (http://latam.msn.com), lo cual manifiesta el casi nulo interés de los usuarios del programa de Mensajería por acceder a la información que éste brinda, ya que 20 de los 23 jóvenes de esta muestra chatea mientras navega. También hay que destacar que en 2 de los 6 casos, el sitio informativo es el diario argentino Clarín, y un tercer caso corresponde al diario deportivo Olé (también perteneciente al grupo Clarín). Además, no es visitado ningún otro sitio de diarios digitales, lo que también pone de manifiesto la hegemonía de este medio.

Los sitios visitados que pertenecen a esta categoría son:
http://www.clarín.com.ar (2 visitantes)
http://www.terra.com.ar
http://www.altoimpactotv.com.ar
http://latam.msn.com

http://www.ole.clarin.com

Deportes

Los deportes también tienen sus preferencias entre los sitios visitados por los jóvenes. **3 de los 23 jóvenes** eligieron acceder a **7 sitios**, relacionados con su club de fútbol favorito o con los deportes que practican. Principalmente son los varones quienes eligen más este tipo de sitios, ya que 6 de los 7 sitios de deportes son visitados por chicos y sólo 1 por una chica. Hay que destacar que en este caso, un mismo usuario es el que visita 4 de los 7 sitios, marcando de este modo su preferencia por el deporte –en este caso el rugby- a la hora de navegar por Internet.

Los sitios que se incluyen en esta categoría son los siguientes:

http://www.supergol.com.ar
http://www.cariverplate.com
http://www.racinclub.com
http://www.rugbyworldcup.com
http://www.sanpatriciorugby.com.ar
http://www.nfl.com
http://www.bucaneers.com

Páginas personales

Las páginas personales, realizadas por una sola persona o por un grupo, ocupan una porción menor en los sitios visitados por los jóvenes. En total, es el caso de **3 de los 23 usuarios** que **visitaron 3 sitios** de este tipo, uno de ellos por parte de dos navegantes distintos, y en todos los casos fueron varones. Las páginas principalmente contienen información y chistes sobre los chicos y el colegio al que asisten.

Las páginas que pertenecen a esta categoría son:

http://www.dinosweb.8m.com (2 visitantes)
http://www.ideasenfoco.com
http://www.cafete_power.8k.com

Computación

En menor medida, los jóvenes eligieron visitar **2 sitios** para bajar programas de computación o con foros sobre distintos tipos de software. En los **2 de los 23 casos** se trata de varones.

Los sitios visitados son los siguientes:

http://www.superarchivos.com

http://www.irrompibles.com

Tarjetas virtuales

Las tarjetas virtuales representan un uso poco significativo dentro de los sitios que visitan los jóvenes, quienes utilizaron **2 sitios** de este tipo, y en los dos casos se trata de visitantes mujeres.

Los sitios comprendidos en esta categoría son:

http://www.tarjetasnico.com

http://ar.yahoo.com

Otros sitios

Aquí nos encontramos con páginas que no podemos agrupar en las categorías anteriores y que son muy disímiles entre sí, ya que tienen que ver con intereses muy puntuales que no se corresponden a los intereses de otros navegantes, y que ponen en evidencia la variedad de intereses que despierta Internet. En esta categoría encontramos **3 de los 23 navegantes** que visitan **4 sitios** relacionados con la página de un automóvil, un sitio de salas de chat, una página de tipo gratuita que corresponde a una fiesta y el sitio de comercio Mercado Libre. Lo único que tienen en común estos 4 sitios es que son visitados por varones.

Los sitios son los siguientes:

http://www.porsche.com

http://www.elchat.com

http://www.PsIcObAiReS.8k.com

http://www.mercadolibre.com.ar

5.3.3.2. Adultos

La muestra cualitativa de los adultos comprende 14 casos, 6 varones y 8 mujeres, con un promedio de duración de las sesiones de 27,13 minutos. Los varones realizaron sesiones levemente más largas que las mujeres (28,24 minutos sobre 26,36 minutos), a la vez que tanto unos como otros visitaron un promedio de 7 sitios durante sus sesiones.

Correo electrónico (webmail)

En las sesiones de adultos que pertenecen a esta muestra, 3 de los 14 usuarios utilizan el programa de correo Outlook Express. Asimismo, 9 de los 14 utilizan algún sitio web de correo electrónico. En total son visitados 6 sitios diferentes que brindan este servicio. Los más utilizados son Hotmail (3 visitantes), Yahoo (3 visitantes) y Tutopia (2 visitantes), luego le siguen otros sitios que son utilizados por un solo usuario. En cuanto al sexo, hay que destacar que 7 de los 9 usuarios que usan webmail en estas sesiones, son mujeres, y se destaca el caso de una de ellas, que visita 3 sitios diferentes en la misma sesión, es decir, consulta tres cuentas de correo diferentes.

Los sitios que pertenecen a esta categoría son los siguientes:
http://ar.yahoo.com (3 visitantes)
http://www.hotmail.msn.com (3 visitantes)
http://www.tutopia.com.ar (2 visitantes)
http://www.uyuyuy.com.ar
http://www.interlap.com.ar
http://fullzero.ubbi.com/home.asp

Contenidos educativos

Aquí encontramos sitios con contenidos educativos que podríamos caracterizar como generales, y también sitios que tienen que ver con las incumbencias específicas de los visitantes, quienes son docentes de asignaturas como Inglés y también del área Contable y de Ciencias Sociales, entre otros. Se trata de **7 de los 23 usuarios**, quienes visitan en total **22 sitios** diferentes. 3 de estos 7 visitantes son varones, y 4, mujeres, por lo cual

podemos decir que este tipo de sitios despierta un interés parejo en ambos sexos, pero la diferencia se da en la cantidad de sitios que visita cada uno, ya que 16 de los 22 sitios fueron visitados por mujeres, lo cual claramente evidencia que las mujeres visitan más sitios de este tipo cuando navegan por Internet. Destacamos aquí el caso de 2 visitantes mujeres, ambas profesoras de Inglés, quienes visitaron 6 y 7 sitios respectivamente, todos ellos relacionados con la materia que dictan. En ese sentido, pareciera que lo relacionado con el Inglés encuentra en Internet un potencial importante para la búsqueda de información de tipo educativo.

Los sitios que pertenecen a esta categoría son:

http://www.nuevaalejandria.com.ar
http://biblioteca.secyt.gov.ar
http://www.sciencedirect.com/science/journal/08959811
http://www.howstuffworks.com/christmas.html
http://www.educared.org.ar
http://www.derechogratis.com.ar
http://www.reward-english.com/e-leasson.htm
http://www.businessengishonline.net/e-lessons
http://www.businessengishonline.net/InCompany/resouces.htm
http://www.macmillandictionary.com/reourcenew.htm
http://www.allaboutnature.com/coloring
http://www.fundaciontelefonica.org.ar/fundación/home/index.asp
http://www.san-pablo.com.ar/rol/index.php?seccion=indice&tema=Pastoral%20de%20Juventud
http://www.san-pablo.com.ar/vida_pastoral/pastoraldejuventud/suplemento1.htm
http://www.the-bus-stop.net/games.html
http://www.skyline-english.com
http://www.scholastic.com
http://www.internationalpaper.com/our_businesses/paper/how_paper.shtml
http://bogglesworld.com
http://ww.sitesforteachers.com
http://www.print-a-poster.com
http://www.elportaldesordos.com

Motores de búsqueda

Los buscadores fueron utilizados por **6 de los 14 usuarios**, quienes visitaron **2 sitios**, principalmente Google (5 visitas) y luego Yahoo (2 visitas). Esto manifiesta la hegemonía de Google sobre los demás buscadores, de acuerdo con las preferencias de los adultos, entre quienes hay que destacar a uno de los usuarios (varón), quien utilizó los dos buscadores durante su sesión. En cuanto al sexo de los usuarios, 4 de los 6 usuarios son mujeres, y 2, varones.

Los sitios que corresponde a esta categoría son:

http://www.google.com.ar (5 visitas)

http://www.yahoo.com.ar (2 visitas)

Resultados de búsqueda

Si bien menos de la mitad de los usuarios utilizaron los motores de búsqueda durante sus sesiones, podemos decir que los que lo usaron, lo hicieron intensivamente. Esto se demuestra en la cantidad de resultados de búsqueda visitados. En total, los **6 de los 14 usuarios** visitaron **37 sitios** de resultados de búsquedas, principalmente relacionadas con sus materias de incumbencia. Hay que destacar los casos de dos usuarios - 1 varón y 1 mujer- que concentran 17 y 11 de estos sitios, respectivamente.

Los sitios que corresponden a esta categoría son:

http://www.psiquiatria.com/interpsiquis2002/5224

http://www.libreriapaidos.com.ar

http://old.clarín.com/diario/1999/04/27/c-00303d.htm

http://www.otrocampo.com/festivales/nyiff/pizza_esp.html

http://www.cinenacional.com/películas/multimedia.php?película=2268

http://www.pantalla.info/persona/24545.html

http://old.clarin.com.ar/diario/1998/08/17/c-00601d.htm

http://old.clarin.com.ar/suplementos/cultura/1999/05/16/e-01001d.htm

http://www.archiv.com.ar/espectáculos/cine%20pi-pz.htm

http://ar.livra.com/compare-asp?To=5917

http://old.clarín.com/diario/2002/10/03/c-00501.htm

http://perio.unlp.edu.ar/question/lecturas/dietrich2.htm

http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/no/01-05/01-05-17/NOTA3.HTM

http://www.paralibros.com/librosbasicos/l10machen.htm

http://www.el-mundo.es/elmundolibro/2001/08/05/anticuario/996831965.html
http://www.angelfire.com/zine/cas/liga1.html
http://www.unalmed.edu.co/-cpgarcia/geomet.pdf
http://www.cnca.gob.mx/cnca/nuevo/2001/diarias/jul/240701/beaescu.html
http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Thinktank/4492/noticias/geometria_fractal.htm
http://www.vc.ehu.es/iapmetoi/planvie2.htm
http://wzar.unizar.es/acad/fac/geolo/p3.html
http://www.webislam.com/BEI/hashim/capitulo7.htm
http://www.fagro.edu.uy/geologia/web/Mat_Apo/RyM/rym-3.htm
http://www.nueva-acropolis.es/NuestraCultura/Arte/arquitectura-2.htm
http://directo.uniovi.es/catalogo/FichaAsignatura.ASP?asignatura=4497
http://157.92.29.203/aula-gea.html
http://webs.adm.es/rlorens/ppicuad/exapenta/exapentas.htm
http://www.utp.edu.co/-publio17/estructura.htm
http://un2sg4.unge.ch/athena/mineral/mineral.html
http://www.ugr.es/-agros/ctv/ugr/debate.htm
http://www.gestion.unican.es/ects/español/CAMINOSNCON.htm
http://web.uniovi.es/Vicerrectorados/Etudiantes/Pre-universitario/acceso/1999/Examenes-Septiembre/cou/CRGeologia3.pdf
http://www.unt.edu.ar/fcsnat/INSUGEO/Libro_geología/capitulo_3.htm
http://www.cuestiones.ws/revista/n8/abr02-literatura-pl.htm
http://www.eyc.me.gov.ar/publicaciones/pdf/actas_2-02.pdf
http://www.todocine.com
http://www.webpanto.com/articulo.php?sid=1647

Sitios informativos

Los sitios informativos visitados por los adultos en la presente muestra son diarios digitales**. 5 de los 14 usuarios** visitaron **3 sitios** de este tipo. 3 de ellos son mujeres, y 2, varones, por lo cual podemos decir que los sitios informativos en Internet despiertan interés parejo en ambos sexos entre los adultos. Hay que destacar el caso del diario Clarín, que recibe visitas por parte de 3 usuarios diferentes durante sus sesiones, y en todos esos casos,

representa el único sitio informativo visitado por ellos, lo cual manifiesta la hegemonía de este medio entre las preferencias de los visitantes.

Los sitios que corresponden a esta categoría son:

http://www.clarin.com (3 visitantes)

http://www.lanacion.com.ar

http://www.cnnenespanol.com

Sitios Institucionales

En esta categoría, **3 de los 14 usuarios** visitaron **5 sitios** pertenecientes a instituciones diversas, vinculadas a sus materias de incumbencia. Hay que destacar que 2 de estos 3 usuarios visitaron 2 sitios cada uno -relacionados entre sí por el tipo de información que buscan cada uno- y que los 3 usuarios son varones.

Los sitios visitados que pertenecen a este grupo son:

http://www.sadopcapital.org

http://www.buenosaires.gov.ar

http://www.pastoraldejuventud.org.ar

http://www.pastoraldejuventud.org.ar/instituto.htm

http://afip.gov.ar

Entidades educativas

Puntualmente aquí se trata de sitios de instituciones educativas con las cuales los visitantes tienen un vínculo, ya sea como docentes o alumnos de dichas instituciones. Aquí hay **3 de los 14 usuarios** que visitaron **3 sitios** en total, todos ellos pertenecientes a universidades.

Los sitios que pertenecen a esta categoría son:

http://www.unla.edu.ar

http://www.materias.fcen.uba.ar

http://www.psi.uba.ar

Portales

Los portales de Internet tienen una baja incidencia en las preferencias de los visitantes adultos. Solamente **2 de los 14 usuarios** visitaron **2 sitios** de

este tipo. Uno de los casos es una mujer, que ingresó solamente para consultar la cartelera de cine, y en otro, para acceder a motores de búsqueda y otro tipo de informaciones.

Los sitios que pertenecen a esta categoría son:

http://www.terra.com.ar

http://www.economia-informacion

Páginas comerciales

En este caso, **1 de los 14 usuarios** (mujer) visita **4 sitios** comerciales, donde se ofrecen artículos relacionados con la Navidad, regalos y productos musicales. Hay que destacar que se trata de sitios en Inglés, y la visitante enseña ese idioma.

Los sitios que corresponden a este grupo son:

http://www.christmas.com/worldview

http://www.newbornking.com

http://www.giftbaskets.com

http://www.musicnotes.com

Deportes

Solamente **1 de los 14 visitantes** adultos (varón) accedió durante la sesión a **1 sitio** correspondiente a su club de fútbol favorito:

http://www.bocajuniors.com.ar

Páginas personales

Las páginas personales tienen poca incidencia en las sesiones de los adultos, ya que sólo **1 de los 14 usuarios** visita **1 sitio** de este tipo. En este caso se trata de una página que ella misma publica, con información y fotografías de su familia.

El sitio que corresponde a esta categoría es:

http://www.saumell.7h.com

Tarjetas virtuales

Los sitios de tarjetas virtuales tienen poca importancia en las preferencias de los adultos, ya que sólo **1 de los 14 usuarios**, en este caso una mujer, visita **1 sitio** de estas características: http://www.tarjetasnico.com.

Otros sitios

En esta categoría encontramos páginas muy disímiles, que tienen que ver con servicios tales como el estado del tiempo, turismo e información de la guía telefónica, pero también se destacan sitios vinculados a actividades solidarias y culturales. Se trata de **3 de los 14 usuarios** que visitan en total **10 sitios** que podemos agrupar en esta categoría. De ellos hay que destacar a una de las visitantes, que despliega una rutina particular al visitar regularmente en cada sesión suya una serie de sitios donde haciendo clic realiza una donación.

Los sitios que encontramos en esta categoría son:

http://www.teleinfo.com.ar
http://www.turismoitoiz.com.ar/indexb.html
http://www.meteofa.mil.ar
http://www.ciudadnueva.org.ar
http://www.porloschicos.com
http://www.thehungersite.com
http://www.ayudaresgratis.com
http://www.dameunacasa.com
http://www.telefónica.net/fat
http://www.risdolidaria.org.ar/index.jsp

5.3.3.3. Comparaciones

A partir del análisis de los sitios que visitan jóvenes y adultos aparecen diferencias importantes que vale la pena destacar. Primero hablaremos de las categorías de sitios que visitan ambos perfiles, y luego, las que corresponden solamente a los jóvenes o a los adultos.

5.3.3.3.1. Intereses en común

En primer lugar, los jóvenes realizan sesiones más largas que los adultos (37,15 sobre 27,13 minutos), y a diferencia de los adultos, las chicas realizan sesiones más largas que los varones. Sin embargo, los adultos visitan más sitios en promedio que los jóvenes (7 sitios sobre 5 y 3 sitios por parte de chicos y chicas, respectivamente). Esto demuestra un mayor interés de los adultos por visitar sitios de Internet, a diferencia de los jóvenes, quienes manifiestan preferencia por otros usos de la red, como el chat, ya que –como dijimos- 20 de los 23 entrevistados chatearon mientras navegaban.
Respecto del **webmail**, si bien tanto jóvenes como adultos manifiestan un interés similar en cuanto a la cantidad de visitantes que tienen estos sitios, aparecen diferencias importantes en cuanto a los sitios visitados. Los jóvenes prácticamente usan el sitio Hotmail, y en segundo lugar, muy lejos de éste, Yahoo. El uso de Hotmail aparece vinculado al del programa de mensajería instantánea MSN Messenger. De hecho, muchos de los usuarios visitan su cuenta de correo a partir de los mensajes de notificación que le proporciona el MSN. En cambio, los adultos muestran una diversidad mayor en el uso de sitios de webmail, aunque liderados por Hotmail y Yahoo, pero sin la incidencia que tiene el chat sobre sus sesiones.

Una situación inversa se da con el uso de los **motores de búsqueda**. Mientras que los jóvenes usan gran variedad de motores de búsqueda –aunque liderados por Google y Yahoo- los adultos solamente usan estos dos. Si bien proporcionalmente es similar la cantidad de usuarios que usan los motores de búsqueda en ambos perfiles, los jóvenes tienden a visitar sustancialmente menos resultados de búsqueda. De hecho, los adultos prácticamente triplican a los jóvenes en la cantidad de sitios relacionados con **resultados de búsqueda**, y un solo adulto supera en cantidad de resultados de búsqueda a todos los jóvenes juntos. Esto de algún modo demuestra que los adultos realizan búsquedas mucho más intensivas, mientras que las búsquedas de los jóvenes son más superficiales, salvo algunos casos puntuales que concentran buena cantidad de los resultados de búsqueda cuando la sesión está dedicada enteramente a buscar información sobre una temática de interés, como por ejemplo, la música. En cambio, los resultados de búsqueda de los adultos tienen que ver casi exclusivamente con las materias que dictan como docentes.

Las visitas a los **sitios informativos** presentan semejanzas y diferencias entre jóvenes y adultos. Por un lado, proporcionalmente hay más visitantes de este tipo de sitios entre los adultos, quienes manifiestan un interés similar en ambos sexos. En cambio, los chicos presentan mayor interés por los sitios informativos que las chicas. Ahora, si bien se presenta una mayor diversidad en los sitios informativos que visitan los jóvenes, llama la atención que el sitio informativo que más frecuentan tanto jóvenes como adultos es el diario Clarín.com.

Los **deportes** en Internet claramente despiertan más interés entre los jóvenes que entre los adultos, ya que los chicos no sólo visitan el sitio de su club de fútbol favorito sino que también acceden a información sobre el deporte que practican.

Algo similar ocurre con las **páginas personales**, por las cuales los jóvenes presentan mayor interés, y particularmente por las páginas que contienen información y chistes sobre la escuela a la que asisten, mientras que el único caso de los adultos que utiliza este tipo de sitios está relacionado con información personal y familiar.

Finalmente, las tarjetas virtuales también presentan mayor interés en los jóvenes que en los adultos, aunque en general la incidencia es muy baja. Lo que sí tienen en común ambos perfiles es que siempre se trata de mujeres, lo cual manifiesta un interés particular del sexo femenino por las tarjetas virtuales.

5.3.3.3.2. Intereses diferenciados

Lo primero que llama la atención de las preferencias de los jóvenes –que no aparecen en absoluto en los adultos- es la gran cantidad de visitas que tienen los sitios vinculados a la **música** y a los **juegos**. Luego del webmail y los motores de búsqueda, estas dos categorías de sitios son las más utilizadas por los jóvenes, lo que marca claramente un interés generacional por estas temáticas. Después, en muy menor medida, otra categoría que aparece en los jóvenes –aunque tímidamente- es el interés por sitios vinculados a los **programas de computación**. Estos dos últimos casos tienen la particularidad de que son utilizados solamente por varones, mientras que la música despierta un interés parejo en ambos sexos.

Por el contrario, así como para los jóvenes lo vinculado a la música marca una diferencia generacional, para los adultos, esta diferencia tiene que ver con los sitios enmarcados dentro de la categoría de los **contenidos educativos**, tanto generales como particulares, que tienen que ver específicamente con las materias que dictan los adultos como docentes. La importancia que le dan los adultos a estos sitios es tal que supera a la que le otorgan a los motores de búsqueda. También aparecen en los adultos otros intereses –siempre vinculados al uso claramente educativo que hacen de Internet- como los **sitios institucionales** o las **entidades educativas** donde se desenvuelven profesionalmente. Aunque también aparecen otros usos –en menor medida- como los **portales**, donde buscan información de interés no necesariamente vinculada a su tarea profesional **o páginas comerciales** donde se interesan por productos que les gustaría comprar (vinculado esto a su capacidad adquisitiva como adultos, que los hace estar más cerca de estas posibilidades, a diferencia de los jóvenes).

5.4. Comparaciones de las sesiones de Internet con las entrevistas en profundidad y la encuesta

Como ya se indicó en el capítulo referido a los aspectos metodológicos, la presente investigación consiste en una triangulación metodológica de técnicas y datos. Con ese objeto, aquí se establecerán comparaciones entre los resultados de las entrevistas en profundidad y las encuestas y las sesiones de Internet que efectivamente realizaron los usuarios que forman parte de la investigación cualitativa. De este modo se podrá comprobar, como se indicó al comienzo de este capítulo, si hay o no una correlación entre la forma de consumo –cómo los usuarios de Internet dicen que navegan- y el contenido de consumo –el desarrollo de las sesiones en sí.

5.4.1. Navegador

De acuerdo con los resultados de la encuesta, Internet Explorer es el navegador usado por la casi totalidad de los adultos y por la mayoría de los jóvenes. En las sesiones registradas, en todas menos una (correspondiente a un adulto que usa AOL) se utiliza el navegador de Microsoft.

5.4.2. Rutinas de navegación

5.4.2.1. Jóvenes

Tal como aparece en forma preponderante en las entrevistas de tipo cualitativo y en la encuesta, lo primero que hacen los jóvenes al empezar su sesión de Internet es abrir el programa MSN. Del mismo modo, en las sesiones analizadas se pone en evidencia esta tendencia, por cuanto la mayoría de los jóvenes que navegan, usan el MSN y el correo electrónico, comienzan las sesiones de ese modo, a los que se suman algunos de los usuarios multitarea que empiezan también con el programa de mensajería instantánea. Luego, se comprueba también la tendencia a utilizar el correo electrónico en segundo lugar, generalmente seguido del MSN. Asimismo, en las entrevistas, la mayoría de los jóvenes declara chatear mientras navega, y en la encuesta, la comunicación es el uso principal de la red. En tanto, del análisis de las sesiones se desprende que la gran mayoría de los chicos chatea mientras navega. Además, en las entrevistas, la mayoría de los jóvenes dice consultar su casilla de correo durante la sesión, lo cual se corresponde perfectamente con lo que sucede en las sesiones.

5.4.2.2. Adultos

Aquí se produce una tendencia distinta entre lo que enuncian los adultos en las entrevistas y lo que hacen efectivamente durante su sesión, lo cual manifiesta alguna diferencia en su percepción acerca de las sesiones que ellos realizan. Mientras que en las entrevistas la totalidad de los usuarios dice

primero consultar el e-mail durante sus sesiones, y en el estudio cuantitativo la gran mayoría dice consultar y responder sus e-mails, esto no se da tan así en las sesiones analizadas, ya que la mayoría de ellos primero utiliza el navegador de Internet para visitar alguna página y luego consulta su casilla de correo. De todos modos, el correo electrónico ocupa un lugar preponderante en las sesiones de los adultos, comparable al chat en los jóvenes. Asimismo, se da también lo enunciado en las entrevistas, en cuanto a que el e-mail "gestiona" las sesiones de los usuarios por cuanto a partir del correo electrónico se despliega una rutina de navegación por sitios puntuales, o bien se guardan en el e-mail las direcciones que se visitan durante una búsqueda de información.

5.4.3. Sitios visitados

5.4.3.1. Jóvenes

En cuanto a la navegación por sitios de Internet, en las entrevistas los jóvenes en casi su totalidad dicen dedicar buena parte de la sesión a buscar y bajar información relacionada con temas como música, deportes, videojuegos, noticias y entretenimientos. Todo esto se corresponde perfectamente con el análisis de los sitios preferidos por los jóvenes. Además, de acuerdo con las entrevistas cualitativas, más de la mitad de los jóvenes dice usar Internet para el entretenimiento, y según la encuesta, una buena parte de ellos sostiene que es el entretenimiento el uso principal que hacen de la red. Todo esto se corrobora en las sesiones realizadas, ya que buena parte de los chicos visita sitios relacionados con la música y otro tanto con los juegos, lo cual también se comparece con que hay una porción importante de jóvenes que dice en las entrevistas visitar sitios relacionados con la música. Asimismo, en las entrevistas, la mayor parte de los jóvenes dice usar buscadores, lo cual se corrobora en las sesiones analizadas. En cuanto al deporte, mientras que hay una parte de los entrevistados que dice visitar sitios relacionados con este tema, en las sesiones esto aparece en forma más reducida. Finalmente, son pocos los chicos entrevistados que dicen visitar sitios informativos en Internet, y también es poco relevante el porcentaje de los encuestados que dice hacer un

uso informativo de la red, esto se da en forma similar en algunas de las sesiones analizadas.

5.4.3.2. Adultos

En cuanto a la navegación por sitios de Internet, en las entrevistas los adultos afirman en forma preponderante que prefieren visitar sitios fijos ya seleccionados por ellos, y esto se cumple de algún modo en las sesiones analizadas, dada la diversidad mayor de sitios que visitan si los comparamos con los jóvenes. Asimismo, en la encuesta, es el uso informativo el más elegido por los adultos, marcando una diferencia sustancial con los jóvenes. Además, de las entrevistas se desprende que, en menor medida, los adultos dicen usar los motores de búsqueda, tendencia que se comprueba en los casos analizados. Además, la totalidad de los adultos entrevistados dice visitar sitios relacionados con su especialidad, lo que se corrobora en el análisis de las sesiones, sobre todo con el alto índice de visitantes de sitios de contenidos educativos. También, de acuerdo con las entrevistas, la mayoría de los adultos dice usar Internet para gustos personales como turismo, idiomas, carteleras de cine, fútbol y sitios solidarios, lo cual se confirma en las sesiones que desplegaron los usuarios y los sitios que visitaron. Finalmente, de acuerdo con las entrevistas, la mayoría de los adultos dice utilizar el motor de búsqueda Google, y esto se corrobora en las sesiones analizadas.

5.4.4. Uso del Historial de búsqueda y Favoritos

5.4.4.1. Jóvenes

De acuerdo con las entrevistas y a la encuesta, aproximadamente la mitad de los jóvenes dice usar el Historial de búsqueda, pero esto no sucede así en las sesiones registradas, donde esta herramienta es usada en algunas de ellas. Esto puede deberse a que las mismas tuvieron lugar principalmente en un cibercafé, lo cual puede influir en el no uso de este elemento por no tener guardadas en el historial las páginas que los usuarios visitan frecuentemente.

Algo similar ocurre con los Favoritos: mientras que buena parte de los entrevistados y más de la mitad de los encuestados dice utilizarlos, en las sesiones registradas esta herramienta no es usada en absoluto.

5.4.4.2. Adultos

Notoriamente, la mayoría de los adultos entrevistados y encuestados dice usar el Historial de búsqueda, y esto se comprueba en proporciones similares en los casos analizados, y mayormente en sesiones realizadas en el hogar, aspecto que parece influir sustancialmente sobre los usuarios de este perfil

En cambio, mientras que una buena parte de los entrevistados y la mayoría de los adultos encuestados dice usar los Favoritos, esto se da de manera poco significativa en las sesiones analizadas, ya que uno solo de los usuarios los utiliza, aunque de manera intensiva. A diferencia de los jóvenes, la variable del lugar de conexión pierde importancia, dado que la mitad de estas sesiones fueron realizadas en el hogar.

5.4.5. Multitarea

5.4.5.1. Jóvenes

De acuerdo con la encuesta, los chicos preponderantemente chatean, consultan el correo electrónico, visitan páginas, bajan archivos y -en menor medida- juegan en red. En tanto, en el estudio cualitativo, todos los entrevistados que hablan del tema realizan varias cosas al mismo tiempo en la PC, con mayor o menor complejidad. Todo ello se comparece con las sesiones analizadas y que corresponden a los usuarios que navegan, usan el chat y el correo electrónico, y a los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas. Asimismo, se confirma también otro elemento que aparece en las entrevistas, según las cuales el hilo conductor de las sesiones es el chat.

5.4.5.2. Adultos

Según la encuesta, los adultos principalmente consultan el correo electrónico a la vez que visitan páginas. De acuerdo con las entrevistas, son relativamente pocos los adultos que dicen utilizar varias ventanas al mismo tiempo. En las sesiones registradas hay una buena parte de usuarios que navegan, usan el correo electrónico y otros programas, aunque hay que decir que en algunos casos utilizan de a un programa por vez, lo que parece confirmar que la tendencia multitarea no es un rasgo distintivo de los adultos. En este perfil, puntualmente, las estrategias más complejas de navegación se dan en las búsquedas de información, las cuales requieren del manejo de otros programas como el Microsoft Word.

5.4.6. Cuadro comparativo entre de las sesiones de Internet con las entrevistas en profundidad y la encuesta

Presentamos a continuación un cuadro, a modo de síntesis, comparando lo que dicen los usuarios en las entrevistas en profundidad y en la encuesta sobre su modo de uso de Internet –*forma de consumo*- y el uso efectivo que hacen a partir de las sesiones analizadas –*contenido de consumo*-, todo ello discriminado por los temas tratados y los perfiles de edad.

	Forma de consumo (entrevistas y encuesta)	**Contenido de consumo** (sesiones analizadas)
Navegador	*Jóvenes*	
	Internet Explorer es el navegador usado por la mayoría de los jóvenes.	La totalidad de los jóvenes usa Internet Explorer.
	Adultos	
	Internet Explorer es usado por la casi totalidad de los adultos.	Una sola usuaria utiliza el navegador AOL, y el resto, Internet Explorer.
Rutinas de navegación	*Jóvenes*	
	- Lo primero que hacen los jóvenes al empezar su sesión de Internet es abrir el programa MSN.	- La mayoría de los jóvenes que navegan, usan el MSN y el correo electrónico, a los que se suman algunos de los usuarios multitarea, empiezan su sesión con el MSN.

	- En las entrevistas, la mayoría de los jóvenes declara chatear mientras navega, y en la encuesta, la comunicación es el uso principal de la red. - La mayoría de los jóvenes dice consultar su casilla de correo durante la sesión.	- La gran mayoría de los chicos chatea mientras navega. - La mayoría de los jóvenes efectivamente consulta su casilla de correo durante la sesión.
	Adultos	
	-La totalidad de los entrevistados dice primero consultar el e-mail durante sus sesiones, y en el estudio cuantitativo la gran mayoría dice consultar y responder sus e-mails.	- La mayoría primero utiliza el navegador de Internet para visitar alguna página y luego consulta su casilla de correo. De todos modos, el correo electrónico ocupa un lugar preponderante en las sesiones.
Sitios visitados	*Jóvenes*	
	- En las entrevistas los jóvenes en casi su totalidad dicen dedicar buena parte de la sesión a buscar y bajar información relacionada con temas como música, deportes, videojuegos, noticias y entretenimientos, y de acuerdo con las entrevistas y la encuesta, una buena parte de ellos sostiene que el entretenimiento es el uso principal de Internet. - La mayor parte de los jóvenes dice usar buscadores. - Son pocos los chicos entrevistados que dicen visitar sitios informativos en Internet, y también es poco relevante el porcentaje de los encuestados que dice hacer un uso informativo de la red.	- Los jóvenes efectivamente buscan información y visitan sitios de música, deportes, videojuegos, noticias y entretenimientos. - Efectivamente, la mayor parte de los jóvenes usa buscadores durante su sesión. - Algunos de los jóvenes visitan sitios informativos durante su sesión.
	Adultos	
	- En las entrevistas los adultos afirman en forma preponderante que prefieren visitar sitios fijos ya seleccionados por ellos. - Según la encuesta, es el uso informativo el más elegido por los adultos.	- Los adultos visitan sitios diversos que utilizan frecuentemente. - Los sitios visitados tienen información de su interés o áreas de incumbencia

	- En menor medida, los adultos dicen usar los motores de búsqueda (principalmente Google). - La mayoría de los adultos dice usar Internet para gustos personales: turismo, idiomas, carteleras de cine, fútbol y sitios solidarios.	(educación). - Una parte de los sitios visitados son los motores de búsqueda (principalmente, Google). - En las sesiones se visitaron sitios de turismo, idiomas, carteleras de cine, fútbol y sitios solidarios.
Historial de búsqueda	*Jóvenes*	
	La mitad de los jóvenes dice usar el Historial de búsqueda.	El Historial de búsqueda es usado solamente en algunas de las sesiones.
	Adultos	
	La mayoría de los adultos entrevistados y encuestados dice usar el Historial de búsqueda.	La mayoría de los adultos efectivamente usa el Historial de búsqueda en sus sesiones.
Favoritos	*Jóvenes:* buena parte de los entrevistados y más de la mitad de los encuestados dice utilizar los Favoritos.	*Jóvenes:* los Favoritos no son usados en absoluto.
	Adultos: una buena parte de los entrevistados y la mayoría de los adultos encuestados dice usar los Favoritos.	*Adultos:* los adultos usan los Favoritos en 1 solo de los casos.
Multitarea	*Jóvenes*	
	De acuerdo con la encuesta, los chicos preponderantemente chatean, consultan el correo electrónico, visitan páginas, bajan archivos y -en menor medida- juegan en red. De acuerdo con el estudio cualitativo, los entrevistados realizan varias cosas al mismo tiempo en la PC, con mayor o menor complejidad, y el hilo conductor de las sesiones es el chat.	El rasgo multitarea se corrobora en las sesiones de los usuarios que navegan, usan el chat y el correo electrónico, y también en los que navegan, usan el chat, el correo electrónico y otros programas. Además, el hilo conductor de las sesiones es el chat.
	Adultos	
	Según la encuesta, los adultos principalmente consultan el correo electrónico a la vez que visitan páginas. En tanto, de acuerdo con las entrevistas, son relativamente pocos los adultos que dicen utilizar	Hay una buena parte de usuarios que en sus sesiones navegan, usan el correo electrónico y otros programas, aunque hay que decir que en algunos casos utilizan de a un programa por vez, y las

	varias ventanas al mismo tiempo.	estrategias más complejas de navegación se dan en las búsquedas de información.

Capítulo 6: *Comparaciones con otros estudios*

6.1. Acceso a Internet en la Ciudad de Buenos Aires y en el país

Según datos del INDEC[1] (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) publicados en marzo de 2009 y relevados por el Observatorio de Industrias Culturales del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (OIC)[2], la cantidad de conexiones domiciliarias a Internet en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2008 se contrajeron un 11% en relación al año 2007. De 1.225.585 conexiones domiciliarias a Internet del año 2007, se pasaron a 1.090.923. La reducción más fuerte se dio en la categoría "Usuarios Free" (los que eligen conexiones gratuitas) que descendió un 32,4%, pasando de 295.238 en el 2007 a 199.602 conexiones domiciliarias en el 2008. También las cuentas de abonados bajo el sistema de Dial-Up bajaron un 31,7%, pasando de 61.153 en el 2007 a 41.776 en el 2008. En tanto que las conexiones domiciliarias de Banda Ancha se contrajeron apenas un 2,3%: de las 869.195 conexiones

[1] Los datos pertenecen al informe "Accesos a Internet", correspondiente a marzo de 2009, y realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Consultado en http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet_03_09.pdf el 14 de octubre de 2009.
[2] Los datos fueron extraídos del Boletín N° 53 del Observatorio de Industrias Culturales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, correspondiente a Marzo de 2009. Consultado en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/observatorio/boletin/gacetilla53.htm el 14 de octubre de 2009.

domiciliarias que había en la ciudad de Buenos Aires en el 2007 pasaron a 849.545 en el 2008, es decir 19.650 conexiones domiciliarias menos.

En cambio, según el INDEC, en el país las conexiones domiciliarias a Internet en el año 2008 crecieron un 18,5% en relación con el año anterior. A fines de diciembre de 2007 había 2.900.314 conexiones domiciliarias a Internet en todo el país y a fines de 2008 está cifra ascendió a 3.436.734. El crecimiento general de las conexiones domiciliarias a Banda Ancha muestra un crecimiento del 37,2%, lo cual permite inferir que el crecimiento de las conexiones domiciliarias a Internet y la Banda Ancha en el país está siendo liderado por las conexiones domiciliarias en el interior del país. Asimismo, el barómetro de Cisco y la consultora IDC llegan a cifras similares, ya que sostienen que la banda ancha en el país creció un 35,4% en 2008 respecto del año anterior, llegando así a los 3,4 millones de enlaces de este tipo. Estos datos ubican a la Argentina -junto a Chile, que tiene el mismo valor- como el país con mayor penetración de banda ancha de la región (8,8%)[3].

Según el OIC, el porcentaje de 2,31% en la reducción de conexiones de Banda Ancha en la Ciudad de Buenos Aires se debería tomar como un porcentaje lógico de oscilaciones dado el techo de 1.024.000 hogares que tiene la Ciudad, detectado en el Censo Nacional de 2001. Asimismo, respecto de la distribución geográfica de los accesos, el informe del INDEC observó que al 31 de diciembre de 2008 el 31,7% de los mismos correspondió a la ciudad de Buenos Aires, seguida por la provincia de Buenos Aires con el 34,3%, mientras que al resto del territorio nacional le correspondió el 34,0% (1.167.039 accesos). De este modo, el porcentaje de hogares conectados a Banda Ancha por región sigue siendo el más elevado del país, ya que –según el OIC- el 83% de los hogares de la Ciudad tendrían conexiones a Banda Ancha.

---

[3] Fernández, Pablo Martín, “La banda ancha creció un 35% en 2008”, en: Diario La Nación, miércoles 20 de mayo de 2009. Consultado en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1130301&high=Internet el 14 de octubre de 2009.

Por otra parte, según Carrier y Asociados, en el país hay más de 18 millones de usuarios de Internet y casi 4 millones navegan con conexiones de banda ancha (el 40 por ciento se concentra en la zona de AMBA)[4]. De acuerdo con las estimaciones de Internet World Stats y la consultora Price & Cooke, la cantidad de usuarios de Internet en el país llega a los 20 millones, es decir, el 49,4% de la población, lo que duplica el 23,8% de los conectados en el mundo[5]. En tanto, de acuerdo con el Sistema Nacional de Consumos Culturales (SNCC), publicado por la Secretaría de Medios de Comunicación en marzo de 2008[6], el 51,8% de las conexiones hogareñas de Internet en Argentina son de banda ancha, y le sigue la conexión telefónica con un 42%. Ahora, la banda ancha es más común en los hogares con chicos de 12 a 17 años (60,4%) y hay una preponderancia de los varones sobre las mujeres (54,5% sobre 49,2%, respectivamente). Luego, las conexiones de banda ancha, según el SNCC son más importantes en el sector ABC1 (57%) que en C2 (44%), donde es más común el tipo de conexión telefónica (49,1%). Asimismo, mientras que la banda ancha no existe en los hogares del sector D2, la conexión telefónica es la dominante (67,3%). En tanto, en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, la diferencia entre la banda ancha y la conexión telefónica tiende a ser más marcada (54,6% sobre 42,7%, respectivamente).

Si comparamos esos datos con los arrojados por la encuesta que forma parte de la presente investigación, el 71,2% de los adolescentes de 14 a 18 años que asiste a la escuela media tiene conexión a Internet en el hogar, con diferencias sustanciales entre los distintos niveles socioeconómicos, ya que en los sectores más pobres (D1, D2, E) representa al 61,4% de los encuestados, en los sectores medios (C2, C3) representa al 74,1%, y en los sectores altos (ABC1) llega al 85,7%. Ahora, si tomamos en cuenta a los chicos solamente

---

[4] Roitberg, Gastón, "Internet, una costumbre argentina", en: Diario La Nación, domingo 3 de mayo de 2009. Consultado en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1123769&high=Roitberg el 14 de octubre de 2009.

[5] Internet World Stats – Argentina. Consultado en http://www.internetworldstats.com/sa/ar.htm el 14 de octubre de 2009.

[6] Sistema Nacional de Consumos Culturales, Secretaría de Medios de Comunicación, dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros de Presidencia de la Nación Argentina, marzo de 2008. Consultado en http://www.medios.gov.ar/content/blogcategory/18/135/ el 14 de octubre de 2009.

de escuelas estatales, no poseen acceso a Internet en el hogar el 61,7% de los que pertenecen a D1, D2, E, 44% de los de C2, C3 y 23,3% de los de ABC1. Luego, respecto del tipo de conexión, los datos arrojados por esta encuesta se corresponden con los del OIC en cuanto a la primacía de la banda ancha en la ciudad, ya que tanto los jóvenes como los adultos presentan el mayor porcentaje de conexión de banda ancha ADSL (61,2% los jóvenes y 66,2% los adultos). Le siguen la banda ancha por cablemódem (12,7% de los jóvenes y 23,1% de los adultos) y con muy baja significación las conexiones dial-up o telefónicas (2,10% en los jóvenes y 4,6% en los adultos). Es decir, si sumamos la conexión ADSL al cablemódem, nos encontramos con que 73,9% de los jóvenes y 89,3% de los adultos (recordemos que éstos no son representativos del universo de adultos de la ciudad) poseen banda ancha en su domicilio. Asimismo, se observan asimetrías de acuerdo con el nivel socioeconómico.

6.2. Equipamiento informático de los hogares

El crecimiento no se da solamente en los accesos a las conexiones de alta velocidad, sino también en la adquisición de computadoras. Según un estudio de la consultora privada Prince & Cooke, las ventas de PC en el 2008 alcanzaron los 1,85 millones de unidades, con una proporción creciente de portátiles (un 23,8% del total de microcomputadoras vendidas). Así, el parque de PC en servicio en el país llegó a 8,2 millones de unidades a fines de 2008[7]. Asimismo, de acuerdo con el INDEC, el sector de artículos vinculados a la computación y accesorios informáticos creció un 20,4% de enero a diciembre de 2008 con respecto al mismo período del año anterior[8].

De acuerdo con el capítulo “Cultura” del Anuario Estadístico 2006 del

[7] Datos publicados en el Boletín N° 53 del Observatorio de Industrias Culturales del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, correspondiente a Marzo de 2009. Consultado en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/observatorio/boletin/gacetilla53.htm el 14 de octubre de 2009.

[8] Datos del informe “Encuesta de comercios de electrodomésticos y artículos para el hogar”, correspondiente al cuarto trimestre de 2008, y elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Consultado en http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/electro_03_09.pdf el 14 de octubre de 2009.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[9], el equipamiento tecnológico de los hogares de la ciudad se muestra más homogéneo que otros indicadores de equipamiento cultural como la localización de cines, teatros y museos. Para medir ese grado de equipamiento se tuvo en cuenta la posesión de video/DVD, computadora y conexión a Internet, y se observaron disparidades entre las distintas comunas de la ciudad, lo cual permitió agruparlas del siguiente modo:

•*Nivel de equipamiento alto. Comunas 2, 13 y 14*: en estas comunas la proporción de hogares con video/DVD es del 80%, el 70% tienen computadora personal y cerca del 60% tienen conexión a Internet.

•*Nivel de equipamiento intermedio. Comunas 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 y 15*: en estas comunas, los hogares que tienen video/DVD superan el 60%, alrededor de un 40% tienen computadora personal y un 30% de hogares posee conexión a Internet.

•*Nivel de equipamiento bajo. Comunas 4 y 8*: en estas comunas, la proporción de hogares con video/DVD se acerca al 60 %, alrededor de un 30% tiene computadora personal y, en cuanto a la conexión a Internet, sólo la posee el 20% de los hogares, aunque en la Comuna 8 es aún más reducida.

Si comparamos estos datos con los arrojados por la presente investigación, comprobamos que las comunas que fueron seleccionadas para la muestra coinciden perfectamente en cuanto al nivel de equipamiento en los hogares y el nivel socioeconómico dentro de las cuales fueron agrupadas. Asimismo, las escuelas en las cuales se realizó la investigación, fueron seleccionadas por estar ubicadas geográficamente dentro de las comunas antes elegidas, donde se supone además que se encuentran los hogares de los chicos que concurren a esos establecimientos. En otras palabras, hay una correspondencia directa entre nivel socioeconómico y nivel de equipamiento tecnológico en los hogares. Sin embargo, aparecen grandes diferencias en el nivel de equipamiento en ambos estudios. Así, de acuerdo con el nivel ABC1

[9] Datos del "Anuario Estadístico 2006" en base a la Encuesta Anual de Hogares 2006 de la Dirección de Estadística, dependiente del Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Consultado en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/?menu_id=5867 el 14 de octubre de 2009.

(comunas 2, 3 y 14), el 85,7% de los chicos posee al menos una computadora en el hogar, y el mismo porcentaje posee conexión a Internet. Es decir, en este nivel, tener la PC es sinónimo de tenerla conectada a la Red. En tanto, en los niveles medios o C2, C3 (comunas 7, 9 y 10), el 85,1% de los chicos posee computadora en su casa y el 74,1% acceso a Internet. Finalmente, en los sectores bajos, D1, D2, E (comunas 4 y 8), el 77,2% de los chicos tiene computadora en el hogar y el 61,4% cuenta con conexión a Internet. Sin embargo, si tenemos en cuenta solamente a los chicos que asisten a escuelas estatales, la posesión de PC en el hogar baja ostensiblemente en los sectores bajos: 60% en D1, D2, E; 74,7% en C2, C3 y 72,7% en ABC1. Algo más marcado ocurre con el acceso a Internet: 38,3% en D1, D2, E; 66% en C2, C3 y 76,7% en ABC1.

Las diferencias en las cifras –más pronunciadas en los sectores medio y bajo que en el de mayores ingresos- pueden explicarse por varios motivos, además de los tres años de diferencia en que fueron realizados ambos trabajos (teniendo en cuenta el fuerte crecimiento de las conexiones de Internet –que se incrementaron un 52% entre 2006 y 2007- y del equipamiento de computadoras en el hogar –sector que creció más del 20% en el último año). Tal como sugiere el estudio "La Generación Interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas"de Fundación Telefónica[10] y como lo confirma el estudio del SNCC antes citado, la presencia de chicos en el hogar favorece la inclusión de tecnologías, por eso es dable pensar que la muestra de la presente investigación –recordemos, chicos escolarizados de 14 a 18 años de la Ciudad de Buenos Aires- presenta un mayor nivel de penetración de tecnologías en el hogar, y más tratándose de chicos en edad escolar, donde estos dispositivos son vistos, en el imaginario de los padres de estos jóvenes,

[10] El libro titulado "La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas", pretende indagar sobre el uso que los chicos hacen de Internet, videojuegos, celulares y televisión. En su primera etapa, se llevó a cabo una encuesta que comprendió a más de 80.000 chicos escolarizados de entre 6 y 18 años de edad de zonas urbanas de Argentina, Brasil (Estado de São Paulo), Chile, Colombia, México y Perú. A través de un formulario online que se completó en las escuelas, los chicos respondieron preguntas acerca de su relación con las pantallas y la valoración que le otorgan a tecnologías como el celular, Internet, la TV o los videojuegos.
Fundación Telefónica*, La Generación Interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, (Madrid), Ariel, 2008.
Para descargar el libro completo en formato PDF:
http://www.generacionesinteractivas.org/?page_id=660 (consultado el 14 de octubre de 2009)

como recursos educativos, tal como también sugiere el estudio “La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes”, realizado por Roxana Morduchowickz, Directora del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Nación[11].

6.3. Equipamiento y consumo de medios en el hogar

De acuerdo con el estudio elaborado por Fundación Telefónica, “el hogar es el lugar de «entrada» o de primera penetración de los medios de comunicación”, y en ese sentido, refleja el nivel de equipamiento tecnológico de los jóvenes iberoamericanos. Entre otros dispositivos, el 99,3% de los chicos argentinos de 10 a 18 años tiene TV, el 94% posee celular, el 91,8% posee equipo de música, el 79,4% TV por cable, el 79,3% posee computadora, el 57,4% conexión a Internet, el 59,7% Mp3, el 91,8% equipo de música y el 31,5% videoconsola para juegos.

Por otra parte, según el estudio realizado por Roxana Morduchowickz (2007), con datos que corresponden a 2006, todos los hogares de los chicos argentinos de 11 a 17 años tienen TV (el 65% tiene dos o más aparatos), el 95% de los chicos tiene radio (el 65%, dos o más aparatos), el 65% tiene más de seis libros, el 65% tiene teléfono de línea, el 60% compra diarios, el 50% compra revistas, el 55% tiene equipo de CD, el 55% tiene celular, el 45% tiene videocasetera, el 35% tiene DVD, el 30% tiene computadora, el 20% tiene videojuegos y el 15% posee Internet. Como se puede ver, mientras que en relación a los medios tradicionales (TV, radio), hay paridad en los datos de ambos estudios, las diferencias se disparan en la posesión del celular, la computadora y el acceso a Internet, que en parte se puede explicar por la diferencia de dos años que tienen ambos trabajos.

[11] "La generación multimedia. Consumos culturales de los jóvenes", de Roxana Morduchowicz, Directora del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, recoge los resultados de una investigación realizada en abril de 2006 con una encuesta a 3.300 jóvenes de 11 a 17 años en Argentina en la que se estudia el acceso, el significado y los modos de uso que hacen los adolescentes de la televisión, la radio, el diario, las revistas, la música, los libros, el teatro, el cine, la computadora e Internet.
Morduchowicz, Roxana, *La generación multimedia. Consumos culturales de los jóvenes*, (Buenos Aires), Paidós, 2007.

Por otra parte, de acuerdo con el citado estudio del SNCC de marzo de 2008, el 97,6% de los hogares argentinos posee TV, el 93,5% radio AM-FM, el 77,5% teléfono celular, el 56,1% teléfono de línea, el 47,4% reproductor de CD, el 37,2% videograbadora, el 30,4% reproductor de DVD, el 30% computadora de escritorio, y el 15,9% consola de juegos, entre otros. De acuerdo con la edad, hay una mayor presencia de computadoras de escritorio en los hogares con chicos de 12 a 17 años (36,3%), y sucede lo mismo con la consola de videojuegos (25,2%), donde además –a diferencia de la posesión de la PC- se presenta una marcada dominante masculina (18,5% de los varones sobre 13,4% de las mujeres). Asimismo, el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires es la segunda región en el país que lidera la posesión de PC en el hogar (34,9%) después del Noroeste Argentino (35,3%). Luego, por nivel socioeconómico, el acceso a la PC en el hogar alcanza al 82,3% de ABC1, al 41,8% de C2 y al 5,9% de D2.

En tanto, según la presente investigación, preguntados acerca de qué medios consumen los chicos de 14 a 18 años escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires, la televisión (96,7%) e Internet (91,5%) encabezan la lista, y son seguidos por la radio (66,4%) y más lejos los medios impresos como los libros (39,7%), revistas (38,8%) y diarios (38,5%). Como se puede ver, mientras se da una correspondencia entre la posesión en el hogar y el consumo de la TV, no sucede lo mismo con la radio y con Internet. Mientras los chicos poseen radios o equipos de música en casi la totalidad de los hogares argentinos, éste no es un medio tan consumido como Internet, con el cual se pone en evidencia que la falta de acceso en el hogar no limita el uso de la Red, por cuanto –como veremos más adelante- existen otros lugares donde conectarse, llegando a un uso similar al de la TV. Por otra parte, el comparativamente bajo porcentual de chicos que usan la radio puede deberse a la presencia del Mp3 en sus vidas, por cuanto ellos mismos pueden elegir la música para escuchar y la consumen en forma complementaria al uso que hacen de la PC e Internet.

Por otra parte, respecto de la música, para Morduchowicz, éste es el consumo más valorado por los chicos, ya que según su investigación, el 53% de los chicos de 11 a 17 años escuchan más de dos horas de música por día

(principalmente por radio y CD), con preeminencia de las chicas (56% sobre 34% de los varones). De acuerdo con la presente investigación, el 66,4% de los chicos porteños de 14 a 18 años escucha la radio, y también aparece una diferencia similar entre ambos sexos (78,7% de las mujeres sobre 53,4% de los varones).

6.4. Lectura

De acuerdo con una encuesta realizada por la Fundación El Libro y la Universidad de San Andrés en el año 2007 a residentes de todas las edades de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires[12], el 86% del total de los consultados aseguró leer libros, un 80% leer diarios y un 75% revistas de algún tipo. Entre las motivaciones para la lectura, los encuestados que leen libros lo hacen principalmente por placer (38%), por estudio o formación (33%), para informarse (14%) y por trabajo (10%). En tanto, los que no leen libros afirmaron que no son lectores porque no les gusta o los aburre (40%), por no tener tiempo (37%) y debido al costo de los mismos (12%), entre otras razones. Asimismo, el 43% de las personas encuestadas que aseguraron leer libros, leen entre 1 y 5 ejemplares por año, mientras que un 30% de ellas lee entre 6 y 10 y un 25% más de 10 títulos. Por último, tanto la franja etaria de los 5 a los 14 y de los 15 a 25 años dijo leer libros en un 88% de los casos, a la vez que los que están cursando el secundario, dijeron leer libros en un 90%.

Por otra parte, y de acuerdo con el "Barómetro de la Deuda Social de la Infancia" (2008: 117), elaborado por la Universidad Católica Argentina y la Fundación Arcor, la falta de hábito de lectura afecta al 48,3% de los adolescentes urbanos argentinos de 13 a 17 años, déficit que es más pronunciado en ciudades del interior del país y que encuentra diferencias significativas entre varones y mujeres (53,3% y 43,2%, respectivamente).

[12] Encuesta sobre los hábitos de lectura "Leer es un placer", realizada por la Fundación El Libro y la Universidad de San Andrés para la 33° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires en el año 2007, a un total de 1000 personas, 500 hombres y 500 mujeres, de todas las edades, residentes en CABA y GBA.

Según el informe del SNCC correspondiente a noviembre de 2006[13], en Argentina el promedio de libros leídos en el último año es 4.6. Mientras que ese promedio baja al 3,9 en los chicos de 12 a 17 años, el mismo crece conforme se asciende en la escala social. Al igual que el estudio de Fundación El Libro y la Universidad de San Andrés, el principal motivo para leer es el placer (70%), y le sigue el estudio (32,3%) y mucho más lejos el trabajo (4%). El motivo ligado al placer en los chicos de 12 a 17 años es el menos importante respecto de los otros niveles etarios (50,7%), mientras que a la inversa, el motivo ligado a la obligación del estudio escolar llega al 62,8% de los casos de los chicos, superando holgadamente a las otras edades. Asimismo, el 96,7% de los chicos de 12 a 17 años afirma poseer al menos un libro en su hogar, a la vez que el 75,8% de los chicos dice poseer menos de 50, y un 22,7%, más de esa cifra. En cuanto a los géneros, el estudio del SNCC de noviembre de 2006 sostiene que el *comic* o historieta es un consumo cultural altamente segmentado, presente en el 32,2% de los argentinos, y en el cual se destacan los jóvenes de 12 a 17 años (38,4%), quienes los leen principalmente una vez por semana.

Siguiendo con el trabajo de Morduchowicz, el 35% de los chicos argentinos dice tener pocos o ningún libro en sus casas, el 65% lee entre 1 y 3 libros (que no son de texto) al año, un 70% dice que le gusta leer pero que lo hace ocasionalmente, y la lectura se da más entre las mujeres (73%) que entre los varones (68%), mientras que los chicos de mayores recursos leen más libros que los de menor nivel adquisitivo.

En suma, de acuerdo con el presente estudio, el 39,7% de los jóvenes dice leer libros, con una gran diferencia entre las chicas (50,3%) sobre los chicos (28,6%). Luego, 62,4% de los chicos leyó de 1 a 5 libros en el último año, un 19,7% leyó de 5 a 10 libros, 7,9% más de 10 libros y 10%, ninguno. En todos estos porcentajes, son las chicas las que manifiestan leer más, y al igual que en los estudios del SNCC y de Morduchowicz, se lee más conforme se

[13] Sistema Nacional de Consumos Culturales, Secretaría de Medios de Comunicación, dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros de Presidencia de la Nación Argentina, noviembre de 2006. Consultado en http://www.medios.gov.ar/content/blogcategory/18/135/ el 14 de octubre de 2009.

asciende en la escala social. Un ejemplo claro es que mientras son más los chicos de sectores bajos y medios que leyeron de 1 a 5 libros en el último año, son más los de sectores altos los que leyeron de 5 a 10 libros en el mismo lapso, a la vez que ninguno de los chicos pertenecientes al sector socioeconómico más alto declaró no haber leído ningún libro.

En cuanto al diario, la investigación del Ministerio de Educación indica que el 60% de las casas de los chicos de 11 a 17 años compra el diario, y el 40% de los chicos lee el diario una vez por semana. Asimismo, la lectura del diario aumenta con la edad y disminuye conforme baja el nivel social. Asimismo, los varones leen el diario en una proporción mayor que las mujeres. Algo similar concluye el presente estudio, según el cual 38,5% de los chicos de 14 a 18 años de la Ciudad de Buenos Aires lee diarios, y son los chicos los que leen más este medio que las chicas, por una diferencia porcentual de 6 puntos. También se confirma la tendencia de mayor consumo del diario en los sectores medios y altos respecto de los bajos.

Donde sí se produce una diferencia importante en ambos estudios es en la lectura de revistas. De acuerdo con la investigación de Morduchowicz, el 80% de los chicos dice leer revistas, con preferencias de las chicas por las revistas de espectáculos y de los chicos por las historietas, como también indica el estudio del SNCC ya citado. De acuerdo con el presente estudio, 38,8% de los jóvenes lee revistas, y se destacan las chicas (52,7%) sobre los chicos (24,2%), doblándolos en porcentaje.

6.5. Posesión de la PC y ubicación en el hogar

De acuerdo con la investigación de Fundación Telefónica, el 79,3% de los chicos argentinos de 10 a 18 años tiene computadora en su casa, y no hay diferencias en función del sexo. Asimismo, la investigación de Morduchowickz señala que el 75% de los chicos de familias con mayores recursos posee PC en el hogar, y lo mismo sucede con el 10% de los de menor nivel adquisitivo. Sin embargo, Morduchowickz sostiene que “el hecho de que los jóvenes de

sectores populares no accedan a la computadora en sus casas, como dijimos, no significa que no la usen. Pero contar con la tecnología en el hogar permite un tipo de uso diferente" (Morduchowicz, 2008: 47). De acuerdo con el presente estudio, los chicos de 14 a 18 años la Ciudad de Buenos Aires con acceso a computadora en el hogar alcanzan un índice mayor: 82,4%, y esto encuentra matices importantes de acuerdo con el sexo: mientras que 85,7% de los chicos dice tener PC en el hogar, lo mismo ocurre con el 79,7% de las chicas, alcanzando una diferencia de 6 puntos porcentuales. En tanto, el 40% de los chicos de escuelas estatales que pertenecen al nivel de menores recursos no posee PC en el hogar, y sucede lo mismo con el 25,3% de los del nivel medio y 27,3% de los del nivel alto. Asimismo, de acuerdo con el presente estudio, la no posesión de PC en el hogar afecta de manera diferente a los estratos sociales: 22,8% de los chicos con menores recursos (D1, D2, E), 14,9% de los sectores medios (C2, C3) y al 14,3% de los sectores más pudientes (ABC1).

Una de las cuestiones más interesantes del trabajo de Morduchowicz es el relacionado con la ubicación de los medios en el hogar. Para la autora, en los años cincuenta se inicia la privatización de los consumos culturales, a partir de la irrupción de la TV en el hogar, lo que supuso el paso de la calle al living/comedor de la casa. En los últimos años se produce un desplazamiento del comedor hacia la habitación, lo cual generó una personalización e individualización aún mayor de las prácticas mediáticas familiares. En ese sentido, el 65% de los hogares argentinos tiene más de dos aparatos de televisión, y esta cifra crece al 80% entre los sectores más favorecidos económicamente. Esto hace que casi cuatro de cada diez chicos pase más de la mitad del tiempo en su habitación. En cuanto a la computadora, según el estudio de Morduchowicz, el 10% de los chicos argentinos de 11 a 17 años tiene una en su habitación, y sólo el 5% tiene allí también conexión a Internet. Asimismo, se presentan diferencias entre los chicos de familias de mayores recursos (25% posee PC en la habitación y 10% Internet) y las de los sectores más pobres (5% tiene PC en su habitación y 0% posee Internet). Al respecto, la investigación de Fundación Telefónica muestra cifras más elevadas, pero a nivel iberoamericano: 44% de los chicos entre 10 y 18 años tiene la PC en su

dormitorio, y esto es más común en los chicos (34%) que en las chicas (27%). En forma coincidente con ese último estudio, y a diferencia de los datos del SNCC, la presente investigación determinó que el propio dormitorio es el principal lugar donde los chicos de la Ciudad de Buenos Aires de 14 a 18 años tienen la PC conectada a Internet (35,2%), pero para la clase de menos recursos, el principal lugar donde se encuentra la PC conectada a Internet es el living/comedor.

De acuerdo con los datos del SNCC de marzo de 2008, los principales ambientes en los que se ubica la PC en los hogares argentinos son: el living comedor (46,8%) y los dormitorios (39,1%). Asimismo, mientras son más las mujeres las que cuentan con la PC en el living/comedor (48,1% sobre 45,4% de los varones), son ellos quienes más tienen –aunque con una leve diferencia- la PC en los dormitorios (39,6% sobre 38,7% de ellas). También, en el segmento de 12 a 17 años es donde más se concentra la posesión de la PC en el living comedor (52,6%) y en el dormitorio (41,7%). Llamativamente, y a diferencia de los estudios mencionados, de acuerdo con el SNCC, el mayor nivel socioeconómico incide en que la PC se ubique más en el living/comedor que en los dormitorios. Así, mientras que para el nivel ABC1 en el 46,9% de los hogares la PC se ubica en el living/comedor y el 32,7% en los dormitorios; lo mismo sucede con el nivel C2 (49,7% y 40,4%), pero se revierte sustancialmente en el sector D2 (59,6% sobre 32,1%). Esto, a su vez, nos permite inferir que el sector medio es el que más ubica la PC en el living/comedor (49,7%), y el sector bajo es el que lo hace mayormente en los dormitorios (59,6%).

Por otra parte, según el estudio de Morduchowicz, al igual que sucede con la TV, “la ubicación de la computadora en la habitación incide sobre el tipo de uso que los chicos hacen de ella” (Morduchowickz, 2008: 60). Así, quienes disponen de la PC en la habitación (10% del total, 25% entre los sectores de mayores recursos), además de usarla más en soledad, la utilizan más para el chat (78% sobre el 57% de los que tienen la PC en la sala) y para jugar (62% sobre 50%). Sin embargo, para el presente estudio, la ubicación en el hogar de la PC conectada a Internet, ya sea en el dormitorio o en el living comedor, no

parece ejercer una influencia decisiva en el uso que hacen los jóvenes de la red. El acceso en la propia habitación hace que los jóvenes se conecten diariamente en un porcentaje levemente superior a quienes tienen la PC en el living (82,8% sobre 76,5%) y que los chicos tengan sesiones más largas que sus pares que tienen la conexión en el living/comedor (46,6% sobre 39,8%), quienes a su vez desarrollan en mayor medida sesiones de 2 a 3 horas (18,4% sobre 13,8%). Luego, los chicos que cuentan con conexión en el living usan la PC en mayor medida para conectarse a Internet (85,7% sobre 79,3%), y la relación se invierte cuando se trata del uso vinculado al trabajo o estudio (12,1% de los chicos con la PC en el dormitorio sobre 7,1% de los que tienen la computadora en el living). En el uso vinculado al entretenimiento –lo cual coincide en algún sentido con el trabajo de Morduchowicz pero no así en las proporciones- los chicos que tienen la PC en el dormitorio superan a los que la tienen en el living/comedor (43,1% sobre 39,8%). Finalmente, mientras que a los chicos que cuentan con la PC conectada en el living les gusta más chatear (58,2% sobre 50%), a los jóvenes que cuentan con este beneficio en su propio cuarto les gusta más la posibilidad de bajar música, programas, etc. (19,8% sobre 13,3%); a la vez que los chicos que tienen la PC en el living parecen disfrutar más la posibilidad de visitar páginas de Internet que sus pares que tienen la PC en su dormitorio (7,1% sobre 2,6%), mientras que éstos optan más por jugar en red (6% sobre 3%).

6.6. Acceso a Internet en el hogar

Según el estudio de Fundación Telefónica, el 57,4% de los chicos argentinos de 10 a 18 años tiene conexión de Internet en el hogar, y los varones superan por más de 10 puntos porcentuales a las mujeres. En cambio, de acuerdo con la investigación de Morduchowicz, tal como se dijo antes, sólo el 15% de los chicos argentinos de 11 a 17 años tiene conexión en el hogar. Las diferencias entre ambos estudios se puede explicar por la diferencia de dos años con la que han sido realizados (tengamos en cuenta el crecimiento significativo de las conexiones de banda ancha) y por el hecho de que la investigación de Fundación Telefónica tomó como referencia las escuelas donde asisten los chicos (lo que los convierte en un sector de la

población más sensible a la incorporación de tecnología, a lo que se suma que las escuelas debían contar con conexión a Internet para participar de la encuesta). El estudio de Morduchowicz, por el contrario, se realizó encuestando a los chicos en sus casas, es decir, no abarcó solamente a los jóvenes escolarizados.

De acuerdo con los datos del SNCC de marzo de 2008, la posesión del servicio de Internet alcanza al 12.3% de los hogares argentinos, y es más común en hogares con chicos de 12 a 17 años (13,5%). Además, es más fuerte en los hogares del nivel ABC1 (52,6%) que en los sectores medios (12% en C2) y bajos (0,3% en D2); y es más común en los hogares de los residentes en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires (17,8%) que en el resto del país). En tanto, según el "Barómetro Social de la Infancia" (2008: 118), el uso de Internet está restringido o es casi nulo para el 45.6% de los adolescentes, y más aún en ciudades del interior del país. Asimismo, los adolescentes en el 10% de los hogares más pobres del país tienen 14,5 veces más de probabilidad de no utilizar Internet que sus pares en el 10% de los hogares más ricos, a la vez que las diferencias de género son levemente regresivas para las mujeres.

Ahora, para la presente investigación, el 71,2% de los adolescentes de 14 a 18 años de la ciudad de Buenos Aires que asisten a la escuela media tienen conexión a Internet en el hogar, y de ese porcentaje, un 75,2% son varones y un 67,5% son chicas, replicándose así con cierta aproximación la diferencia marcada por el estudio de Fundación Telefónica. Pero estas cifras encuentran diferencias sustanciales entre lo distintos niveles socioeconómicos, ya que en los sectores más desfavorecidos el acceso a Internet en el hogar de los chicos escolarizados es de 61,4%, en los sectores medios representa al 74,1% de los encuestados, y en los sectores altos llega al 85,7%. Asimismo, mientras que casi la totalidad de los chicos de colegios privados tienen Internet en el hogar (92,4%), esto sucede con poco más de la mitad de sus pares de escuelas estatales (52%). Además, entre los jóvenes que asisten a escuelas estatales, no poseen acceso a Internet en el hogar el 61,7% de los que pertenecen a D1, D2, E, 44% de los de C2, C3 y 23,3% de los de ABC1. Las grandes diferencias con los estudios citados –sobre todo el del Ministerio de

Educación, se pueden explicar teniendo en cuenta que la presente investigación se refiere a chicos de la Ciudad de Buenos Aires, donde el nivel de posesión de Internet es –como se puede apreciar- mucho mayor que en el resto del país.

Por otra parte, el estudio de Fundación Telefónica indica que el 42% de los jóvenes iberoamericanos de 10 a 18 años tiene conexión a Internet desde hace más de dos años. En tanto, según los datos del SNCC de marzo de 2008, el 33,3% de los hogares argentinos con chicos de 12 a 17 años tienen la PC conectada a Internet desde hace 1 a 2 años, aunque los que pertenecen al sector ABC1 la poseen desde hace 3 a 5 años, en el 35% de los casos.

Finalmente, de acuerdo con la presente investigación, todos los jóvenes encuestados acceden a la red desde hace más de 5 años.

6.7. Acceso a Internet fuera del hogar

Teniendo en cuenta los datos del SNCC de marzo de 2008, el 49,2% de los argentinos accede a Internet fuera de su hogar, y sólo un 3,6% se conecta a la Red exclusivamente desde su hogar. En tanto, en el 82,9% de los hogares con chicos de 12 a 17 años se conectan fuera del hogar, siendo ésta la franja etaria que más usa esa alternativa. También, son más los varones que las mujeres los que se conectan fuera del hogar (52,1% sobre 46,3%), y esta tendencia crece conforme se asciende en la escala social (37,6% en D2, 54,8% en C2 y 74,3% en ABC1). A su vez, esa misma tendencia se observa en quienes se conectan sólo desde el hogar (1,2%, 4,9% y 8,4%, respectivamente). Luego, un dato que llama la atención del estudio del SNCC es que hay un 47,2% de argentinos que nuca accedió a Internet, sobre todo las mujeres (50,4% sobre 43,9% de los varones). También, el sector de 12 a 17 años es el que menor porcentaje presenta en esta variable (15,7%), y naturalmente, la misma decrece conforme se asciende en la escala social (61,2% en D2, 40,2% en C2 y 17,3% en ABC1). Respecto de los lugares de acceso a Internet, fuera del hogar, el 86,6% de los argentinos accede desde los cibercafés, el 18,9% desde el trabajo, el 18,6% desde las casas de familiares o amigos y el 10,5% en el colegio. En tanto, en el perfil de 12 a 17 años que nos

interesa destacar, el 94,6% se conecta desde el cibercafé, en tanto que las casas de familiares y amigos y la escuela aparecen bastante parejas (22,9% y 22,3%, respectivamente). En cuanto al nivel socioeconómico, vamos a decir que mientras que el acceso en el cibercafé en el país decrece conforme se asciende en la escala social (91,1% en D2, 67,3% en C2 y 77,7% en ABC1), la tendencia es al revés en el acceso en casas de familiares o amigos (9,9%, 20,1% y 30,5%, respectivamente).

Al respecto, el estudio de Fundación Telefónica afirma que el 95% de los jóvenes iberoamericanos de 10 a 18 años se declara usuario de Internet. Asimismo, el 48% de los jóvenes declara que el principal lugar donde se conecta es el hogar o un cibercafé, mientras que en tercer lugar se encuentra la escuela. También, un 48% de los chicos se conecta desde la casa de un amigo, marcando así un uso social de Internet, de acuerdo con el estudio de Fundación Telefónica, y en el que se destacan las chicas sobre los chicos. La presente investigación arrojó datos muy similares al de Fundación Telefónica, pero diferentes a los del SNCC, dado que al igual que el primero, la encuesta se realizó a chicos escolarizados. Luego del acceso hogareño -que ocupa el primer lugar- un 45,8% de los jóvenes accede a Internet desde la casa de un familiar o amigo, un 39,4% desde un locutorio o cibercafé y un 39,1% desde la escuela. Asimismo, son más los varones los que acceden desde el hogar y la escuela, mientras que son más las chicas que lo hacen en casas de familiares y amigos y en cibercafés. Al respecto, el estudio de Morduchowicz indica que el 78% de los chicos de sectores populares y el 55% de los de mayores recursos accede a Internet desde locutorios o cibercafés. De acuerdo con la presente investigación, el porcentaje de chicos de los sectores bajos que accede a Internet desde locutorios es de 46,5%, y ocupa el tercer lugar luego del acceso hogareño o las casas de amigos o familiares, mientras que el ciber en los sectores más pudientes representa al 21,4% de los chicos.

6.8. Frecuencia de uso de Internet

En cuanto al tiempo de uso de Internet, de acuerdo con el estudio de Fundación Telefónica, un 40% de los jóvenes navegantes de todos los países

iberoamericanos que forman parte de la muestra declara dedicar más de dos horas a navegar, y en segundo lugar, el consumo de fin de semana aumenta en el caso de los "*heavy users*" que dedican más de dos horas diarias a la red. Asimismo, un sondeo de opinión pública presentado recientemente por iBarómetro y la consultora SG2[14] indica que el 53,6% de los porteños se conecta todos los días. En consonancia con este último estudio, la presente investigación establece que la mayoría de los jóvenes (56,7%) se conecta a Internet todos los días, y en un porcentaje menor se conecta de 4 a 5 días por semana (12,4%), de 2 a 3 días (14,2%) y 1 vez por semana (15,8%). Asimismo, el acceso diario a Internet crece muy marcadamente conforme se asciende en la escala social. También aparecen diferencias por sexo, ya que los chicos se conectan más diariamente que las chicas (62,7% sobre 50,9%) y también por tipo de escuela: el 72,6% de los chicos de escuelas privadas de la ciudad de Buenos Aires se conectan diariamente, a la vez que esto sucede con el 42,2% de los chicos que asisten a escuelas del Estado. A diferencia del estudio de Fundación Telefónica, en cuanto al tiempo de duración de las sesiones, el presente trabajo da cuenta de que el mayor porcentaje de los jóvenes tiene sesiones de 1 a 2 horas (30,9%), y un el 27,6% navega más de 3 horas. Asimismo, los chicos tienden a hacer sesiones más largas (28,6% navega más de 3 horas, seguido de cerca por el 26,6% de las chicas que hace lo mismo), y las chicas tienden en su mayoría a sesiones de 1 a 2 horas de duración (33,5% sobre 28,4% de los varones). A su vez, los chicos de escuelas privadas tienden a realizar sesiones más largas que sus pares de establecimientos del Estado. Para Morduchowicz, en tanto, el 60% de los chicos argentinos se conecta entre 30 minutos y 1 hora, y los chicos de más recursos están más tiempo conectados porque tienen la PC en el hogar.

6.9. Aprendizaje y valoraciones del uso de la computadora e Internet

Un aspecto para destacar en el uso de Internet de parte de los jóvenes es el aprendizaje. De acuerdo con la investigación "La Generación Interactiva",

[14] Roitberg, Gastón, "Internet, una costumbre argentina", en: Diario La Nación, domingo 3 de mayo de 2009. Consultado en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1123769&high=Roitberg el 14 de octubre de 1009.

el 63% de los jóvenes argentinos aprendió a usar Internet en forma autodidacta, al 29% le enseño un hermano, al 23% un amigo y al 25% un profesor, mientras que la ayuda de los padres supera apenas el 10%.

En forma coincidente, de acuerdo con los resultados del presente estudio, el 65,2% de los chicos aprendió a usar la PC en forma autodidacta, un 46,4% dice que le enseñó algún miembro de la familia (lo cual se acerca a los parámetros del estudio de Fundación Telefónica si sumamos a los hermanos y los padres) y un 38,2% hizo algún curso de capacitación o aprendió en la escuela, indicador que supera ampliamente al del estudio citado.

Un tema relacionado con el aprendizaje sobre el uso de la computadora e Internet es la valoración que los chicos hacen sobre sus propios conocimientos, y las comparaciones que establecen con sus padres. Por ejemplo, según el trabajo de Fundación Telefónica, el 37% de los chicos argentinos cree que su conocimiento de Internet es avanzado o muy avanzado, y en general son más los chicos que las chicas los que piensan de ese modo. Del mismo modo, de acuerdo con el estudio de Morduchowicz, el 70% de los chicos cree que ellos son los que más saben de computación en la casa, y esto se acentúa en los sectores más pobres. En forma coincidente, de acuerdo con el presente estudio, un 72,7% de los varones y un 59,8% de las mujeres se dice especialista de la casa. También, son más los varones y los que asisten a escuelas privadas quienes así se consideran. Esta tendencia marcada hacia los jóvenes, y más sensiblemente a los varones en el uso de las nuevas tecnologías, ya se observaba en los primeros estudios sobre consumo de tecnologías en el hogar (Silverstone, 1996: 134).

6.10. Usos de la PC e Internet

El estudio *La Generación Interactiva* indagó también en los usos que hacen los jóvenes de Internet, marcando una diferencia sustancial con los adultos. De acuerdo con dicho estudio, para los jóvenes iberoamericanos Internet es principalmente un medio fundamental de comunicación sincrónica y de ocio, mientras que para los adultos es fuente de contenidos y comunicación asincrónica. Asimismo, según la investigación de Morduchowicz, el 90% de los

adolescentes usa la computadora regularmente, y de ese porcentaje, un 65% lo hace para chatear. Las conclusiones de ambas investigaciones se ven reflejadas en el presente estudio, si comparamos las preferencias de jóvenes y adultos. Mientras que los jóvenes optan por el chat (47,9%) y éste no figura entre las preferencias de los adultos, éstos últimos prefieren el acceso a la información (52,3% sobre 33% de los jóvenes). Asimismo, un 18,5% de los adultos sobre un 0,9% de los jóvenes elige enviar y recibir e-mails. Esta preferencia de los adultos por el correo electrónico está también confirmada por un estudio cualitativo realizado por la Universidad Católica Argentina, en el año 2007, a usuarios de Internet de 17 a 65 años en la Ciudad de Buenos Aires. De acuerdo con este estudio, la herramienta más cercana para los adultos (en este caso no necesariamente docentes), dentro del propósito comunicativo de Internet, es el correo electrónico, mientras que el chat es usado principalmente por los jóvenes, quienes también se conectan para jugar. De acuerdo con las conclusiones de esa investigación, los entrevistados más motivados en el uso de Internet "comparten, sin distinción de edad, la necesidad de informarse sobre temas de actualidad, investigan sobre problemas particulares, realizan operaciones bancarias (de menor a mayor complejidad, según la edad y la orientación tecnológica) y bajan programas" (Baquerín de Riccitelli, 2007: 77).

Por otra parte, según la investigación del Ministerio de Educación, la posesión de la PC en el hogar influye activamente sobre el uso que se hace de dicha tecnología. Así, aparecen diferencias significativas en cuento al uso que de la PC hacen los chicos de los diferentes estratos sociales. Por ejemplo, los chicos de menores recursos –entre quienes sólo el 10% tiene computadora en su casa- utilizan la computadora más para jugar (85% sobre 70% de los chicos de mayores recursos) y chatear (75% sobre 65%), mientras que sus pares de los sectores más acomodados la usan para fines más diversos, como hacer la tarea (70% sobre 30% de los chicos más pobres), buscar información (60% sobre 35%) y escuchar música (50% sobre 35%). La presente investigación coincide con dicho estudio en cuanto a que los principales usos que los jóvenes hacen –en este caso de Internet- son la comunicación (43,6%) y el entretenimiento (40,6%), y debajo queda la preferencia por el acceso a la información (13,9%). Ahora, en estas preferencias aparecen diferencias entre

los sexos: mientras que para las chicas el principal uso de Internet es la comunicación (50,9% sobre 36% de ellos), para los chicos, el uso más importante es el entretenimiento (50,9% sobre 30% de ellas). A diferencia del estudio de Morduchowicz, el uso de Internet vinculado al entretenimiento se mantiene parejo en los distintos niveles socioeconómicos, en tanto, el uso comunicacional es similar en los niveles medio y alto, pero desciende considerablemente en los estratos bajos, los cuales a su vez utilizan Internet en un buen porcentaje para informarse. Respecto a esto último, el estudio del SNCC correspondiente a agosto de 2006[15], indica que son muy pocos los chicos argentinos de 12 a 17 años que usan la Red para estar informados (8,6%), y el principal motivo que esgrimen estos chicos para informarse a través de los diarios es porque es fácil y entretenido (51,8%), destacándose en esta razón sobre los otros perfiles etarios. De este modo, podemos decir que –según el estudio del SNCC- los chicos que se informan por Internet lo hacen porque es divertido, es decir, cruzan el uso informativo con el de entretenimiento, lo cual se hace aún más evidente cuando nos que la información más buscada, luego de la relacionada con las tareas escolares, está referida a los deportes.

Según el estudio del SNCC de marzo de 2008 y en forma coincidente con la presente investigación, los argentinos usan Internet principalmente para: enviar y recibir e-mails (79%), chatear (62,9%), buscar información acerca de su trabajo/estudio (58,6%), MNS Messenger (37,9%) y bajar música/video/software (18%), entre otros. Discriminados por edad, los usos varían, ya que mientras enviar y recibir e-mails es más común entre los 18 y 34 años (79,6%), el chat está más generalizado entre los chicos de 12 a 17 (79%). Ahora, el uso relacionado con la búsqueda de información relativa al trabajo o estudio está más presente entre los 35 y 49 años (63,9%), y el uso del MSN Messenger entre los chicos de 12 a 17 años (51%), al igual que el bajar música/video/software (25,4%). El estudio del SNCC discrimina en diversos tipos de información que se buscan en la Red, y en el único en que se

[15] Sistema Nacional de Consumos Culturales, Secretaría de Medios de Comunicación, dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros de Presidencia de la Nación Argentina, agosto de 2006. Consultado en http://www.medios.gov.ar/content/blogcategory/18/135/ el 14 de octubre de 2009.

destacan los chicos de 12 a 17 años es en la búsqueda de información deportiva (20,6%). Luego, aparecen diferencias importantes por sexos en lo relativo a la búsqueda de información para trabajo/estudio (63,6% de las mujeres sobre 54% de los varones), bajar música/video/software (22,4% de los varones sobre 13,6% de las mujeres) y buscar información deportiva (27,7% de los varones sobre 6,9% de las mujeres). Finalmente, según el nivel socioeconómico, de los usos mencionados, el chat es el único que se mantiene prácticamente sin variantes, mientras que el resto crece conforme se asciende en la escala social, dado el mayor nivel de acceso y uso de Internet.

En tanto, de acuerdo con el estudio de Fundación Telefónica, los jóvenes argentinos realizan un uso diversificado de la red, el cual clasifican en torno a categorías tales como comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir. El uso más destacado está relacionado con la comunicación, ya que el 84% de los jóvenes usa el programa de chat Messenger –sin diferencia entre chicos y chicas- y el 70% utiliza el correo electrónico –las chicas 10 puntos porcentuales por encima de los chicos-, entre otros usos. Luego, en orden de importancia le sigue el uso relacionado con el conocer: 75% de los chicos argentinos de 10 a 18 años visita páginas web y 64% descarga fotos, videos, etc. En lo referente al compartir, un 47% de los chicos elige compartir fotos, videos, etc, y un 5%, participar de redes sociales. Asimismo, un 42% opta por jugar en red, y un 9% y 7% acceder a radio y televisión digital, respectivamente.

A diferencia de la investigación *La Generación Interactiva*, en el presente estudio, las categorías utilizadas fueron: información, comunicación y entretenimiento, y los resultados indican que para los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires, el principal uso de Internet es la comunicación (43,6%), seguido muy de cerca por el entretenimiento (40,6%), y bastante más abajo la información (13,9%). Asimismo, puntualizando en los usos de la red que hacen los chicos, y en forma coincidente con el estudio del SNCC antes citado, el 47,9% de los jóvenes opta por el chat, el 33% prefiere el acceso a la información, el 19,4% valora la posibilidad de bajar música, programas y videos y apenas 0,9% de los jóvenes elige enviar y recibir e-mails. Esto marcaría diferencias sustanciales con la investigación de Fundación Telefónica, ya que si

bien coinciden en que el principal uso de la red para los chicos está vinculado a la comunicación, el acceso a la información (que en el estudio "La generación interactiva" también incluye la posibilidad de bajar archivos de la red) y el entretenimiento presentan fuertes matices. Asimismo, de acuerdo con el presente estudio, y marcando una diferencia más con la citada investigación y coincidiendo con el estudio del SNCC, las chicas prefieren más el chat (56% sobre 39,1% de los varones) y los chicos prefieren bajar música, videos y archivos (28,6% sobre 10,7% de las chicas). Asimismo, al igual que en el estudio de Fundación Telefónica, jugar en red aparece como una preferencia claramente masculina.

Siguiendo con los usos de la PC e Internet, el estudio del Ministerio de Educación indica que los chicos que utilizan Internet con mayor frecuencia lo hacen de manera más diversificada, por eso, los chicos de menores recursos utilizan la PC casi exclusivamente para jugar y chatear, mientras que sus pares de sectores medios, además, buscan información, hacen la tarea y escuchan música. De acuerdo con el presente estudio, el acceso diario a Internet crece muy marcadamente conforme se asciende en la escala social, y en el estrato más bajo, luego del contacto diario, llama la atención que el mayor porcentaje de conexión es el de una vez por semana, a la vez que quienes realizan sesiones más largas, de más de 3 horas de duración, son los chicos que pertenecen a los sectores medios. Ahora, el menor acceso a Internet de los estratos bajos hace a que esta actividad no ocupe tanto el uso de la PC como los demás estratos, y a diferencia del estudio de Morduchowicz, los chicos del sector bajo son los que más la usan para trabajo/estudio y para jugar. Por el contrario, el mayor acceso a Internet concentra el uso de la PC para ese fin en los estratos medio y alto.

Volviendo al tema de los videojuegos, y de acuerdo con el citado estudio del SNCC de noviembre de 2006, el 30,5% de los argentinos usa los videojuegos, con una dominante claramente masculina (39,8% sobre 21,7% de las mujeres) y que crece conforme asciende la escala social. Asimismo, son los de 12 a 17 años quienes más los utilizan (64,4%). Respecto del lugar, en general los argentinos juegan más en la casa (66,1%) que en los cibercafés o locutorios

(37,4%) o en las casas de familiares o amigos (13,7%); sin embargo, los chicos de 12 a 17 años usan la casa y el ciber en la misma proporción (54,4% y 54,2%, respectivamente), aunque un 20,2% utiliza la tercera opción. Hay que destacar que mientras la opción del hogar es más utilizada conforme asciende la escala social, es inverso el caso de los que juegan en los locutorios o cibercafés, mientras que son más los varones que juegan en su casa, y las mujeres quienes lo hacen en los cibercafés. En tanto, el 66,8% de los que juegan lo hacen desde la PC, y el 46,8% desde la consola de videojuegos. La primera opción es más común en los varones que en las mujeres (69,1% sobre 63%) y la segunda, en ellas más que en ellos (52,4% y 43,5%, respectivamente). Según la edad, los chicos de 12 a 17 años son quienes usan más la computadora (74,5%), y los adultos de 35 a 49 años quienes más utilizan las consolas (68,6%). Asimismo, el uso de la computadora para "videojugar" crece conforme asciende la escala social, y lo contrario sucede con las consolas. Finalmente, respecto del modo de uso, el 50,3% de los argentinos juega solo, el 43,4% acompañados de familiares o amigos y el 16,6% en red. Mientras que son las mujeres las que más juegan acompañadas, los varones prefieren jugar solos o en red, y en cuanto a la edad, el perfil de 12 a 17 años claramente es el que más juega en red (23,7%). Por último, mientras que jugar solo y en red es directamente proporcional al ascenso en la escala social, son los chicos de los sectores bajo y medio quienes más juegan acompañados.

6.11. Sitios visitados

La investigación La *Generación Interactiva* indagó también acerca de los tipos de contenidos que visitan los jóvenes. En el caso argentino, la mayoría de los chicos de 10 a 18 años acceden a sitios de Internet vinculados con el ocio, tales como: música (84%), juegos (48%), humor (37%), deportes (31%), aficiones (24%), noticias (23%), programas de TV (17%), software (15%), concursos (7%) y apuestas (2%). Luego, en menor medida, los chicos acceden a sitios que podemos considerar como educativos (18%) y culturales (11%). Si tomamos en cuenta el análisis de las sesiones realizadas por los chicos y que forman parte del estudio cualitativo de la presente investigación, podemos

hallar interesantes coincidencias entre ambos trabajos, ya que de acuerdo con el análisis de las sesiones, luego de los sitios de correo electrónico y motores de búsqueda, una buena parte de los 23 casos visitaron sitios relacionados con la música, y otro tanto hizo lo suyo en páginas relacionadas con juegos. Además, aparecieron en menor medida los sitios vinculados con las noticias y los deportes. En las sesiones no aparecieron los sitios educativos, aunque sí se han visitado en algunos de los casos como resultados de búsqueda a partir de indagaciones realizadas a través de los buscadores.

6.12. Multitarea

De acuerdo con el estudio de Fundación Telefónica,

> "El análisis realizado sobre pantallas como Internet, los videojuegos o el teléfono celular indica la rápida simbiosis de la población infantil y juvenil con todo lo que suponga participación activa del usuario, intercambio y simultaneidad con diversas actividades. Sin embargo, la televisión no pierde fuerza entre las demás pantallas y, a pesar de ser un medio unidireccional, sigue captando el tiempo y el interés de unos menores acostumbrados a la multitarea" (Fundación Telefónica, 2008: 179)

En este sentido, la TV acompaña la mayor parte de las actividades que realizan los chicos. En el caso argentino, el citado estudio indica que los chicos de 10 a 18 años despliegan una "multitarea intensa" respecto de sus pares iberoamericanos, ya que mientras ven la TV realizan actividades como: comer (79%), hacer la tarea (49%), chatear con mi familia (43%), estudiar (24%), jugar (19%), dormir (19%), navegar por Internet (16%) y leer (9%). Como se puede ver, tanto navegar como leer son las actividades menos compartidas en simultáneo con la TV, y además, el estudio indica que a niveles generales, las chicas sobresalen sobre los chicos en el rasgo multitarea. Por el contrario, de acuerdo con la presente investigación, las actividades simultáneas más comunes mientras se navega en Internet son ver la TV (79,7%) y escuchar música (48,5%). Luego, los jóvenes de la ciudad de Buenos Aires de 14 a 18 años estudian mientras navegan en un 21,1% y también juegan en consolas en

un 15,8%. Ahora, sí hay coincidencia con el estudio de la Generación Interactiva en cuanto a que las chicas son más de mirar la TV mientras navegan, a la vez que los chicos prefieren escuchar música y más marcadamente jugar en consolas. Asimismo, y también de acuerdo con el presente estudio, las chicas prefieren leer y en mayor medida, estudiar mientras navegan.

Por otra parte, para Morduchowicz, sólo un 20% de los chicos argentinos de 11 a 17 años utilizan un único medio de comunicación a la vez, en exclusividad, mientras que el 80% lo combina con alguna otra práctica simultánea. En tanto, de acuerdo con el SNCC de marzo de 2008, el 31% de los argentinos utiliza más de un dispositivo a la vez, y sobresalen claramente los jóvenes de 12 a 17 años (45,6%), y las mujeres sobre los varones (32,4% sobre 29,6%). Asimismo, este perfil es más común en los hogares del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires (37,5%) y además, crece conforme se asciende en la escala social, sobre todo en los sectores altos (28,4% en D2, 31,1% en C2 y 39,6% en ABC1)

En su trabajo "Multiple Media Use and Multitasking with Media Among High School and College Students", Se Hoon Jeong, Weiyu Zhang, Elisabeth Davis, Amy Jordan, Martin Fishbein, Michael Hennessy y Suzanne Martin (2004), hacen distinciones entre los conceptos *multiple media use* (uso de dos o más medios a la vez sin realizar otras actividades simultáneas sin medios) y *multitasking* (multitarea). Con el primer concepto se refieren a la combinación de un medio con otro medio, y con el segundo, a la combinación de un medio con otra actividad no realizada con medios (por ejemplo, ver TV mientras se come). Asimismo, otros usos posibles son: un solo medio a la vez (*single media use*) y uso de múltiples medios en simultáneo con otras actividades sin medios (*multiple media while multitasking*). El estudio comprendió a 102 estudiantes divididos en dos grupos, de 14 y 15 años y de 17 a 22 años, que respondieron acerca de las actividades que realizaban durante determinado período de tiempo. Los resultados del trabajo indicaron que los jóvenes pasan en promedio unas 37 horas con los medios durante toda la semana (cifra que se acerca a las seis horas diarias que arrojó el estudio de Morduchowickz).

Asimismo, la proporción en la que los entrevistados se focalizaron en un solo medio (*single media*) es relativamente baja (18,2%) y el tipo de uso menos frecuente se dio cuando los jóvenes se focalizaron en dos o más medios sin comprometerse con ninguna otra actividad que involucrara el uso de medios (*multiple media use*: 5,4%). En cambio, los encuestados pasaron un 65,5% de su tiempo utilizando un solo medio en forma combinada con otras tareas sin medios (*multitasking*), y un 10,9% del tiempo lo pasaron usando varios medios a la vez en simultáneo con otras actividades sin medios (*multiple media use while multitasking*). Ahora, una conclusión interesante del trabajo es que la combinación más común entre actividades con y sin medios a la vez (*multitasking*) la representan Internet y las tareas escolares. En un 75% de los casos la actividad principal fue la tarea escolar, mientras que sólo en un 19% la Web era la actividad principal. De este modo, Internet se presenta para la mayoría de los jóvenes como una actividad secundaria respecto de las tareas escolares, y lo mismo sucede con las tareas escolares y la TV (61% y 33%, respectivamente). Algo distinto sucede cuando se combina Internet con la música: mientras que la Red acapara el 77% de las preferencias como actividad principal, con la escucha de música sólo alcanza al 6,2% como actividad principal. Es decir, cuando los jóvenes hacen *multitasking*, primariamente se focalizan en actividades sin medios (tareas escolares o viajar) más que en actividades con medios (Internet o música), con la excepción de comer y ver TV a la vez, actividades que realizan proporcionalmente por igual (47% y 49%, respectivamente). Asimismo, comparando usos de múltiples medios a la vez, aparecen datos interesantes: mientras que Internet se impone como actividad principal frente a la música (77% y 6%, respectivamente), la TV se impone, aunque no tan marcadamente sobre Internet cuando se usan juntas (56% y 39%, respectivamente).

Por otra parte, el trabajo “Multitasking Effects on Visual Working Memory, Working Memory and Executive Control”, de Vanessa Vega, Kristle McCracken, Clifford Nass y Lumos Labs (2008), realizado con estudiantes de pre-grado de la Universidad de Stanford (EE. UU.) examinó los efectos de la multitarea en el funcionamiento cognitivo de los jóvenes, quienes paralelamente escribieron un ensayo, crearon una lista de reproducción de

música y chatearon con alguien, y se compararon los resultados con las mismas tareas realizadas de a una por vez, es decir, en forma seriada. Los aspectos que evaluaron fueron tres. En primer lugar, el funcionamiento ejecutivo, o control cognitivo (*executive control*), identificado como un proceso fundamental en los cambios de una tarea a otra, y para el cual la multitarea implica una demanda excesiva, porque supervisa la selección, iniciación, ejecución y terminación de cada tarea. En segundo lugar, fue evaluada la memoria de trabajo (*working memory*), que consiste en el sistema de almacenamiento -de capacidad limitada- envuelto en el mantenimiento y la manipulación de información en períodos cortos de tiempo. En tercer lugar, se tuvo en cuenta la memoria visual de trabajo (*visual working memory*), que representa la habilidad del individuo de recordar estímulos visuales. El estudio determinó que después de treinta minutos de *multitasking*, la perfomance de los participantes que desarrollaron estas tareas en forma paralela fue más pobre que los que las hicieron en forma seriada en lo relacionado con la memoria visual de trabajo, mientras que las otras variables –la memoria de trabajo y el control cognitivo- no fueron afectadas por una u otra modalidad. Esto indica que la realización de múltiples tareas a la vez afecta la memoria visual de trabajo, lo que fue comprobado en otros estudio de Subrahmanyam y Greenfield (1994) con usuarios de videojuegos, quienes desarrollan una memoria visual de trabajo más efectiva y una mayor habilidad *multitasking* cuando lo hacen en forma intensiva. Por el contrario, este estudio indica que cuando se trata de usuarios novatos o con poca práctica, la memoria visual de trabajo está algo agotada por el entorno *multitasking* comparado con el entorno serial.

En la misma línea, una investigación de Se Hoon Jeong, Martin Fishbein y Amy Jordan (2006) analiza los distintos factores que influyen sobre *multiple media use* y *multitasking* por parte de jóvenes de 14 a 16 años en Estados Unidos. En consonancia con el estudio anterior, se concluyó que la gran mayoría de los jóvenes desarrolla una cantidad sustancial de actividades *multiple media use* y *multitasking*. Las más frecuentes son: escuchar música mientras se viaja o mientras se interactúa con amigos y ver televisión mientras se come. En menor medida, cerca de la mitad de los jóvenes encuestados dijo

realizar otras combinaciones: ver TV mientras se está con amigos, escuchar música mientras se acicala antes de de salir, escuchar música mientras se hace la tarea escolar y escuchar música mientras se hace ejercicio o se practica algún deporte. En tanto, ver TV o usar Internet mientras se hace la tarea es una combinación que declararon hacer un 25% de los jóvenes, por lo cual se concluyó que las audiencias de jóvenes tienden a realizar *multitasking* mayormente con *audio media* (música) más que con la TV o Internet. Asimismo, aparecieron algunas diferencias con respecto al género, ya que las chicas prefieren escuchar música mientras interactúan con amigos, realizan la tarea escolar, se acicalan, practican deporte o comen. Además, la posesión del televisor o de la computadora conectada a Internet en el propio cuarto fue ponderado como otro factor que tiende a que estos usos combinados de los medios sean más frecuentes (77% de los encuestados tenía TV en su cuarto). Esta preferencia por el *multitasking* con la música sobre la TV e Internet tiene que ver, según los investigadores, con las diferentes demandas cognitivas que suponen estos medios. Mientras que los medios sonoros contienen solamente información de audio, la televisión es un medio audiovisual que ofrece información combinada, a lo que se suma que algunos programas televisivos tienen narrativas que requieren un grado de implicación y un procesamiento más profundo. Asimismo, Internet es un medio más activo comparado con los medios tradicionales. En suma, Internet o la TV serían para estos autores medios más "egoístas" que requieren más recursos cognitivos comparados con los medios sonoros, lo cual haría a los medios audiovisuales más difíciles de combinar con otras actividades. Este estudio también sugiere que las audiencias frecuentemente combinan medios sonoros tanto con actividades "difíciles" (hacer la tarea) como "fáciles" (comer), mientras que mayormente se combina la TV solamente con tareas "fáciles" como comer o estar con amigos. Otra de las conclusiones de esta investigación está relacionada con la búsqueda de sensaciones (*sensation seeking*) de parte de los jóvenes, la que aparece más fuertemente vinculada al *multitasking* con medios sonoros (mientras se come o se hace la tarea) que al *multitasking* con la TV, porque justamente se asocia con actividades fáciles de hacer (*easy multitasking*) como las que mencionamos anteriormente. Así, la posesión de los medios en el propio cuarto juega un papel fundamental, ya que los jóvenes que tienen esta

tendencia personal de búsqueda de sensaciones, son más proclives a usar medios múltiples si están en un entorno mediático (*media environment*). A diferencia de este trabajo, el presente estudio parece mostrar una tendencia distinta, ya que la principal actividad que despliegan los chicos mientras navegan es la de ver TV, muy por encima de escuchar música. Pareciera entonces que aquí se tomara a la TV como un medio "fácil" (en los términos planteados por estos autores) que puede acompañar cualquier actividad sin demandar mayor atención.

Para terminar este apartado, en su trabajo "Social Connectivity, Multitasking, and Social Control: U.S. and Norwegian College Students' Use of Internet and Mobile Phones", Hagen Ingunn y Ronald Rice (2007) dan cuenta de una serie de estudios en relación al *multitasking*. En una encuesta realizada por un diario estadounidense, mientras los jóvenes de 12 a 24 años realizan tareas escolares o estudian, desempeñan al menos otra actividad más en forma simultánea, y un 21% de los chicos de 12 a 17 años realizan al menos otras tres actividades a la vez. Las actividades adicionales son: escuchar música (84%), ver TV (47%) y películas (22%), hablar por teléfono (32%), usar Internet (21%), mensajes instantáneos (15%), e-mail (13%), mensajes de texto (13%) y videojuegos (6%). Asimismo, otra encuesta realizada a 1.800 usuarios de Internet de 13 a 17 años –citada en el trabajo de Ingunn y Rice- acerca del uso de la Red fuera de la escuela, indica que el 48,9% de los encuestados (mayormente las chicas) declararon hacer tareas escolares *offline* mientras están conectados a la red. Otras actividades *offline* son: ver TV o películas (33,8%), escuchar la radio (21,4%), música y videos en TV (21,2%), enviar mensajes de texto en teléfonos móviles (20,1%), hablar por el celular (19%), hablar por teléfono de línea (16,3%), ver deportes en TV (11,8%). En consonancia con estos datos, la presente investigación también destaca un uso mayor de las chicas en torno a la multitarea, y –salvando las diferencias en los porcentajes- hay una coincidencia en los principales usos simultáneos de medios mientras se navega en Internet. Finalmente, otro de los estudios citados por estos autores explica las razones por las que los jóvenes eligen el *multitasking*: la tarea requiere múltiples actividades para ser completada, se acomoda a las demandas de tiempo, permitiendo que más actividades puedan

ser completadas en un día cualquiera; pueden responder ante condiciones psicológicas como el aburrimiento o la impaciencia y la no intencionalidad (por ejemplo, cuando alguien llama cuando se está haciendo otra cosa). Estas razones se ven reflejadas también en las entrevistas en profundidad de la presente investigación, donde los jóvenes valoran la posibilidad de desarrollar varias tareas a la vez en la PC porque les resulta estimulante y porque tienen la posibilidad de hacer todo en un mismo medio. Es decir, sienten que la computadora se ajusta más a sus necesidades.

6.13. Internet frente a la TV

El estudio de Fundación Telefónica sostiene que existe un "efecto de desplazamiento" en 7 de cada 10 integrantes de la Generación Interactiva en Iberoamérica. Este efecto de desplazamiento está relacionado con las otras actividades que fueron reemplazadas por navegar por Internet. En el caso argentino –que llamativamente se destaca sobre los otros países- la actividad más desplazada es el estudio y el tiempo dedicado a las tareas escolares (39%), junto a la televisión (32%) y la lectura de libros o revistas. Sin embargo, hay que destacar que en otro apartado, la investigación de Fundación Telefónica afirma:

> "la Generación Interactiva no ha sufrido el desplazamiento tal y como se entiende habitualmente. El uso que ellos hacen de las nuevas pantallas no implica que hayan dejado de usar otros medios, sino que desde el inicio, cuando han conformado su dieta mediática, han formado parte del menú. Por tanto, su adopción de los nuevos medios no ha desplazado a nada. Pero donde sí se puede observar un efecto desplazamiento es en la preferencia de unas pantallas sobre otras respecto a generaciones anteriores." (Fundación Telefónica, 2008: 179)

En este sentido, se señala que son muchas las actividades –más allá de los medios- las que compiten por el tiempo libre de los chicos. En el caso de los chicos argentinos de 10 a 18 años, a la pregunta "¿qué te gustaría hacer hoy después de cenar?" respondieron: ver TV (31%), usar el Messenger (18%,

con una diferencia de 5 puntos porcentuales de las chicas sobre los chicos), escuchar música (14%), jugar (14%), "videojugar" (13% de los varones y 2% de las mujeres) y navegar por Internet (6%). Como ya se vio en otro apartado, la preferencia femenina por el chat y la masculina por los videojuegos y los juegos en red, también se comprobó en la presente investigación. Pero por otra parte, el mismo estudio de Fundación Telefónica sostiene que al plantearles el binomio televisión frente a Internet, los adolescentes argentinos de 10 a 18 años optan por la Red (55% sobre 34 % de preferencia sobre la TV). En la misma línea, un sondeo de iBarómetro y la consultora SG2[16] estableció, entre otras conclusiones, que el 45,5% de los encuestados prefiere Internet como medio de comunicación, sobre todo en los niveles socioeconómicos altos, mientras un 23,1% prefiere la televisión y un 13,9% la radio.

En cambio, una de las principales conclusiones a las que arriba Morduchowicz es que los medios nuevos no reemplazan a los viejos en el uso que hacen los chicos, y además, ellos consumen estos medios todos juntos. De ahí el calificativo de generación multimedia: "no sólo es tal por la variedad de medios a su disposición, sino por las prácticas simultáneas que realizan respecto de éstos. Los chicos utilizan los medios al mismo tiempo. Mientras miran TV desarrollan otra actividad: hacen la tarea, escuchan música (CD/radio), usan la computadora, hojean una revista o hablan por teléfono" (Morduchowicz, 2008: 86). La autora habla en ese sentido de "entorno mediático", porque "esta concepción permite superar el análisis de cada medio de comunicación por separado para preguntarse por la interacción y la relación entre los diferentes medios y por su inserción en los diferentes espacios de la vida diaria" (Morduchowicz, 2008: 34). Para la autora, el análisis de los datos arrojados por esta encuesta permite refutar el viejo prejuicio de que la televisión, y más recientemente la computadora, conspiran contra la lectura y son responsables de que los chicos y los jóvenes lean menos, ya que según la encuesta, los chicos que ven entre cuatro y seis horas de TV por día leen la misma cantidad de libros que quienes ven sólo una hora diaria de televisión. Es más, contrariamente a lo que muchos creen, la televisión estimula la lectura

[16] Roitberg, Gastón, "Internet, una costumbre argentina", en: Diario La Nación, domingo 3 de mayo de 2009. Consultado en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1123769&high=Roitberg el 14 de octubre de 1009.

de libros, sobre todo de aquellos que se transforman en películas o se proyectan en televisión, de los libros que reciben mayor publicidad en la pantalla y de aquellos cuyos autores son entrevistados en la TV. Asimismo, según dicho estudio, algo similar ocurre con la computadora: los mayores usuarios de la PC leen la misma cantidad de libros que quienes utilizan la computadora con una frecuencia menor. Respecto de Internet, Morduchowicz sostiene que los chicos que utilizan la Red más intensivamente (dos horas por día) no ven menos televisión, ya que ven más de tres horas diarias de TV. En ese sentido, la autora concluye que cada nuevo medio, antes de desplazar al anterior, se agrega a él. En la misma línea, la encuesta "Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds", realizada en Estados Unidos en el año 2004 por la Kaiser Family Foundation a un total de 2.000 chicos de 10 a 18 años, estableció que los chicos y adolescentes están pasando una cantidad creciente de tiempo usando los nuevos medios (computadoras, Internet, videojuegos) sin restarle tiempo a los viejos medios, como la TV, los impresos o la música. Esto se explica porque usan más de un medio a la vez, y –según dicho estudio- se las arreglan cada día para consumir un mayor volumen de contenidos en los medios durante el mismo tiempo. Otros autores también refutan la hipótesis del desplazamiento de medios nuevos sobre medios viejos (Drotner y Sjøberg, 2004; Livingstone y Bovill, 1999). Para ellos, el uso de medios está caracterizado por la divergencia, y los individuos están rodeados por una amplia oferta de medios diferentes, y los nuevos medios se sumarían o llevarían a un uso especializado (Jonson, Smaragdi, 2001), y en forma consonante con Morduchowickz, Sjøberg (2003) define a este fenómeno como acumulación de medios (*media accumulation*).

En acuerdo con el estudio de Fundación Telefónica y a diferencia del de Morduchowicz, el de la Kaiser Family Foundation y los otros estudios mencionados, en la presente investigación el 51,5% de los jóvenes dice que Internet le sacó tiempo a ver TV. Luego, le siguen el estudio (40,3%), el tiempo de descanso (29,7%), y la lectura (27,9%). Asimismo, vale la pena destacar que de acuerdo con la presente investigación, hay un porcentaje importante (20%) que afirma que Internet no le restó tiempo a ninguna de las actividades que desarrollan cotidianamente. Este reemplazo de la TV por Internet se

comprueba en todos los sectores sociales, aunque en los estratos medio y alto es más pronunciada, mientras que el tiempo de estudio es más desplazado cuanto más se asciende en la escala social.

Por otra parte, y para agregar un matiz a estas afirmaciones, si bien más de la mitad de los jóvenes dice que Internet le sacó tiempo a la TV, y este desplazamiento es más pronunciado en los sectores medios y altos; es importante destacar que ver la TV es la actividad que más realizan los jóvenes mientras navegan, lo cual representa a un 79,7% de ellos, y curiosamente es más destacado en los sectores más altos. Esto nos permitiría concluir que si bien en el marco de su discurso los chicos dicen que Internet reemplazó en algún punto el uso de la TV, de todos modos ésta sigue encendida en una proporción mayor. Es decir, la TV sigue ahí, quizás como "música de fondo", mientras se está navegando, lo cual se acentúa en los sectores altos, donde la conexión más común es la de banda ancha, que permite estar conectado todo el tiempo, ir y venir de la PC a la TV y realizar todo a la vez en forma continuada y fragmentada. Esto de algún modo se comparece con lo que la misma Roxana Morduchowicz afirma como una característica propia de esta generación: "los tiempos con los medios son compartidos y nunca excluyentes" (Morduchowicz, 2008: 87).

6.14. Diferencias en el uso de Internet en los distintos estratos sociales

Un trabajo de publicación reciente, "Ciberculturas juveniles", compilado por Marcelo Urresti (2008), realiza un interesante estudio de tipo cualitativo sobre la apropiación que hacen de Internet los jóvenes, entre los 14 y los 19 años, pertenecientes a los distintos niveles socioeconómicos de la ciudad de Buenos Aires.

6.14.1. Usos de Internet por parte de los jóvenes de clase alta

En forma coincidente con la presente investigación, este capítulo, escrito por Mariana Pahor (2008: 69), da cuenta que los jóvenes de los estratos más altos de la ciudad de Buenos Aires se conectan a Internet principalmente desde

el hogar -en la mayoría de los casos en sus habitaciones- aunque también lo hacen desde la escuela.

Asimismo, el trabajo afirma que la mayoría de los jóvenes de clase media acomodada no usa la computadora para jugar, ya que lo hacía antes, cuando eran más chicos, lo cual también coincide con el apenas 7,1% de los chicos de ABC1 que usan la PC para jugar, según se desprende de la presente investigación. En cambio, según el estudio de Pahor, los chicos de clase alta usan la PC principalmente para buscar información –en primer lugar por pedido de algún profesor en la escuela y en segundo lugar por propio interés- y para chatear. Respecto del chat, esto mismo se comprueba en la presente investigación, según la cual el 47,6% de los chicos de ABC1 usan Internet para comunicarse, a la vez que es la opción más elegida cuando se les pregunta sobre qué es lo que más le gusta de Internet, con un 45,2% de adhesiones. Sin embargo, respecto de la búsqueda de información, la presente investigación difiere de la de Pahor, ya que apenas un 7,1% de los chicos de ABC1 usa Internet como medio de información, representando el estrato social donde este uso es el más bajo.

Volviendo al tema del chat, el trabajo de Pahor afirma lo siguiente: "la computadora para los chicos de clase alta es sinónimo de estar conectados a Internet; y estar conectados a Internet es sinónimo de tener iniciada la sesión del Messenger" (Pahor, 2008: 75). Así, el uso del chat se asocia directamente –según la investigación- a la utilización del programa MSN Messenger, y los chicos empiezan su sesión conectándose a dicho programa, lo que sucede también así según el 69% de los chicos de este sector consultados en la presente investigación.

Por otra parte, la investigación de Pahor da cuenta que en muchas ocasiones el uso del chat y la búsqueda de información para desarrollar una tarea escolar entran en conflicto porque los chicos se distraen al hacer las dos cosas a la vez. De acuerdo con la presente investigación, el 38% de los chicos de ABC1 estudia mientras usa Internet, porcentaje que resulta bajo si comparamos los otros usos simultáneos que suele hacer en la computadora: chatear (95,2%), visitar páginas (85,7%), bajar archivos (66,7%) y consultar el e-mail (61,9%). En la misma línea, Pahor sostiene que el estudio, junto con el descanso, son las únicas actividades que los jóvenes dijeron hacer menos

desde que usan Internet, los cual coincide con el presente estudio, según el cual un 33% de los chicos de ABC1 dicen haberle quitado tiempo al descanso y un 50% al estudio, pero aquí se agrega otro elemento que hemos destacado en otra apartado del presente capítulo: la actividad más desplazada en ese sector es la TV (54,8%).

En otra parte del trabajo, Pahor destaca que para los chicos de los sectores más acomodados de Buenos Aires, Internet es fácil en cuanto a cómo se usa, y en caso de tener dudas, se pueden consultar las ayudas que brindan los mismos programas o preguntar a algún experto a través mismo de la Red. Esto coincide con la presente investigación, según la cual el 88,1% de los jóvenes de ABC1 dice que la interfaz de la PC se "explica sola" y no necesita mayores aclaraciones, a la vez que el 59,5% afirma que la interfaz de la computadora no presenta dificultades para su manejo.

La cuestión de "multitarea", aparece también en la investigación de Pahor, y presenta muchas similitudes con el trabajo de campo de tipo cualitativo que forma parte de la presente investigación. Vamos a destacar en ese sentido dos puntos en común con algunas de las entrevistas en profundidad analizadas. En primer lugar, se afirma que los chicos de este nivel socioeconómico – quienes cuentan con conexiones de banda ancha- encienden la PC, que automáticamente se conecta al MSN, y queda en ese estado mientras los jóvenes realizan otras actividades en la casa, como comer, ver TV, estudiar, etc. Y en segundo lugar, la PC va concentrando cada vez más actividades que se venían realizando en otros dispositivos o medios, tales como escuchar música (se reemplaza el reproductor de CD o el equipo de música por el reproductor de la PC, sobre todo teniendo en cuenta que se escucha música bajada de Internet), leer el diario (se compra menos en formato papel y se elige leer desde Internet, donde a la vez se destaca la posibilidad de buscar noticias puntuales). Y además de todo eso se agrega otro elemento: la "multitarea" significa aquí que se prefiere hacer todo esto en la PC en forma simultánea, porque justamente la PC lo permite, y en forma rápida.

Finalmente, otro aspecto a destacar, y muy relacionado con la característica multitarea mencionada, son las comparaciones que surgen entre el uso de la PC que hacen los chicos y el que hacen sus padres. Si bien en

este estrato social los padres utilizan la computadora habitualmente, ya sea en la casa o en el trabajo, la diferencia radica en la rapidez y simultaneidad que desarrollan los chicos frente a la lentitud y linealidad con que lo hacen sus padres. Y estas dos velocidades se chocan cuando un padre le pide a su hijo que le enseñe a manejar determinado programa, frente a lo cual los chicos manifiestan no tener paciencia para enseñarles debido a la lentitud con la que se manejan. En ese sentido, concluye Pahor, "los chicos trabajan en la PC con dos criterios aprehendidos: el de ensayo y error y el de *multitasking*", mientras que "los padres, desde criterios más lineales, secuenciales, siguen de a una por vez sus ideas, temen más seguir sus instintos, hacer un clic y que la PC se apague, se rompa… y piden ayuda a otras personas que saben más: en general, sus hijos" (Pahor, 2008: 85).

6.14.2. Usos de Internet por parte de los jóvenes de los sectores medios

En el capítulo escrito por Julia Fernández Jeansalle (2008: 87), se analiza el uso que hacen de Internet los chicos pertenecientes a los sectores medios de la ciudad, quienes llevan –en promedio- siete años usando Internet, y que se iniciaron en el uso de la Red motivados por sus pares, con el antecedente principal de los videojuegos, que significaron el primer abordaje en el uso de la PC. Fernández Jeansalle describe en su estudio tres tipos distintos de usuarios de Internet:

- los que se conectan con banda ancha desde su hogar, lo que los convierte en "usuarios de tiempo completo" (Fernández Jeansalle, 2008: 90)
- los que se conectan desde el hogar con conexiones dial-up, quienes usan Internet en forma limitada y precisa, sin distracciones, dado el costo de la tarifa
- los usuarios de cibers o locutorios, quienes desarrollan sesiones con duración estimada previamente y condicionada por el costo

La autora sostiene que la clase media de la ciudad de Buenos Aires se compone de los tres tipos de usuarios, aunque hay una tendencia que hace que cada vez más usuarios de dial-up se vuelquen a conexiones de banda ancha en el hogar. De acuerdo con la presente investigación, la mayor parte

de los chicos de los sectores medios (C2, C3) accede a Internet desde el hogar (74,7%) y en segundo lugar en la casa de un familiar o amigo (44,3% y recién en tercer lugar en los locutorios o cibercafés (39,1%). En cuanto al tipo de conexión, el 63% de los jóvenes de este sector cuenta con conexión de banda ancha, mientras que las conexiones de dial-up son prácticamente insignificantes (2,3%), independientemente de lugar desde donde se conecten. Por lo tanto, la segunda categoría de usuarios definida por Fernández Jeansalle no tendría prácticamente lugar.

Respecto a los usos de Internet, el citado trabajo sostiene que, principalmente, los chicos de sectores medios de la ciudad usan Internet como una forma de divertirse, y el chat –principalmente el programa MSN- es lo más utilizado. En este sentido, resulta interesante destacar que, según Fernández Jeansalle, "la comunicación aparece como un equivalente del entretenimiento; el intercambio conversacional es la forma que adquiere la diversión" (Fernández Jeansalle, 2008: 91). De acuerdo con la presente investigación, los jóvenes de los sectores medios de la ciudad usan Internet para entretenerse en un 40,8%, en porcentajes muy parejos con respecto a los demás estratos sociales, pero se diferencian respecto de los sectores bajos en cuanto al uso comunicacional, llegando al 48,3%, y seguidos de cerca por los chicos de los sectores altos. Luego, la investigadora destaca otras actividades como la búsqueda de información –aunque en particular aquí se refiere a jóvenes universitarios-, el uso del correo electrónico, la visita y creación de blogs y fotologs, el uso de juegos online, la descarga de música y de películas, las visitas a páginas de videos, las visitas a diarios y revistas online y los sitios comerciales. Estas preferencias se pueden comparecer con las que arrojó la presente investigación, cuando a los jóvenes se les preguntó sobre qué es lo que más les gusta de Internet, frente a lo cual el chat despuntó en los sectores medios sobre los demás (55,7%), y le siguió, muy abajo, la posibilidad de bajar música (19,5%); mientras que el acceso a la información presentó el porcentaje más bajo en este estrato social (6,9%), y lo mismo sucedió con la posibilidad de visitar páginas (3,4%). Finalmente, el jugar en red es una opción no muy representativa para los chicos de este sector (4%).

Luego, otra de las afirmaciones que se hacen en el trabajo citado es que los jóvenes suelen navegar en la red sin un rumbo prefijado, lo cual toma la forma

de un *zapping* televisivo. Esto se comparece con lo que dicen los jóvenes de este sector, quienes dicen “dejarse llevar” durante sus sesiones de Internet en un 31,6% de los casos.

Una diferencia que aparece entre ambos estudios es que para Fernández Jeansalle, el principal lugar de la casa donde se ubica la PC conectada a Internet –en los hogares de los chicos de los sectores medios- es el living, cuando este espacio representa –según la presente investigación- al 27,6% de los chicos, porque el principal lugar es su propia habitación (39,7%). Esto marca una diferencia –tal como plantean ambos estudios- en el uso individual o compartido de Internet, y como se desprende del trabajo cualitativo de la presente investigación, el uso compartido genera conflictos por la distribución de los tiempos, principalmente entre los hermanos. Luego, en el caso de los jóvenes que cuentan con conexión de banda ancha, el citado estudio destaca la posibilidad de estar conectado todo el tiempo, lo cual hace a un uso simultáneo con toda otra serie de actividades, tal como se analizó en el apartado anterior, y hace difícil establecer las duraciones de las sesiones, las que se miden de acuerdo con el tiempo que están conectados al MSN.

Por otra parte, vale la pena destacar otra de las conclusiones del trabajo citado, según la cual los jóvenes que acceden a Internet desde los locutorios hace un uso más parecido al de las conexiones dial-up, no en cuanto a la velocidad de conexión sino en las pautas previas que se auto-imponen a la hora de conectarse. Esto se comprueba en el discurso de los jóvenes en las entrevistas en profundidad que forman parte de la investigación cualitativa del presente estudio, dado que los chicos miden sus sesiones de Internet de acuerdo con el costo que le sale la hora de conexión en el ciber, y también –sobre todo las chicas- de acuerdo con las horas que sus padres los dejan ir al ciber a conectarse.

En cuanto a las actividades simultáneas que realizan los jóvenes mientras navegan, la citada investigación da cuenta que la práctica más común es escuchar música, independientemente del medio en el cual es reproducida. Esto sucede en el 50,6% de los chicos de este sector, según la presente investigación, porque en primer lugar, los chicos, a la vez que navegan, ven TV (79,7%). En relación a esto, los autores llegan a una conclusión muy interesante:

> “con respecto a la TV, ésta pierde el lugar privilegiado que ocupaba en el hogar, representa una tecnología más de la información y la comunicación que ocupan el tiempo y el espacio domésticos. Los jóvenes manifiestan que pueden ver TV, oírla e incluso prestarle atención, pero que muchas veces es una atención compartida con el monitor de la PC. Cuando se les preguntó qué cosas dejan de hacer por dedicarle tiempo a Internet, manifestaron mirar menos televisión” (Fernández Jeansalle, 2008: 99).

Estas afirmaciones, que echan un poco más de luz a lo tratado en el apartado “Internet frente a la TV”, explican en cierta medida esta “ecología de medios” que tiene lugar en los hogares de los adolescentes. La TV, si bien es la actividad más importante que se hace en simultáneo con la navegación, pasa a un segundo plano y compite por la atención de los chicos. En la presente investigación, además, 55,4% de los chicos de los sectores medios comparten esta afirmación de dejar de ver TV por estar en Internet.

Finalmente, respecto de la facilidad que tienen los jóvenes para hacer varias cosas a la vez, la autora mencionada dice, de todos modos, “hay ocasiones donde es preferible trabajar sin conexión. A la hora de leer un texto, analizar información, ni la televisión ni el chat debieran interrumpir. Internet, según los jóvenes, también le resta tiempo al estudio” (Fernández Jeansalle, 2008: 101). Esta cuestión, también tratada más arriba cuando hablábamos de los jóvenes de los sectores altos, pone de manifiesto la incompatibilidad de ciertas prácticas simultáneas: leer de la pantalla con leer del papel, o leer distintos tipos de texto de la misma pantalla (la ventana del chat versus una página con información para una tarea escolar).

6.14.3. Uso de Internet por parte de los jóvenes de los sectores bajos

Por último, el capítulo escrito por Julieta Bouille (2008: 105) estudia cómo los chicos de los sectores populares del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires utilizan Internet. Para los jóvenes de este sector –según la autora- ir al ciber significa el lugar y el momento para compartir con amigos, es decir, el cibercafé reemplaza a la calle como principal lugar de encuentro entre

pares, de ahí que denomina al ciber como una “nueva esquina”. La mayoría de estos chicos se inició en Internet hace dos o tres años atrás, momento en que se expande la instalación de cibercafés en la Capital Federal y en los barrios del Gran Buenos Aires, en general admiten que alguien los ayudó a comenzar a utilizar Internet, aunque en algunos casos lo hicieron movidos por la obligación de la tarea escolar, y mayormente se conectan entre una hora y media y tres horas por día. De acuerdo con la presente investigación, no poseen acceso a Internet en el hogar el 61,7% de los que pertenecen a D1, D2, E, lo cual hace que el 46,5% de estos jóvenes accedan a la Red desde un locutorio o cibercafé, aunque –para marcar un matiz- es más importante el acceso en la escuela (59,6%), aunque este tipo de acceso es mucho más fuerte en los establecimientos privados que en los públicos (54,1% sobre 25,4%). La diferencia entre ambos trabajos radica en que la investigación de Bouille considera a los jóvenes escolarizados y no escolarizados, los cuales naturalmente acceden a Internet principalmente desde el ciber.

Respecto del consumo, según la presente investigación, y en forma coincidente con el trabajo de Bouille, el 42,1% de los chicos de los sectores D1, D2, E se conecta a Internet diariamente (de vuelta, con una incidencia mayor de quienes asisten a escuelas privadas) con sesiones de 1 a 2 horas de duración para el 33,3% de estos chicos.

Respecto de los usos de Internet, los jóvenes entrevistados –de acuerdo con el trabajo de Bouille- señalan que el uso principal que hacen de Internet es el chat, en segundo término los videojuegos y bajar música (o escucharla en el ciber), y en tercer lugar comunicarse por e-mail. Luego, la investigadora describe tres categorías de usuarios de Internet dentro de este sector social: los escolares (aquellos chicos que asisten a la escuela y para quienes Internet representa una de las principales fuentes de información, que incluso ha relegado a los libros a un segundo lugar), los lúdicos (se refiere a los jóvenes que no asisten a la escuela y cuyo uso principal de Internet tiene que ver con el juego, con el entretenimiento y con el estar con el otro, ya sea a través del videojuego o del chat) y las madres adolescentes (constituyen un caso testigo de “no uso” de Internet). Si comparamos estos datos con los resultados de la presente investigación, encontramos que para los jóvenes de D1, D2, E, el principal uso de Internet es el entretenimiento (40,4%), seguido de cerca por la

comunicación (35,10%), y el ítem información constituye el porcentaje más alto de los distintos estratos sociales (22,8%), lo cual evidencia que este tipo de uso es sustancial en este sector, y más marcadamente por parte de los chicos que asisten a escuelas estatales. Luego, respecto de lo que más les gusta de Internet, los chicos de los sectores populares de la ciudad ponen en primer lugar el chat (36,8%), luego el bajar música (20,2%) y a continuación el acceder a información (12,3%), y hay que destacar que es este sector el que más valora a Internet como una ayuda para las tareas escolares (11,4%).

6.15. Apropiación de la PC e Internet en los adultos y sus hábitos de lectura

Destacamos aquí un estudio coordinado por Roxana Cabello (2006) en la Universidad Nacional de General Sarmiento, que consiste en un estudio cualitativo y cuantitativo sobre las representaciones y los usos que hace de las computadoras e Internet un grupo de docentes de EGB (Primaria) en Malvinas Argentinas, localidad que se ubica en el noroeste del Gran Buenos Aires. En la fase cualitativa, de acuerdo con las entrevistas en profundidad realizadas a las docentes (todas ellas mujeres), se considera a las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como un aparato de difusión de información, valorando la vastedad, variedad y vigencia de la información a la que se puede acceder a través de Internet y los CD-Rom educativos. "La información que difunden estas tecnologías cobra valor en la vida personal de las usuarias porque les permite estar «informadas» y «actualizadas»" (Cabello, 2006: 66). Esta postura "celebra la comodidad, facilidad, conveniencia y rapidez de estos medios" (Cabello, 2006: 67). Esta valoración por Internet como medio de información se evidencia también en el estudio cuantitativo de la presente investigación: como dijimos antes, mientras que los jóvenes optan por el chat (47,9%) y éste no figura entre las preferencias de los adultos, éstos últimos prefieren el acceso a la información (52,3% sobre 33% de los jóvenes), a la vez que para los adultos -en forma coincidente con el trabajo de Cabello- Internet no es un entretenimiento sino más que nada un medio de información (55,4%), muy diferente en este caso a la percepción de los jóvenes (13,9%). Asimismo, de acuerdo con los resultados del estudio cualitativo de la presente

investigación, lo que más valoran los adultos es la posibilidad de acceder a información variada e interesante sobre sus temas de interés, a lo que se suma la valoración de los jóvenes acerca de la posibilidad de estar actualizados con información variada y abundante, de manera fácil y rápida, tanto en temas de su propio interés como también en lo relacionado con las tareas escolares. Sin embargo, esta facilidad de acceso –de acuerdo con la investigación de Cabello- también genera preocupaciones en los docentes: "aquí se habla de la tendencia al acopio de información que lleva a que los estudiantes «bajen» y «presenten» material pero no lo lean, no lo razonen, no lo procesen" (Cabello, 2006: 70).

En cuanto a los usos de Internet, el trabajo de Cabello destaca que las docentes utilizan principalmente la Red para la información y la comunicación, y en relación con esto último, específicamente el correo electrónico, lo cual coincide con el trabajo de campo de la presente investigación, ya que cuando se les preguntó qué es lo que más les gusta de Internet, un 18,5% de los adultos sobre un 0,9% de los jóvenes eligió enviar y recibir e-mails. Además, en las entrevistas en profundidad del presente trabajo, los adultos manifestaron una preferencia por el correo electrónico, que junto con la posibilidad de acceso a información también genera la sensación de estar conectados con el mundo.

En otra parte de ese trabajo, se establecen algunas comparaciones, desprendidas de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes, entre las computadoras y otras tecnologías. En primer lugar, llama la atención de los investigadores que el único medio masivo de comunicación que se menciona en esa instancia es la TV, y se destaca en más de una ocasión que la diferencia principal con la PC es que la primera no admite la interactividad que permite la segunda. En el estudio cualitativo que forma parte de la presente investigación, justamente varios de los entrevistados dijeron preferir Internet antes que la TV por sus posibilidades interactivas que permiten elegir los contenidos y el momento en el cual bajarlos y consumirlos, desinstalándolos del rol de consumidor, y lo mismo sucedió con los jóvenes.

Luego, en el trabajo de Cabello se establecen comparaciones con los electrodomésticos disponibles en el hogar, y además aparecen algunas

tecnologías parecidas a la PC porque usan los mismos controles, y en ese sentido se mencionan dispositivos tales como la videocasetera y el equipo de audio, que encuentran su analogía en los íconos de la PC cuando se usa como reproductor de audio o de video. También aparecen comparaciones con otras tecnologías que –al igual que la PC- usan botones, como la calculadora, la máquina de escribir o el microondas. Finalmente otros parecidos se establecen entre el teclado de la PC y la máquina de escribir. Según los investigadores, todas estas experiencias con los otros medios, ayudan al acercamiento de la PC, por el uso de bonoteras y otros dispositivos, por ejemplo, el diario, que con la experiencia de lectura que propone ayuda a desarrollar estrategias de búsqueda y selección de información que se pueden trasladar a la práctica de navegar en Internet en busca de información. Estas comparaciones se relacionan directamente con los resultados del análisis de las *affordances* y los *frames* utilizados por los usuarios de Internet, lo cual constituye uno de los capítulos de la presente investigación. Esta comparación con otros dispositivos, ya sea para manipular botones como para desarrollar estrategias de lectura, tiene que ver con la aplicación de *frames* previos por parte de los usuarios, lo cual facilita la adquisición de nuevas destrezas, por ejemplo, las que requiere el manejo de la PC e Internet. Justamente estos *frames* son aprovechados por los diseñadores de las interfases digitales, manteniendo cierta coherencia entre las *affordances* del mundo analógico: por ejemplo, los botones de reproducción de un reproductor de música o de video y sus analogías icónicas en la computadora. Ahora, el problema se da cuando los usuarios no pueden hacer otros usos más allá de los que les facilitan las analogías con los medios anteriores. Entonces se estaría haciendo una sub-utilización del nuevo medio, al considerarlo de acuerdo con los criterios del medio anterior. Un ejemplo claro de ellos es la analogía del teclado de la computadora con la máquina de escribir, y el uso inicial del procesador de textos como si fuera nada más que una máquina de escribir “modernizada”.

Finalmente, una de las comparaciones más jugosas que podemos establecer entre ambos estudios es en lo referente a la lectura en la pantalla. El trabajo de Cabello trata en uno de sus apartados la *competencia de lectura* de los maestros, la cual fue reconocida como una de las habilidades requeridas

para hacer uso de la PC: “para usar la PC hace falta leer comprensivamente, especialmente teniendo en cuenta el carácter autoexplicativo de esa tecnología: «hace falta leer comprensivamente para seguir las indicaciones»” (Cabello, 2006: 200). Esta cuestión es abordada en la presente investigación cuando se pregunta a los entrevistados –tanto en la fase cualitativa como en la cuantitativa- acerca del manejo de la interfaz. En la encuesta, el 80% de los adultos encuestados piensa que la interfaz de la PC se explica sola y no necesita mayores aclaraciones, aunque aparecen dificultades, principalmente cuando dichas explicaciones aparecen en Inglés, según el 34,3% de los casos. Es decir, justamente el problema se produce cuando no se puede leer comprensivamente la explicación por estar en otro idioma. Al respecto, en el estudio cualitativo la dificultad con el idioma aparece en varios casos, y en uno de ellos llama la atención que justamente se trate de una profesora de Inglés que encuentra difícil entender algunas explicaciones de la interfaz porque no responden a lo que ella aprendió. Por el contrario, para los chicos, la interfaz no sólo se explica sola para un 86,4% de los casos, sino que para ellos, el Inglés no es un obstáculo porque de todos modos se animan a manipular, probar y ensayar más allá de lo que significan las instrucciones de la interfaz.

Por otra parte, y también relacionado con la competencia de lectura, según Cabello:

> “cuando se trata de establecer si la competencia de lectura que se pone en juego a la hora de leer un texto en soporte papel es la misma que interviene en el uso de la PC, se construyen dos posiciones. Una posición que sostiene que se trata de la misma competencia, no establece diferenciaciones y destaca el aspecto «comprensivo» de la lectura.
>
> La otra posición sostiene implícita o explícitamente que no se trata de la misma lectura. En este caso las opiniones se apoyan en diferencias que se construyen no tanto por los aspectos que hacen a la propia competencia sino con los elementos vinculados con el tipo de soporte: «yo siento que se va (…) quiero ver todo, para ver antes de imprimir quiero ver todas las hojitas (…) yo me adapto más al papel», «yo lo puedo leer en la pantalla pero si tengo una hoja en la mano, para mí

mejor (…) leés con más comodidad, por ahí te acostás para leerlo y en la PC tenés que estar sentada»" (Cabello, 2006: 200).

En otra parte del trabajo, afirma:
"al menos por ahora seguimos sosteniendo, junto con esas entrevistadas, que la competencia de lectura que se requiere para la lectura de textos electrónicos es básicamente la misma que se requiere para la lectura de textos impresos y que, en todo caso, el *lector maduro* estará en mejores condiciones de realizar recorridos hipertextuales. Los únicos reparos que se han enfrentado a este parecer provienen de elementos relacionados con las particularidades del soporte más que de la competencia: no es igual manipular el papel que leer en pantalla, sobre todo para lectoras formadas en y para la cultura escolar" (Cabello, 2006: 205).

Estas afirmaciones forman parte del planteo central de la presente investigación: no se trata de la misma lectura, porque el dispositivo inevitablemente propone otro tipo de lectura que desafía cuestiones como el hábito, la comodidad, la portabilidad, la manipulación y la visualización del texto, entre otras. Así como el dispositivo impreso tiene su propia forma de puesta en página, sus paratextos y sus características inmanentes de acuerdo con el soporte en el que se encuentran dispuestas las palabras, el dispositivo digital cuenta con sus propios códigos, sus propios paratextos y rasgos físicos que hacen a otro tipo de lectura y que han sido analizados extensamente en los capítulos precedentes. Podemos coincidir en que a nivel de comprensión lectora el ejercicio de abstracción es el mismo, pero para llegar a esa instancia aparecen antes una serie de elementos que resultan insoslayables a la hora de comprender las características que asume cada tipo de lectura. En palabras de Cabello, se requiere de otro tipo de competencia de lectura, que ahora se debe adaptar a un *metamedium* complejo y que requiere de un uso eficiente de la interfaz.

6.16. Estrategias de lectura en la pantalla

Un estudio de referencia en cuanto a las formas de leer en la pantalla de la computadora fue el realizado por el Poynter Institute for Media Studies en conjunto con la Universidad de Stanford (EE.UU.) por primera vez en el año 2000[17]. El estudio –denominado *eyetracking* y dirigido por Jakob Nielsen- consistió en grabar en video el movimiento de los ojos de unos 67 usuarios adultos mientras leían diarios digitales. También se registraron las acciones realizadas por los usuarios, tales como hacer clic, escribir, usar la barra de desplazamiento, el número de visitas realizadas y el tiempo que permanecieron dentro de cada sitio. Los resultados indicaron que los navegantes realizan varias actividades simultáneas, como abrir ventanas, enviar mensajes de correo electrónico, registrarse, contestar sondeos, bajar información o simplemente leer otras noticias. Asimismo, al llegar a la página inicial de un sitio de noticias, dos de cada tres personas dirigieron primero la vista hacia el texto, y uno de cada tres, hacia las imágenes. Casi todos los usuarios leyeron por lo menos el 75% de cada documento y el 64% de las fotografías que aparecieron en pantalla fueron observadas. Finalmente, vamos a destacar que en dicho estudio, uno de los comportamientos más frecuentes de los lectores de noticias en Internet fue entrelazar distintos sitios informativos sin leer uno en su totalidad. Nielsen, en 1997, en relación con las noticias electrónicas, decía que la lectura en la pantalla es aproximadamente un 25% más lenta que en el papel, razón por lo cual aconsejaba a los periodistas redactar noticias un 50% más cortas que para el formato impreso, dado que el usuario no lee sino que "escanea" el texto, y no le gusta hacer scroll.[18] En la última de las aplicaciones del sistema *eyetracking*, en el año 2006[19], a un total de 232 usuarios que visitaron miles de páginas web, Nielsen desarrolló un "mapa de calor" en el cual se señalaban –con colores que van del rojo al azul- las áreas de la pantalla

---

[17] Hay disponible un resumen en castellano del estudio del Poynter Instituto for Media Studies y las Universidad de Stanford en: Canella, Rubén, Albarello, Francisco y Tsuji, Teresa, *Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio*, (Buenos Aires), La Crujía Ediciones, 2008. Los hallazgos más actualizados de esta metodología se pueden encontrar en http://www.useit.com/eyetracking/ (consultado el 14 de octubre de 2009)

[18] Nielsen, Jakob, Be Succinct! (Writing for the Web), 15 de marzo de 1997. Consultado en http://www.useit.com/alertbox/9703b.html el 14 de octubre de 2009.

[19] Nielsen, Jakob, F-Shapped Pattern for Reading Web Content, 17 de abril de 2006 (http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html)

donde más recaía la mirada de los lectores. De este modo, concluyó que los visitantes desarrollan un patrón de lectura que se puede asimilar a una letra F, explicándolo del siguiente modo:

a) los usuarios primero tienden a realizar un movimiento horizontal, usualmente de un lado a otro en la parte superior del área del texto (este sería el palo horizontal superior de la F)

b) luego los usuarios se mueven hacia abajo un poco y leen de un lado a otro en un segundo movimiento horizontal que típicamente cubre un área más corta que el movimiento anterior (corresponde al palo horizontal inferior de la F)

c) finalmente, los usuarios escanean el lado izquierdo del contenido en un movimiento vertical. A veces éste es un sistemático y bastante lento escaneo que aparece como una raya sólida en el mapa de calor del *eyetracking*. Otras veces los usuarios se mueven más rápidamente, creando un mapa de calor más manchado (esto corresponde al palo vertical de la F).

Si bien, el presente estudio no utiliza la misma metodología de análisis del comportamiento de los visitantes de los sitios de Internet, los cuales además no están limitados únicamente a sitios informativos, podemos establecer algunas comparaciones que nos permiten llegar a conclusiones similares. Primero, vamos a decir que, de acuerdo con lo expresado por los entrevistados, tanto en las encuestas como en las entrevistas en profundidad, en las páginas de Internet se valora más que nada el texto, y luego las imágenes, aunque en el caso de los jóvenes, hay una valoración importante del diseño en general, en función de la legibilidad del texto y la ubicación de los diferentes elementos en las páginas. Otra de las coincidencias con el estudio del Poynter Institute es que los lectores de Internet usualmente no completan la lectura de los textos: de acuerdo con el presente trabajo, un 66,1% de los chicos y un 70,8% de los mayores de 27 años dice leer fragmentos de textos en la pantalla, y los varones leen más textos fragmentados que las mujeres, a la vez que las chicas leen más textos completos que los varones. Lo que no explica el estudio de Nielsen son las razones por las que los lectores dejan de leer textos en la pantalla. De acuerdo con la presente investigación, existen dos razones principales que llevan a no completar la lectura de un texto: en primer lugar, la falta de relación con lo que está buscando el usuario, y en esto

hay una coincidencia significativa entre jóvenes y adultos (55,8% y 53,8%, respectivamente), y en segundo lugar, el cansancio, donde se destacan los jóvenes sobre los adultos (54,2% sobre 41,5%). Asimismo, en las entrevistas en profundidad se dio una fuerte predisposición a asociar la pantalla con un tipo de lectura superficial, rápida y vinculada a textos cortos o condensados. En cuanto a la práctica de entrelazar varios sitios informativos a la vez, para la presente investigación, son más los jóvenes que leen con más de una ventana abierta en la PC (53,3%) que los adultos (30,8%), mientras que éstos en su mayoría (69,2%) leen en pantalla con una sola ventana abierta.

Otra de las conclusiones a las que llega Nielsen con el último estudio *eyetracking*, confirmando lo que había dicho en 1997, es que los visitantes de los sitios de Internet desarrollan una estrategia de lectura que sistemáticamente ignora los *banners* de publicidad, lo que Nielsen denomina *banner blindness*[20]. Sin embargo, el estudio determinó que obtienen más clics los *banners* que se parecen a ventanas de diálogo que informan algo del sistema, lo cual convierte a esto en una técnica poco ética y engañosa.

Al respecto, de acuerdo con la presente investigación, consultados acerca de qué es lo que no les gusta de Internet, éste fue justamente uno de los elementos más fuertes, ya que la presencia de publicidad o *banners* aparece como algo desagradable para el 53% de los jóvenes y el 49,2% de los adultos. En las entrevistas en profundidad, éste factor aparece en primer lugar como lo que menos le gusta de Internet a los entrevistados, y los chicos, sobre todo, destacan que estos aspectos afectan la velocidad de la PC y hace que se sientan invadidos. Asimismo, en el análisis de las sesiones de Internet que forman parte de la presente investigación, se advirtió que solamente en uno de los casos analizados un entrevistado –en este caso un joven- hizo clic sobre un *banner* publicitario, pero vamos a destacar que se trataba de un producto asociado a la búsqueda que venía haciendo en ese momento. En el resto de los casos, los *banners* publicitarios son sistemáticamente ignorados, comprobando de este modo la actitud que Nielsen denomina *banner blindness*.

[20] Nielsen, Jakob, Banner Blindness: Old and New Findings, 20 de agosto de 2007. Consultado en http://www.useit.com/alertbox/banner-blindness.html el 14 de octubre de 2009.

Para concluir este apartado sobre las estrategias de lectura, desde el periodismo digital, Carole Rich[21] planteó hace ya varios años el dilema denominado "*clicking vs. scrolling*", es decir, hacer clic para recorrer las páginas a través de los enlaces (pasar de una hoja a otra en el formato códice) o recorrer el contenido mediante las barras de desplazamiento (desplegar el rollo en forma vertical). En la presente investigación se indagó acerca de esta disyuntiva, y se comprobó que el 73% de los chicos y el 76,9% de los adultos dice preferir el *scroll*, y a la inversa, el 27% de los chicos y el 23,1% de los adultos, eligen hacer clic. En las entrevistas en profundidad, tanto los jóvenes como los adultos explicaron que prefieren el *scroll* porque están acostumbrados, les resulta más cómodo y fácil, porque prefieren tener todo el contenido en una misma página e ir bajando con el mouse de acuerdo con su necesidad y, por parte de los chicos, otros motivos son la posibilidad que brinda la barra de desplazamiento de calcular la extensión del texto y la ventaja que representa, a diferencia de hacer clic, el no tener que esperar para que se descarguen las páginas asociadas.

6.17. Comparaciones entre la lectura en la pantalla y la lectura en papel

De acuerdo con el estudio "Differences in brain information processing between print and computer screens", de Joel Geske y Saras Bellur (2008), de la Universidad de Iowa (EE.UU.), existen diferencias importantes en el efecto que produce sobre el cerebro la lectura en la pantalla de la computadora frente a la lectura en el papel. Según esta investigación, la luz que emiten los monitores de las computadoras, y el efecto de fluctuación que producen, parecen afectar las funciones cerebrales. Las personas tienen que hacer un esfuerzo mayor para leer en pantalla, lo cual sería entonces una cuestión de peso cognitivo más que de simple atención. De acuerdo con estos investigadores, el lóbulo parietal es el responsable de procesar la luminancia, y la luz que brilla directamente hacia el ojo, o la fluctuación que produce, podrían causar este problema. Los resultados de este estudio indicaron que el electroencefalograma puede detectar diferencias en el procesamiento cerebral

[21] Rich, Carole, Newswriting for the web. A study for the Poynter Institute for Media Studies, 1999 (enlace en Internet no disponible al 28 de mayo de 2009)

ante los distintos medios durante el acto de lectura. En la presente investigación, el cansancio y la fatiga visual aparecen como uno de los motivos principales por los cuales los usuarios dejan de leer en pantalla, y en las entrevistas en profundidad, tanto jóvenes como adultos dan cuenta de estos efectos negativos sobre la vista.

Por otra parte, en "Reading Hypertext and the Experience of Literature" (2001), un trabajo que tiene ya varios años y que representa un lugar común en las primeras investigaciones sobre el hipertexto y su comparación con el texto tradicional, David S. Miall y Teresa Dobson realizaron un experimento con 130 lectores de 17 a 28 años de edad, divididos en dos grupos, a uno de los cuales se le propuso leer un texto narrativo en forma lineal, y al otro, en forma hipertextual. El texto estaba disponible en la pantalla de la computadora, y fragmentado en una serie de nodos. En su versión lineal, cada nodo contenía un enlace a través del cual se pasaba al siguiente. En cambio, en la versión hipertextual, el texto contenía enlaces diversos, resaltando palabras sobre las que se podía obtener información adicional e ir hacia otros nodos. El estudio determinó que los lectores hipertextuales pasaban en promedio más tiempo leyendo los nodos que los lectores lineales, y que un 75% de ellos experimentaban dificultades para seguir la narración, se sentían confundidos o les parecía que se estaban perdiendo una parte del texto, mientras que sólo un 10% de los lectores lineales experimentaban tales situaciones. Asimismo, los investigadores concluyeron que la atención de los lectores de hipertexto se desviaba hacia los rasgos de la superficie del texto, y que sus patrones de lectura se volvían cada vez más fragmentados a medida que progresaba la historia. Otra de las concusiones a las que llegaron Miall y Dobson es que el hipertexto, como vehículo de lectura literaria, parece distanciar al texto del lector. Es decir, mientras que el lector lineal manifiesta disfrutar la lectura, el placer del lector hipertextual gira hacia la mecánica de parcelar la información, el ejercicio del intelecto en manejar la maquinaria del hipertexto para ver dónde lo conduce. En ese sentido, según los investigadores, el modo absorto y personal de la lectura parece ser desalentada. En otras palabras, la atención está dirigida hacia la maquinaria del hipertexto y sus funciones –a la manipulación de la interfaz- más que a la experiencia ofrecida por el texto, en

este caso, narrativo. En la presente investigación, si bien no se trabajó sobre un sistema hipertextual del tipo literario, sino que más bien se indagó acerca del vínculo establecido con la pantalla y con Internet, se ha llegado a conclusiones similares. En primer lugar, vamos a decir que hay una coincidencia en que la pantalla e Internet invitan a un disfrute de la superficie, que tiene que ver en gran medida con la amplia oferta de estímulos que ofrece (multitarea), y como contraposición, la lectura relajada y absorta del texto en el papel se muestra como una actividad más profunda, que prescinde de otros elementos, los cuales son considerados distractores durante el acto de lectura.

En la misma línea y en forma coincidente con el presente estudio, en "Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen" (2002), Wendy Sutherland-Smith explora las singulares estrategias de lectura necesarias para la World Wide Web. Para ello, realizó un estudio en una escuela de nivel primario en los suburbios del este de Melbourne, Australia, que consistió en charlas informales con 48 alumnos de 6° grado (de 10 a 12 años de edad) pertenecientes a diferentes etnias. Según Sutherland-Smith, los estudiantes perciben que Internet los obliga a una lectura realmente rápida, mientras que con los libros tienen que ir más lento. Asimismo, los estudiantes adoptan una filosofía de "arrebatar y agarrar" (en inglés, *snatch-and-grab*), la cual no aparece en relación con los libros, hacia los cuales los chicos asumen una actitud más pausada, y usualmente buscaron en un par de libros durante una sesión de 45 minutos. Otros estudiantes –dice Sutherland-Smit- disfrutan de las imágenes visuales provistas por Internet, las cuales les gustan más que las imágenes estáticas del material impreso. También, los estudiantes expresan algunas dudas acerca de la autoridad y autenticidad del contenido en la Web, y comentarios como "¿quién escribe en la Web'" tipifican sus preocupaciones. Esto no sucede con los textos impresos, a los cuales los estudiantes ven revestidos de autoridad. Finalmente, Sutherland-Smith explica que la expectativa sobre el texto impreso y sobre el de la Web difiere en los estudiantes respecto de los resultados obtenidos. En ese sentido, los estudiantes demandan que Internet produzca resultados inmediatos luego de una o dos búsquedas a lo largo de 10 o 15 minutos. Sin embargo, no hay una expectativa similar sobre el texto impreso, ya que los estudiantes suelen

dedicar tal vez varias sesiones de 45 minutos de duración en la biblioteca, consultando una diversidad de libros, y no esperan una gratificación instantánea en su tarea.

6.18. Navegar, leer y buscar

Existe desde hace muchos años un gran número de estudios realizados en torno al uso del hipertexto que tiene que ver con las perfomances de los usuarios en la búsqueda y recuperación de información en distintos tipos de sistemas hipertextuales y de bases de datos, basados o no en la World Wide Web (Wofman y Dimitroff, 1995 y 1997; Xie y Cool, 2000; Rorvig y Fitzpatrick, 2000; Fraser y Locatis, 2001; Debowski, 2001; Bilal, 2002; Khan y Locatis, 1998, Bodner, Chignell, Charoenkitkarn, Golovchinsky y Kopak, 2001), y en algunos casos se dedicaron a estudiar las diferencias entre usuarios expertos y novatos (Lazonder, Biemans, Wopereis: 2000). Sin embargo, no es el interés de la presente investigación analizar las estrategias de búsqueda de información en entornos hipertextuales, sino más bien las formas de lectura en general. A eso nos dedicaremos en las siguientes líneas.

En el estudio “Patterns in Cognitive Processes and Strategies in Hypertext Reading: A Case Study of Two Experienced Computer Users” (2000), Arif Altun, de la Universidad de Cincinnati (EE.UU.), realizó entrevistas en profundidad, observaciones y discusiones a través de e-mail para investigar la naturaleza de los procesos cognitivos y las estrategias que dos usuarios expertos de hipertextos –de 28 y 31 años- aplican en un entorno hipertextual. Una de las conclusiones a las que llega Altun es que a la hora de decidir seguir un enlace, juegan un papel fundamental el interés personal y el contexto en el que está inserto el enlace. Puntualmente, uno de los entrevistados afirmó que para seguir un enlace, el mismo debe ser “atractivo” y “apelativo”, lo cual coincide perfectamente con las respuestas de los entrevistados de la presente investigación, para quienes el enlace debe tener esas mismas características. Asimismo, una investigación realizada por John Carlson y Charles J. Kacmar (1999) en las universidades de Utah y Florida, en Estados Unidos determinó

que los usuarios tienen preferencia por los enlaces destacados con colores, más que con otros elementos como itálicas, sombreados, etc.

Además de esos elementos, tiene mucha importancia también el conocimiento de fondo del usuario. A partir de las observaciones de las sesiones de los entrevistados, Altun plantea que al recorrer un texto en la pantalla hay quienes pueden sostener que este proceso es más una navegación que una lectura. Sin embargo, el autor plantea que, de acuerdo con las interpretaciones de la metodología del "pensar en voz alta" (*think aloud*) que aplicó a sus entrevistados durante la investigación, el entrevistado se encuentra desarrollando una tarea y no navegando por curiosidad. Esto habla de las estrategias de lectura o de navegación que asumen los usuarios, lo cual también fue abordado en la presente investigación. Según se desprende del estudio cualitativo, en el discurso de los entrevistados –jóvenes y adultos- aparece una distinción entre navegar como buscar puntualmente información, investigar o explorar y navegar asociado a pasear sin rumbo fijo. Asimismo, en la presente investigación también aparecen las categorías de "usuarios" (aquellos usuarios de Internet que solamente buscan información puntual de acuerdo con metas prefijadas y no van mucho más allá de eso) y "navegadores" (quienes además de cumplir con ese primer objetivo, disfrutan de recorrer los enlaces que ofrece la página, siempre que les interese el tema o tengan tiempo para hacerlo), manifestándose una leve tendencia de la mayoría a asumir la segunda opción. Para profundizar más en esta cuestión y desde el punto de vista del marketing, Steve Muylle, Rudy Moenaert y Marc Despontin (1999), en "A grounded theory of World Wide Web search behaviour" desarrollaron, a partir de un estudio cualitativo con observaciones y entrevistas en profundidad, una interesante taxonomía de los comportamientos de los navegantes de Internet cuando realizan una búsqueda en la Web. En primer lugar, los investigadores sostienen que el concepto central que determina la conducta de navegación en la Web concierne al objetivo de búsqueda del usuario. En ese sentido, definen ese objetivo de búsqueda en términos de propósitos de búsqueda (*search purposiveness*) –que indican hasta dónde llega la acción de búsqueda- y especificidad de búsqueda (*search specificity*) –que indica, dentro de los límites de los propósitos de búsqueda, el total de

metas discernibles de búsqueda que un usuario tiene en mente. En el caso de los navegantes que asumen propósitos de búsqueda bajos, los límites de la búsqueda son volátiles, y el usuario no se limita a sí mismo a un contenido particular. En el caso de los navegantes con propósitos de búsqueda medios, los límites de la búsqueda son fijos durante la navegación y son disparados por el contenido ofrecido por el sitio. En el caso de los navegantes con propósitos de búsqueda altos, los límites de búsqueda son establecidos a priori, el usuario sabe con anticipación lo que está buscando. Asimismo, una baja especificidad de búsqueda significa un amplio rango de metas de búsqueda, en tanto, una alta especificidad, que hay solamente unas pocas metas de búsqueda en las que se hace foco. Combinando estas dos dimensiones, los investigadores definen una taxonomía de situaciones de búsqueda en Internet:

1) *Exploratory surfing*: en el caso de objetivos de búsqueda con propósitos de búsqueda bajos, la especificidad de la misma es baja por definición. El usuario está buscando algo nuevo, algo que podría ser interesante.

2) *Window surfing*: en este caso se visitan contenidos que fueron descubiertos fortuitamente, es decir, no se busca información específica, sino que el usuario esta visitando un sitio web como si estuviera comprando a través de ventanas (*window shopping*) en un mercado.

3) *Evolved surfing*: el caso de propósitos de búsqueda medios con alta especificidad ocurre cuando, dentro de los límites del contenido de búsqueda disparado por el sitio, el foco está en unos pocos ítems. Como mucho, la navegación se desarrolla hacia una misión específica de búsqueda.

4) *Bounded navigation*: en el caso de las navegaciones acotadas, los límites de búsqueda son establecidos a priori y un rango ancho de metas es dirigido.

5) *Targeted navigation*: implica propósitos de búsqueda altos y una alta especificidad en los objetivos de búsqueda, lo que significa que ésta es determinada con anterioridad, y se buscan contenidos específicos. Es decir, la meta de búsqueda está estrechamente enfocada.

Otra de las conclusiones del citado estudio de Altun tiene que ver con que el texto electrónico -según los entrevistados- es más veloz que el texto impreso, y resulta de mucha importancia acceder a la información requerida lo más pronto posible. En ese sentido, al acceder a la información, los usuarios

tienden a ignorar y abandonar las páginas que tardan mucho tiempo en descargarse. De este modo, esta presunción sobre la velocidad del texto digital tiene un efecto determinante en la decisión de seguir o no un enlace. Esta cuestión del tiempo de descarga lleva a los usuarios a prácticas tales como abrir las páginas en una ventana aparte, para continuar con la lectura que venían realizando en tanto se descarga la página nueva. De este modo, según Altun, la lectura se convierte en un proceso "multi-capa" (*multi-layered*), o lo que nosotros diríamos, multitarea, abriendo hasta 5 ventanas y lidiando con textos múltiples a la vez. Estas prácticas aparecen expresadas también en los entrevistados que forman parte de la presente investigación, tanto para descargar varias páginas a la vez como para decidir hacer clic o no sobre un enlace, aunque claramente la variable de la velocidad de conexión juega un papel fundamental. Asimismo, se percibe en los entrevistados esta sensación de sentirse en todo momento "apurados" al leer en Internet, lo que los lleva a completar las tareas lo más pronto posible y –en el caso de los adultos con conexión dial up- continuar con las mismas estando desconectados.

Por otra parte, y siguiendo con la citada investigación de Altun, la desorientación del lector en los entornos hipertextuales, tiene que ver más con un problema del diseñador de las páginas que con el lector. En ese sentido, apunta que los usuarios experimentados tienden a desarrollar sus propias estrategias mientras navegan para leer. La más común de ellas es usar los botones del navegador, y el motivo para hacerlo, usualmente, es el mal diseño, es decir, que el modo en que está hecha la página es inconsistente, y el significado de los contenidos no es fácil de alcanzar a través de los enlaces. En esta investigación, la importancia del diseño de cara a la legibilidad de una página web fue uno de los aspectos más valorados, sobre todo por los jóvenes, quienes claramente entienden que un buen diseño hace a un sitio más fácil de navegar y –por ende- se puede llegar más rápidamente a la información que se busca. Sin embargo, y de acuerdo con el análisis de las sesiones de Internet, no se observa un uso profuso de los botones del navegador, o al menos son usados muy pocos de éstos.

En la misma línea, un trabajo de Denise E. Murray y Pam McPherson (2006) da cuenta de una serie de actividades de “andamiaje” (*scaffolded activities*) –definido de acuerdo con el concepto de Vygotsky (1978) como el soporte instruccional explícito provisto por el maestro o el par con más experiencia para que el aprendiz pueda completar una tarea- que un grupo de maestros australianos desarrollaron para ayudar a navegar en la Web a inmigrantes adultos durante las clases de Inglés. Luego de un análisis lingüístico de las páginas Web visitadas, se determinó que muchas de ellas no tienen un diseño legible. Asimismo, el estudio reveló dos actividades de lectura, diferentes pero interrelacionadas, que los aprendices necesitaban realizar para usar la Web: leer las páginas para encontrar su camino dentro del sitio (leer para navegar) y navegar páginas en orden a encontrar y leer información para cumplir alguna meta de aprendizaje (navegar para leer). Tanto en una como en otra acción, el vocabulario constituyó una barrera importante para la comprensión. Resulta interesante esta categorización de las estrategias de lectura en la pantalla, que claramente se pone de manifiesto en la presente investigación, y particularmente con las dificultades que los entrevistados experimentan en torno al uso del idioma, sobre todo, en el caso de los adultos, para quienes el no saber Inglés es un verdadero obstáculo. Por otro lado, esta relación complementaria entre leer y navegar da cuenta de la complejidad que encierra la lectura en Internet, donde la interfaz y el soporte juegan un papel altamente condicionante.

PARTE III:

CONCLUSIONES

Capítulo 7: *Conclusiones*

7.1. Los jóvenes y los adultos desarrollan distintos modos de lectura en la pantalla porque tienen una relación diferente con las computadoras e Internet.

La variable generacional es un gran condicionante en el acceso y el uso de las tecnologías digitales, en este caso, la computadora e Internet. Una primera diferencia entre los jóvenes y adultos aparece con las motivaciones que los mueven a usar la computadora: mientras que en los adultos aparecen en forma pareja el interés personal y la necesidad (de estudio o trabajo) con un 80%, los adolescentes manifiestan más que nada un interés personal (89,4%) por sobre la necesidad, que ocupa un 39,1% de importancia. Son los jóvenes –y más pronunciadamente los varones- no sólo quienes más usan la computadora e Internet en el hogar, sino también quienes aparecen valorados por ellos mismos en un 66,1% como los especialistas de la casa, y responsables de enseñarle a usar la PC a los otros miembros de la familia. Los chicos son, entonces, los que más enseñan a usar la computadora e Internet, no sólo a sus hermanos (23,3%) sino también a sus propios padres (15,4%).

Una cuestión que aparece estrechamente relacionada con la variable generacional es el modo de aprendizaje del uso de la PC. Es así que el hecho de ser nativo digital aparece asociado con el aprendizaje autodidacta, y se lo concibe como algo divertido y natural:

cómo fuiste aprendiendo a usar la computadora?
A: la verdad solo (.) solo siempre solo (..) prácticamente como nací con la computadora: (.) me crié con la computadora aprendí todo solo
(Alejo, 17 años 23:47-50)

En cambio, los adultos consideran que debe hacerse un esfuerzo para aprender a usar la computadora:

si esto no lo practicás
F: sí tal cual
M: listo (.) es una cuestión de cola en la silla nomás
(Mirta, 56 años 1:185-187)

Las dificultades con la interfaz, por otra parte, son las mismas tanto para los jóvenes como para los adultos (existencia de textos e instrucciones en Inglés, lenguaje específico, búsqueda de información), pero lo que cambia es la percepción que jóvenes y adultos tienen sobre esas dificultades. Los primeros no ven a éstas como obstáculos, sino que –gracias a su uso intuitivo y desprejuiciado- se relacionan con la interfaz naturalmente.

En cuanto a la dinámica familiar, el hecho de que muchos jóvenes sean los especialistas de la casa habilita el uso monopólico de la PC en el hogar por parte de ellos, así como también la ubicación de la misma en su propia habitación. Esto inhibe los conflictos con los padres en torno al uso de la computadora (ya que no son especialistas), pero no sucede lo mismo con los hermanos, con quienes aparecen disputas, sobre todo si la PC está ubicada en un lugar de uso común:

a veces hay conflictos a la noche con mi hermano (.) sí quiere leer los mails (.) o hablar con alguna así ami*gui*ta o lo que sea y claro y jode un poco
(Mariano, 16 años 35:84-85)

Para completar el panorama familiar, las valoraciones negativas de los jóvenes hacia sus padres respecto del uso de la PC giran en torno al uso limitado que hacen, desconociendo la naturaleza *metamedium* de la interfaz. Los jóvenes deploran que sus padres hagan un uso especializado -igual que con los libros- y que se olviden cuando no lo hacen más, por falta de hábito o constancia:

ella tampoco se da mucha maña en internet así que (.) o sea: (.) si algo no le sale ya se pone loca y deja todo ahí

(Soledad, 15 años 18:134-135)
mi viejo mucho del tema no (.) antes sí antes cuando laburaba en el patricios (.) la verdad sabía sabía bas*tan*te (.) de word y todas esas cosas (.) pero después bueno después cuando se quedó sin laburo ya se le fue todo se le borró
(Mariano, 16 años 35:146-149)

Al hacer este uso especializado, los adultos (migrantes digitales) en muchos casos desconocen el "efecto cruzado" que acusan las aplicaciones informáticas, por cuanto los múltiples programas que se usan en la computadora tienden a parecerse entre sí, lo cual facilita su aprendizaje. Esto lo tienen claro los nativos digitales, de ahí la naturalidad con la que se mueven entre una aplicación y otra, pero no sucede así con los mayores.

Finalmente, el mayor uso de Internet, promovido por el contacto cotidiano e influido por el mayor nivel adquisitivo y educativo, hace a un mayor conocimiento de la Red, se conciben otros usos además de los que se hacen, se destacan más los elementos negativos de la red y se tiene una posición más distante o neutral respecto de la misma. Es así que la calificación "buena" respecto de Internet desciende conforme sube la escala social (44,7% en D1, D2, E; 40,8% en C2, C3 y 33,3% en ABC1), y al contrario, "neutral" asciende (54,4% en D1, D2, E; 58% en C2, C3 y 66,7% en ABC1).

7.2. La pantalla y el impreso como dispositivos de lectura establecen relaciones diferentes con los lectores e invitan a leer de distinto modo, aunque estas maneras no se oponen, sino que se complementan.

La pantalla de la computadora y el dispositivo impreso invitan a dos modos de lectura diferentes, aunque no opuestos, sino que, en muchos casos, son complementarios. Algo similar ocurrió con la lectura en voz alta y la lectura silenciosa en la Edad Media: ambas prácticas, lejos de oponerse, se sostenían recíprocamente. Teniendo en cuenta el trabajo de campo donde se analizaron cuestiones como el vínculo con la PC y con Internet, la forma de navegar, la lectura en Internet y el uso del hipertexto, en el siguiente cuadro se sintetizan los rasgos que adquiere el tipo de lectura que se desarrolla en la pantalla en contraposición con lo que propone el dispositivo impreso. Haciendo esta

comparación se ponen más en evidencia las diferencias y el modo en que el lector accede al texto, y cómo esto influye en el acto de lectura. Hay que destacar que no estamos hablando de tipos de lectores, sino de lecturas, es decir, de apropiaciones empíricas del texto en los distintos dispositivos, ya que estas diferencias surgen a partir de las consideraciones de los entrevistados y encuestados.

PANTALLA	IMPRESO
Lectura superficial	Lectura profunda
Mayor gratificación sensorial	Mayor implicación de la imaginación
Se lee apurado	Se lee tranquilo
Condicionado por la conexión	Sin condicionante
Competencia con diversos estímulos visuales y sonoros (chat, e-mail, documentos, música)	Estímulo visual escrito y gráfico
Se está en función de ella para leer	Se adapta el dispositivo a la postura o actividad
Hibridación de géneros (periodístico, narrativo, conversacional, informativo, argumentativo, musical)	Se accede a un género predeterminado por el lector
Contagio de la TV: - estímulo sensorial - fugacidad de la imagen que se traslada al texto	Lenguaje escrito e imágenes fijas (fotografías e ilustraciones)
Labilidad de lo virtual: sin contacto físico, sólo visual, efímero, inseguro y poco confiable	Seguridad de lo impreso: contacto físico, perdurable, seguro y confiable
El texto se desecha una vez que se lee, y en algunos casos se guarda en la computadora	El texto se archiva y atesora.
Se asocia y contagia con otros usos: juegos, trabajo	Un solo uso: lectura
La huella de recepción es el puntero del mouse y el acto de pintar el texto de colores	La huella de recepción consiste en marcar el texto
Requiere el manejo de una interfaz compleja: teclado, mouse, pantalla, por lo tanto requiere de una alfabetización digital	Interfaz sencilla y accesible, requiere de una alfabetización tradicional
Interfaz multitarea	Interfaz especializada
Se aplican *frames* del medio impreso (ejemplo: máquina de escribir)	No se aplican *frames* de medios anteriores
Disposición del texto en formato de rollo (similar al pergamino o papiro) y códice a la vez	Disposición del texto en formato de códice

Espacio de interacción, además de lectura y escritura	Objeto de lectura y escritura
Lectura abierta (hipertexto)	Lectura limitada al texto impreso
Lectura entrecortada (enlaces)	Lectura continuada
Se asocia con lo frío, distante, objetivo, instrumental	Se asocia con lo cálido, cercano (se puede "tomar" el libro) y subjetivo
Se asocia con lo moderno, con la innovación tecnológica, que es cambiante y efímera	Se asocia con el objeto libro, que es tradicional y perdura
Lectura "focalizada" y precisa (se elige una ventana o porción del texto o de los textos disponibles)	Lectura total y global (se hojea la obra)
Lectura provisional, primer acceso, previo al impreso	Lectura definitiva, final
Lectura extensiva: se leen muchos textos diversos (ejemplo: cuando se busca información)	Lectura intensiva: se lee un solo texto
Placer asociado a la búsqueda de información, disponible en el mismo soporte	Placer asociado a la lectura de un solo texto a la vez
Soporte fijo y pesado (PC de escritorio), se asocia a la incomodidad	Soporte liviano y portátil, se asocia a la comodidad
Postura: sentado frente a la pantalla	Se adapta a cualquier posición
Distracción asociada a la multiplicidad de estímulos en el mismo dispositivo	Distracción asociada a la lectura recostada (sueño)
La ubicación de la PC en el hogar y la distribución del uso hacen a una lectura entrecortada y distractora	El impreso se puede llevar a un lugar de soledad y tranquilidad, haciendo un uso individual y continuado
En algunos casos se depende de la mediación de otro para acceder al texto (especialista)	No requiere de mediaciones
Textos cortos	Textos largos
Se vuelve "atrás" y/o a la página de inicio al clausurar la lectura (no tiene final adelante)	Se cierra el libro al clausurar la lectura (tiene final adelante)
El texto se puede actualizar y revisar (no hay versión definitiva)	El texto no se puede actualizar (versión definitiva)
No está clara la identidad del autor (menor fiabilidad)	Está clara la identidad del autor (mayor fiabilidad)
Lectura inclusiva y propiciadora de otras actividades simultáneas	Lectura excluyente y limitadora de otras actividades simultáneas
Lectura colectiva, conectiva, relacionante (ejemplos: e-mails, chat)	Lectura individual, aislante
La lectura funciona conectada e influida por el entorno virtual	La lectura funciona cuando se logra evadirse del entorno
Se asume el tiempo, que gestiona el itinerario de lectura	Hay una suspensión del tiempo
Se leen textos que dan cuenta de las condiciones de lectura (se privilegia la	Se lee obviando las condiciones de lectura, y hay una implicación intensa

rapidez), lo cual no permite involucrarse intensamente en la lectura (más en el caso de quienes aún no manejan suficientemente la interfaz)	con la misma
Hay un concepto de red hipertextual de sentido: el texto es multilineal, no jerárquico, abierto y sin clausura	Hay un concepto de obra lineal, jerárquica, cerrada y con clausura
Propicia un lector disperso y perezoso, que se aburre fácilmente y que se mueve por el interés inmediato, y esa elección inicial lo lleva a continuar y clausurar la lectura. No hay fidelización con el texto.	Propicia un lector concentrado, que elige leer el texto. Esto genera fidelización con el mismo
Se clasifican los textos en "textos para leer por arriba" y "textos para leer en profundidad" (asociándolos a éstos con el libro)	Se clasifican los textos en géneros clásicos y en textos para la escuela o el trabajo
Inestabilidad del texto: se encuentra en riesgo permanente de desaparecer (no se encuentra el archivo o la página, o se encuentra otra cosa cuando se busca)	Estabilidad del texto: está siempre disponible y presente, no tiene riesgo de desaparecer
No hay una obra que se consume, sino la lectura selectiva, puntual y parcial de un texto	Hay una obra que se consume globalmente
El texto virtual necesita certificar su validez en relación al impreso, salvo el caso del chat -que requiere la copresencia del otro, lo cual le da validez (conocidos)- y el e-mail	Se basta a sí mismo para certificar su validez, o en todo caso se recurre a otros textos o autores
Hay una lectura global, dada por el contagio con el modo intuitivo de usar la interfaz. No se detiene en el significado de cada elemento sino que se comprende su función en el contexto general.	Hay una lectura comprensiva, sin la cual no se puede seguir adelante, aunque también se pueden desarrollar lecturas globales, diagonales, paratextuales, etc.
El lector se dispone frente a la pantalla a leer información	El lector se dispone a leer un libro o una obra (diarios, revistas)
Se asocia con la TV en el sentido de que no invita a imaginar historias	El texto invita a imaginar historias
El hecho de que la información se encuentre más rápidamente hace a que la lectura sea más rápida	La información se encuentra más lentamente
La gratuidad y facilidad con la que se accede a los textos hacen que la lectura y la obra se valoren menos	El costo y la dificultad para acceder a los textos hacen que se valore más la obra y la lectura

7.3. La naturaleza *metamedium* de la interfaz de la pantalla mantiene explícitas las condiciones de lectura.

Como decíamos antes en el cuadro comparativo, la lectura que se realiza en el dispositivo impreso invita a olvidarse del entorno y del tiempo transcurrido, dado el mayor grado de implicación y concentración que requiere este tipo de lectura. En cambio, la pantalla invita a mantener explícitas las condiciones de lectura por su naturaleza *metamedium* que habilita la posibilidad de hacer varias cosas a la vez. Esta constante explicitación de las condiciones de lectura se hace evidente en la disposición del texto en la interfaz, por la manipulación compleja que requiere (scroll, clic) y por las otras actividades que se realizan en la pantalla, todo lo cual agrega "carga cognitiva" al procesamiento de la lectura. A esto se suma el hecho de que la computadora de escritorio es un dispositivo fijo al que el lector se debe adaptar, mientras que el impreso no sólo requiere de menor complejidad en el uso de la interfaz, sino que es un dispositivo móvil que se adapta a las posiciones y condiciones del lector. Además, en el caso de los jóvenes, esta constante explicitación de las condiciones de lectura que promueve la pantalla se traslada también a las conversaciones en el chat, lo que se traduce en el lugar importante que tiene en ellas la función fáctica del lenguaje ("hola, acá estoy", "cómo estás", "donde te fuiste", "ya vengo", etc.). Y esto no sólo se ve en las conversaciones que hace el usuario sino que también es promovido por la misma interfaz del chat (por ejemplo, el MSN permite cambiar el "estado" del usuario: "no disponible", "vuelvo enseguida", "al teléfono", "salí a comer", "ausente"; y también esta condición se manifiesta muchas veces en el *nickname* que configuran los usuarios).

En forma complementaria, estas características inmanentes de la lectura en la pantalla promueven otra relación con el tiempo, ya que –a diferencia del papel- el lector en la pantalla siempre está apurado, y tiene una mayor conciencia del tiempo transcurrido frente a la pantalla:

> la pantalla te hace por ahí a acelerar (.) la lec*tu*ra (.) no leés por ahí tan (.) por ahí a mí me dan algo para leer en una hoja y lo leo detallado (.) en una pantalla por ahí lo leés todo apurado (.) lo leés (.) sin pensar mucho sin carburar mucho
> (Alejo, 17 años 23:621-624)

Finalmente, la pantalla produce una “sobrecarga cognitiva” al tener que responder a las demandas de la navegación, ya que siempre se debe estar tomando decisiones (para seguir un enlace, realizar un desplazamiento, hacer clic en un botón, etc.) y se debe hacer un esfuerzo mayor para mantener la coherencia y la comprensión durante la lectura.

7.4. Los jóvenes eligen leer en la pantalla por la posibilidad de realizar otras actividades simultáneas (multitarea).

Los chicos prefieran -en un 77,6% de los casos- leer en pantalla por la posibilidad de hacer varias cosas a la vez, principalmente chatear. También disfrutan de escuchar música, consultar el correo electrónico, visitar páginas de su interés, bajar archivos y jugar en la PC. A su vez, la razón principal que argumentan los chicos para no leer en libros (en un 44,8% de los casos) es que se duermen o aburren. Estos otros estímulos que ofrece la pantalla, que resultan atractivos para los jóvenes, para los adultos son molestos, invasivos y distraen; y mientras que los adultos sienten que deben hacer un esfuerzo para no ser “molestados” por esos estímulos –ya que hacen un uso *especializado* de la interfaz *metamedium*- los chicos sienten que deben renunciar a ellos para concentrarse –por ejemplo- en la sola ventana donde están leyendo:

> hay veces que por ahí estoy jugando un juego leyendo algo (.) y de repente es como me es*ti*ro y me doy cuenta de que hay algo alrededor de la pantalla (.) pero es como que mientras estoy tildado le*yen*do o ju*gan*do ahí es como que es *e*se cuadradito nada más lo que veo (Santiago, 15 años 34:968-972)

En suma, este rasgo interactivo de la pantalla –que redefine no sólo al texto sino al acto de lectura- es el motivo que mueve a los jóvenes a leer en este dispositivo, mientras que los adultos intentan recrear allí el tipo de lectura que desarrollan en el impreso.

Por otra parte, la multiplicidad de estímulos de la pantalla es la razón principal por la cual los jóvenes se pierden leyendo en la pantalla, mientras que para los adultos, la razón más importante es la falta de manejo eficiente de la interfaz. Además, este aspecto de la multiplicidad de estímulos es el principal responsable de que los jóvenes dejen de leer en pantalla, superando incluso al motivo ligado al cansancio visual. Podemos sostener, entonces, que esta

característica *metamedium* de la interfaz tiene efectos contradictorios sobre los jóvenes a la hora de leer en la pantalla, ya que por un lado despierta su interés, peor por otro, es el motivo para abandonar la lectura o perderse durante la misma:

> con todas esas cosas que están alrededor tuyo (..) estás escuchando música o te están ha*blan*do (.) capaz que ibas por una línea (.) y te olvidaste por ahí y tenés que ir buscando
> (Mariano, 16 años 35: 715-717)

Asimismo, la atención que se debe prestar a los diversos estímulos condiciona el tipo de sesión, y a veces, en determinados horarios, sólo se chatea, acompañado de música. Allí se ve cómo la música, que para algunas actividades distrae (por ejemplo, leer para la escuela), para otras, acompaña perfectamente:

> estás hablando con muchas per*so*nas y me contestan *rá*pido y no te dan tiempo de (.) de hacer otra *co*sa
> F: ((risas)) y a veces cortás y les decís BUENO BASTA ME VOY
> N: sí sí
> F: a veces depende de la hora ¿no? a tal hora que hay [más gente]
> N: sí (.) a la noche por ejemplo (.) si me conecto por lo general me conecto y chateo directamente a la noche
> F: no no hacés otra cosa digamos?
> N: no no (.) es para chatear y qué sé yo escuchar *mú*sica esas boludeces
> (Nicolás, 15 años 29:194-201)

Una manera de evadir estas distracciones es lo que hemos denominado "lectura focalizada" en una sola ventana de la computadora, en competencia con otras que aparecen en forma simultánea en la pantalla. Esto habla de una estrategia avanzada de lectura en la pantalla, realizada por una minoría de jóvenes y adultos:

> uno se acostumbra también a: a foca a *enfocar* visualmente lo que buscás (.) no? porque: es como (.) ºqué sé yoº (.) vos leés un libro y tenés *sólo* el libro adelante (.) pero acá tenés como (.) *muchas* cosas (.) no? es como que te aprendés a enfocar en lo que:
> F: en la ventanita [esa]
> V: en la ventanita esa que estás leyendo
> (Victoria, 35 años 15:597-602)

Por otra parte, el rasgo multitarea, propio del uso de la computadora que hacen los jóvenes, también obedece a una estrategia de utilización frente a la demora en los tiempos de descarga de las páginas de Internet:

> siempre cuando me bajo *co*sas o me descargo algo siempre estoy haciendo otra cosa (.) o sea que me entretengo con lo que estoy haciendo lo otro (.) y después (.) siempre me cuelgo y después cuando ya me colgué ya ya bajó *to*do ya está
> (Paola, 16 años 26:570-574)

7.5. La pantalla y el impreso ofrecen distintas experiencias de placer durante el acto de lectura.

Poco más de la mitad de los jóvenes (50,5%) dice leer por placer, mientras que la mayoría de los adultos (92,3%) lo hace por ese motivo. La experiencia de placer de lectura en el impreso está fuertemente asociada a la comodidad, portabilidad y practicidad del dispositivo, todo lo cual hace a un tipo de lectura concentrada, y en esto coinciden un 75,2% de los jóvenes y un 89,2% de los adultos encuestados, quienes piensan que el libro es mejor para leer de ese modo.

En tanto, son los mayores quienes destacan más el acostumbramiento y la posibilidad de tomar el libro y llevarlo:

> no hay no hay lugar donde no me vaya con un libro (.) yo me voy de viaje me llevo el libro (.) es más siempre me llevo más de los que puedo leer (Marisa, 32 3:898-899)

Asimismo, las razones para elegir el libro son proporcionales con el mayor tiempo de lectura, con el nivel socioeconómico y son más pronunciadas en las chicas que en los chicos.

En cambio, el placer de la lectura en la pantalla se asocia con otros motivos. Como vimos en el punto anterior, para los jóvenes se asocia con la posibilidad de la interfaz *metamedium* de hacer varias cosas a la vez (sobre todo, chatear), y se encuentra altamente estimulante la acción de mantener varias ventanas abiertas a la vez, desplegando complejas secuencias operativas para manipularlas:

> cuando estoy acá así aburrido prefiero leer de la computadora porque mientras leo hablo con amigos y eso (..) sí depende mucho de la situación también
> F: claro porque acá en la misma pantalla mientras leés hacés otra cosa

> S: leo y puedo estar jugando jueguitos hablando con amigos haciendo cualquier cosa viendo tele (.) cuando leo un libro no puedo hacer nada más (.) es como que estoy en el libro (.) y no me puede molestar nada porque me distraigo (..) si no te doy pelota es porque estoy en otra cosa
> (Santiago, 15 años 34:1154-1161)

Para los jóvenes es normal hacer todo "en" la PC, lo cual pone en evidencia la validez de la "metáfora espacial" para dar cuenta de la relación que los chicos establecen con la computadora. En cambio, el uso multitarea es para los adultos algo excepcional, irracional, y aparece vinculado con un rasgo personal de impaciencia:

> eso llegó al ex*tre*mo en algunos en los últimos tiempos en donde (.) por ejemplo haciendo algún material para la escuela o haciendo algún material para los manuales y eso (.) tenía: eh: páginas de internet a*bier*tas (.) textos del word abiertos (.) y ahí se me col*ga*ba pero de: loca ya que tenía tantas cosas abiertas al mismo tiempo y me pasa esto de que: (.) de que (.) empiezo a tener esa capacidad de leer (.) de ir copiando y leer tipo zapping así eh distintas cosas que ya me parece medio enfermo eso ((sonríe))
> (Marisa, 32 años 3:77-85)

En el caso de los adultos, el placer de leer en pantalla aparece asociado con la acción de búsqueda de información, en la cual también se despliegan complejas y particulares secuencias operativas con el objeto de investigar y conservar los resultados obtenidos:

> E: *cla*ro en internet lo que más me gusta es esto de investigar (.) de bus*car* (.) es una *bús*queda (..) es como todo lo previo en la biblioteca (.) sino que es mucho más entretenido (.) y más fácil (.) te diría encontrar el material *investigar* (..) después el estar ahí leyendo eso es más incómodo
> (Enrique, 31 años 8:940-944)

En suma, el dispositivo impreso genera placer y funciona más plenamente en tanto lectura concentrada o absorta, por tratarse de una interfaz especializada, a la vez que intentar recrear ese tipo de lectura en pantalla – como interfaz *metamedium*- genera molestia y cansancio.

Por otra parte, estas diferencias en la experiencia de placer que ofrece la pantalla para jóvenes y adultos se comparece con sus preferencias por Internet: los primeros valoran sobre todo la comunicación (43,6%) y el entretenimiento (40,6%), y los segundos, la información (55,4%). Además, estas preferencias se evidencian en los sitios que principalmente visitan los

jóvenes (música, juegos) frente a los que frecuentan los adultos (en este caso, contenidos educativos e informativos).

7.6. Internet promueve un tipo de lectura "extensiva" que conlleva a un consumo superficial y fragmentado de los textos en pantalla.

En los últimos siglos del libro copiado a mano, se estableció una jerarquización de los formatos del libro, que se asociaron con el género del texto y con el modo de lectura. Podemos decir que lo mismo sucede actualmente con la pantalla: el dispositivo de lectura se asocia directamente con determinados géneros o tipos de textos que se deciden leer en pantalla, y también tiene su influencia la forma de lectura (la posición, el manejo de la interfaz, etc.). Estos factores hacen que se elijan leer determinados textos en pantalla, y otros en papel.

Por otra parte, la pantalla de la computadora, gracias a Internet, tiene una virtud que la convierte en superior respecto del impreso: la posibilidad de acceder a muchos textos en el mismo dispositivo. Pero a la vez –y como otro efecto contradictorio de la tecnología- esto hace a la labilidad del texto. Es decir, la coexistencia de multiplicidad de textos en una misma superficie hace que estos textos fácilmente desaparezcan para dar lugar a otros, algo así como un palimpsesto digital. En cambio, el dispositivo impreso se valora, entre otras razones, por la fijeza del texto y por su permanencia, aunque se pueda acceder a uno solo por vez, todo lo cual hace al concepto de obra única o punto de vista único que se asocia con el dispositivo impreso, sucediendo todo lo contrario con el texto digital. Todo esto hace que los adultos consideren a Internet como una lectura "previa", un "primer acceso" o "primera lectura" de los textos, que luego se leerán con profundidad en forma impresa:

> internet es como: me es placentero y todo pero como es un eh: COMIENZO (.) no lle no *tie*ne la profundidad tiene eh: (.) el lugar de ac*ce*so (.) o sea que es como una CARTELERA en general
> F: claro claro
> E: ya te digo si encuentro un material interesante y grande yo ya ahí lo guardo y lo imprimo (.) y lo lo profundizo después
> (Enrique, 31 años 8:934-839)

De este modo, la pantalla es escenario de una lectura fragmentada, no lineal y parcial, y a partir del acceso a los textos en Internet se da una lectura evaluativa, a través de la cual se seleccionan los textos que luego se van a leer en profundidad (en pantalla o impresos). Esto se traduce en la práctica del "vistazo previo", lo cual a la vez promueve un tipo de lectura "en fuga":

> hago un paneo general (.) ya sea una no*ti*cia ya sea un *fa*llo ya sea una ley hago un paneo general (.) y: a lo mejor leo (.) algo muy puntual y después guardo todo y lo leo en otro momento
> (Marcelo, 39 años 11:544-546)

Este tipo de lectura es más común cuando se tiene un contacto diario con la PC e Internet y crece conforme se asciende en al escala social, ya que mientras hay un porcentaje bastante parejo de chicos de los estratos bajo y medio que leen fragmentos de textos (63,2% y 64,4%, respectivamente), el porcentaje crece notoriamente en los chicos de los sectores más ricos (81%).

Luego, mientras que los adultos priorizan la fuente de la información que están leyendo, los chicos se fijan en la extensión del texto. Esto, asimismo, lleva a distintos motivos para dejar de leer: en los adultos, la mala calidad del texto, y en los jóvenes, la mayor extensión del mismo:

> qué es lo que te lleva a terminar con la lectura (.) a interrumpir la lectura de un texto?
> M: bueno si me parece que está espantosamente mal redac*ta*do digamos (.) o que no tiene nada que ver con lo que yo busco
> (Marina, 33 años 12:986-989)

> por qué dejás de leer un texto (.) en la pantalla?
> M: porque capaz que a veces (.) es *muy* largo y no me gusta la información entonces si no me gusta ya es*tá* no *leo* (.) no me da para leer (.) es distinto porque estás ahí y decís bueno aprovechémoslo en otra cosa
> (Melanie, 15 años 39:868-871)

Esta forma de lectura tiene sus similitudes con la "lectura extensiva" de la Escolástica, aunque con la característica particular de ser fragmentada, superficial y dispersa. Asimismo, esta lectura extensiva de los textos en pantalla hace a una relación complementaria entre ésta y el texto impreso, relación que adquiere dimensiones diferentes para adultos y jóvenes. Mientras que los primeros imprimen textos para leerlos en profundidad, los jóvenes lo hacen principalmente para entregar sus trabajos en el colegio. Además, los

chicos preponderantemente imprimen textos largos, ya que los que son cortos prefieren leerlos directamente de la pantalla.

Por otra parte, esta función que cumple el impreso como borrador para realizar correcciones al texto, marca la diferencia que separa al papel de la pantalla en términos de lectura profunda –que se asocia al primero- y lectura superficial –que se desarrolla en la segunda:

> si veo que hay cosas que que me interesan (.) las las copio y las pego en word y después las leo tran*qui*la las im*pri*mo (.) no *pierdo* tiempo en leer *todo* (.) *después* voy haciendo como un (.) como un análisis
> (Susana, 46 años 2:143-145)

> M: casi siempre imprimo cuando tengo todo hecho (..) digamos cuando tengo un trabajo práctico o información de lo que necesito *ya armado* ahí lo imprimo
> (Mariano, 16 años 35:637-639)

Finalmente, la posición rígida de la interfaz de la pantalla de la computadora de escritorio–que marca el regreso del *scriptorium* medieval- impide que el lector pueda fácilmente marcar el texto en la pantalla y considerar a los textos leídos como susceptibles de una relectura. En cambio, esta lectura y relectura *intensiva* de los textos extraídos de la pantalla, se asocia directamente con el formato impreso.

7.7. Los lectores –tanto jóvenes como adultos- aplican *frames* propios del texto impreso en la lectura en la pantalla.

En las consideraciones de los entrevistados aparecen analogías entre la lectura en Internet y la lectura en el dispositivo impreso, dando cuenta de que en ese dispositivo también se llevan a cabo estrategias de lectura no lineales, las cuales ahora se ven potenciadas sustancialmente por el hipertexto. En ese punto en particular, los adultos hacen comparaciones con la lectura en libros, mientras que los jóvenes lo hacen con los diarios:

> yo en la lectura de un libro tengo un estilo de hacer hipervínculos en este sentido (.) yo no sé pero de chica haciendo cualquier lectura si en un libro aparece una palabra que no sé voy al diccionario (.) o aparece no sé una planta y quiero saber cómo es la planta la busco en una enciclopedia (.) o aparece un personaje que no sé quién es y le

> preguntaba a mi viejo no alguien de la historia (.) yo creo que en ese sentido yo siempre tuve como este estilo de *leer*
> (Marina, 33 años 12:1115-1120)

> es como el diario no *leés* todo el *dia*rio (.) no te gusta todo el diario (.) no te gustan todos los *te*mas o sea (.) por ahí te gusta la parte de espec*tá*culos la otra parte (.) bueno está divi*di*do (.) ahí ves: que *to*do el diario no te puede gustar (.) por más que te guste de todo no creo
> (Melanie, 15 años 39:928-932)

Por otra parte, mientras que los adultos guardan archivos de texto en la PC para atesorarlos, para asegurarse de tenerlos disponibles para el futuro o para leerlos en profundidad; los jóvenes realizan esta práctica con el objeto de editarlos para cumplir con una tarea del colegio. Sin embargo, para algunos jóvenes el impreso es más valorado que el texto en la pantalla por la misma posibilidad de atesorarlo:

> un libro uno lo atesora qué sé yo tenés un libro que te *gus*te o un tema (.) vos lo atesorás y te lo guardás (.) qué sé yo mi viejo tiene varios libros de cuando era chico (.) en cambio en una computadora vos tenés un texto en una computadora (.) hay más riesgo de que se te *bo*rre o le pase *al*go ºqué sé yoº
> (Santiago, 17 años 37:987-991)

Por otra parte, hay algunos casos de chicos que cuando comenzaron a usar la computadora, solían imprimir más, pero no tanto textos sino fotografías (de ellos, de sus familias, de sus amigos o compañeros). Podemos concluir que también en los jóvenes existe esta función de atesoramiento que cumple el impreso, pero no con los textos sino con las imágenes.

Otro modo de aplicación del *frame* impreso a la hora de leer en la pantalla de la computadora tiene que ver con el hábito de marcar el texto, lo cual llamativamente es más común en los jóvenes (66,1% de los casos) que en los adultos (36,9%), y según se desprende del análisis de las sesiones de Internet, también es común entre los jóvenes la realización de “refuerzos de lectura” sobre la pantalla, acompañando la lectura con el puntero del *mouse*. Este hecho demuestra cómo los chicos, quienes eligen más que los adultos leer textos largos en pantalla, reproducen prácticas del papel pero adaptadas a la pantalla, con el fin de facilitar la tarea o de “actuar” sobre el texto. A la inversa, los adultos dicen preferir el impreso porque tienen la sensación de “no

haber leído” cuando lo hacen en pantalla, y es por eso que necesitan marcar el texto:

> le falta algo al texto de la pantalla?
> L: como que le falta *al*go porque además (.) suponete es decir a veces hago una síntesis y le pongo en negrita lo que quiero destacar (.) pero aunque esté en negrita (.) no me no me es lo mismo al remarcarlo yo con (.) no sé (.) un un marcador cualquiera ¿no?
> (Laura, 38 años 4:744-752)

La presencia de estos hábitos de lectura en los jóvenes evidencia, contrariamente a lo que sugiere mucha de la bibliografía sobre el tema, que en ellos persisten prácticas propias de la lectura del dispositivo impreso. Entonces, no es cierto que los jóvenes como *nativos digitales* se formen como lectores exclusivamente en relación con la pantalla, sino que mantienen cierto “acento de migrante digital” en las prácticas de lectura que desempeñan.

Finalmente, la acción de marcar el texto en pantalla se hace más común conforme se avanza en la escala social (63,2% en D1, D2, E; 66,7% en C2, C3 y 71,4% en ABC1), lo que demuestra, en primer lugar, que a mayor contacto, mayor manejo de la interfaz; y en segundo lugar, que a un mayor contacto con la computadora e Internet, se desarrollan mayores estrategias facilitadoras de lectura para evitar el cansancio o el aburrimiento al leer o al esperar el tiempo de descarga de las páginas de Internet.

7.8. Las categorías “navegadores” y “usuarios”, que combinan tanto los jóvenes como los adultos, son las formas que asume la lectura/navegación en la pantalla, y están dadas por las metas y estrategias de lectura.

Dada la fuerte imbricación del soporte y el contenido en el dispositivo de la pantalla, que se hace evidente en el mejor o peor manejo de la interfaz digital por parte del usuario, podemos decir que le lectura en la pantalla asume la forma de una lectura/navegación, ya que no sólo se trata de leer textos –según la forma tradicional- sino que adquiere especial relevancia la manipulación de la interfaz a través de dispositivos como el teclado, el mouse, las barras de desplazamiento y el hacer clic. En otras palabras, *la navegación es una*

remediación de la lectura, así como *el hipertexto es una remediación del texto*. Esto es tan así que podemos decir que no se puede leer en la pantalla si no se manipulan competentemente estas *affordances* de la interfaz digital, a la vez que éstas no se utilizan si no es en el marco de un acto de lectura de textos en la pantalla, todo lo cual define una estrategia de lectura en la misma.

Desde esta perspectiva, los jóvenes y los adultos entrevistados y encuestados pueden agruparse en las categorías de "navegadores" y "usuarios" por el tipo de estrategias de lectura que desarrollan en la pantalla de la computadora, las cuales –a su vez- no son opuestas sino complementarias, y pueden ser asumidas por un mismo usuario en distintos momentos de su sesión de Internet. Esto también se evidencia en que la mayor parte de los encuestados hace clic "a veces" en los enlaces (68,8% de los jóvenes y 67,7% de los adultos). Mientras que los "navegadores" –quienes disfrutan visitar las páginas más allá de un interés puntual- se implican más en las propuestas de los enlaces, los "usuarios" parecen asumir una actitud distante y evaluativa sobre los mismos, dadas sus metas y estrategias de lectura, ligadas a la búsqueda puntual de información. Por otra parte, no aparece, salvo algunos casos muy puntuales en los cuales los mismos entrevistados editan páginas sobre su familia o sobre su colegio, la categoría de "hiperlectores" caracterizada por Burbules y Callister (2001: 96). Esto mismo se observa en el bajo porcentaje de jóvenes (1,2%) que dice que lo que más le gusta de Internet es la posibilidad de publicar información. Esta caracterización de "navegadores" y "usuarios" se comparece con las distintas significaciones de la palabra "navegar" que manifiestan los entrevistados: una más utilitaria, ligada a la búsqueda puntual de información, y otra vinculada a la pérdida de tiempo, como un modo de entretenimiento:

> para vos navegar es más bien explorar?
> S: claro explorar por internet (.) investigar (.) buscar en un mundo nuevo totalmente desconocido
> (Santiago, 17 años 37:628-630)

> para vos qué es navegar por internet?
> P: la verdad (.) es estar al pedo ((risas))
> F: es una buena definición
> P: no es pasar (.) es pasar el tiempo que tenés libre hablando con los demás y: (.) es así (.) o ju*gan*do (.) cuando estás así al pedo es una forma de entretenimiento (..) cuando no tenés que buscar nada no tenés

> que hacer nada (..) ºes estar al pedoº ((risas))
> (Paola, 16 años 26:325-331)

Por otra parte, el interés parece ser un elemento fundamental que no sólo se relaciona con las metas de lectura, sino que favorece la memorización o retención del texto (se habla de "grabar el texto"). En cambio, si no hay interés, se lee "así nomás", sin prestar atención, sin retener, como si los conceptos no pasaran de la Memoria de Corto Plazo a la Memoria de Largo Plazo, la cual garantiza la comprensión global del texto:

> si es algo que no me interesa por ahí: para leer rápido (.) es como que leo y no me lo imagino (..) es típico de las personas que vos le decís leé *es*to (.) y cuando termina de leerlo decís (.) de qué se trata y te dice no sé lo leí (.) claro como no (.) no se le graba en la cabeza si no le interesa
> (Santiago, 15 años 34:941-945)

Las metas de lectura, que a su vez definen las estrategias a seguir para cumplirlas, se hacen evidentes en las prácticas de los jóvenes, quienes hacen una lectura no lineal de los textos que no les interesan (principalmente, los relacionados con tareas escolares) con el objeto de cumplir con ese objetivo lo más rápido posible. De este modo, la lectura no lineal se transforma en una estrategia puesta en marcha en orden a la lectura rápida de textos considerados menores o secundarios:

> cuando no me interesan los leo (.) salteo pa*la*bras o por ahí lo leo muy por a*rri*ba (..) en cambio:: a mí me joden mis amigos porque cuando empiezo a leer un libro (..) soy de esas personas que van a dos por hora porque yo voy leyendo (.) me lo voy imaginando
> (Santiago, 15 años 34:934-937)

Los lectores en la pantalla, entonces, tienden a clasificar los textos no de acuerdo con las tipologías o géneros tradicionales, sino según las estrategias de lectura que emplean. Estas estrategias tienen que ver con el motivo por el cual leen los textos (por interés personal, por una tarea para el colegio, etc.), por el tipo de información que tiene (textual, gráfica, referida a algún tema interesante o vinculado a una tarea, etc.) y con el modo de leerla (lineal o no linealmente, completa o fragmentadamente, etc.).

7.9. Durante las sesiones de Internet se ponen en marcha ciertos rituales que en los jóvenes están asociados principalmente con el chat, y en los adultos, con el correo electrónico.

La preferencia de los jóvenes por el chat y de los adultos por el e-mail se trasluce en el inicio de sesión, cuyo ritual comienza para cada perfil utilizando el medio que más le interesa, y que de distinto modo irá gestionando el desarrollo de la sesión. Mientras que el ritual del chat pasa por ver quién está conectado, saber quién está hablando, decidir si se va a hablar o no con ese contacto y mantener varias conversaciones a la vez; el ritual del e-mail consiste en mantener limpia la casilla de correo, decidir responder o no teniendo en cuenta el criterio temporal (los mensajes de mayor o menor antigüedad), discriminar el tipo de correo y –en algunos casos- gestionar las dos o más cuentas que tiene el usuario, las cuales a su vez utilizan con distintos fines. A esto hay que agregar que, en el caso de los jóvenes, el e-mail viene complementado con el chat, ya que el MSN Messenger les indica si tienen mensajes nuevos en su bandeja de entrada de correo electrónico cuando se conectan:

> me conecto: (.) abro el *msn* (.) para ver quién está conec*ta*do de mis amigos o algo de eso (..) después: me meto en el *mail* a ver si tengo algún noticia o algo (.) después si tengo que buscar algo (.) lo busco ya de *u*na (.) y después si me queda tiempo (.) sigo hablando y:: (.) y si no me pondré a boludear un rato a navegar (.) ahí (.) a buscar: *fo*tos (.) o bajar *te*mas
> (Alejo, 17 años 23:134-138)

Estos rituales puestos en marcha por jóvenes y adultos se comparecen con los usos que los entrevistados dicen hacer de Internet: los adultos utilizan la Red principalmente como medio de acceso a la información y comunicación, principalmente, a través del e-mail. En tanto, los jóvenes prefieren usar la red para comunicarse (como dijimos, principalmente a través del chat) y para entretenerse.

Asimismo, “estar conectados” es lo que más le gusta de Internet a los entrevistados. Ahora, eso, para los adultos, aparece asociado al e-mail y a la información de interés a la que acceden, mientras que para los jóvenes se relaciona directamente con el chat:

poder conectarse al mundo: (.) a través por ejemplo de las bibliotecas me fascina esta parte no? (.) sentirme conectada digamos ((risas)) eso me gusta
(Laura, 38 años 4:320-322)

te podés conectar (.) o sea esas dos cosas (.) lo principal es lo de música
F: y eso es que te podés conectar con tus amigos a través del chat y eso?
A: sí eso está bueno
(Ana, 14 años 38:254-257)

7.10. Internet desplazó a la TV como actividad principal, aunque es el medio que más se consume en simultáneo con la Red.

Jóvenes y adultos coinciden en que la principal actividad que desplazó el uso de Internet fue el hecho de ver televisión (58,5% de los adultos y 51,5% de los jóvenes encuestados). Hay una preferencia de Internet sobre la TV por su mayor nivel de interactividad:

la tele: básicamente la uso: (.) eh es el medio que menos me informa (.) si bien miro algún programa perio*dís*tico (.) algún noticiero: este (.) creo que que la *te*le es el que menos (.) menos me enriquece formativamente hablando (.) en ese sentido me parece que internet (.) al ser YO el (.) el editor o al ser yo este (.) el actor principal sobre el *me*dio (.) elijo (.) los *dia*rios o las re*vis*tas (.) o los lugares que yo: (.) creo que yo creo que que son convenientes (.) como que hay un filtro viste
(Marcelo, 39 años 11:299-305)

Los entrevistados sienten que están haciendo “algo más productivo” en la computadora:

me parece que hago cosas más productivas a eh: en la compu que viendo la tele
(Victoria, 35 años 15:215)

Además, mientras se relaciona a Internet con la información, a la TV se la asocia más con el consumo pasivo:

internet es mejor que la televisión?
M: y:: (.) que no es que es mejor es que son cosas distintas (.) vos la televisión la consumís (.) observás y nada más (.) en cambio en internet consumís y podés también comprar *co*sas (.) ba*jar*te (.) digamos te da tus tus (.) digamos te brinda servicios y (.) también ºno sé como

> explicarlo° (.) claro te a*por*ta un poco internet te aporta bastante
> (Mariano, 16 años 35:413-418)

Y también se la ve como algo más "impuesto" que la red:

> la televisión está mucho más impuesta de última (.) de última *to*dos tienen que ver la televisión en cambio en internet te conectás si querés
> (Jorge, 17 años 41:569-570)

De todos modos, ese efecto de desplazamiento se da de un modo particular, en el cual hay que tener en cuenta el contexto de uso –lo que Morduchowicz (2008: 34) define como "entorno mediático"- que condiciona no sólo el modo en que se utiliza Internet, sino también a qué cosas el uso de la red le quita tiempo:

> podré dejar de mirar tele (.) una cosa así (.) pero no diga (.) pero justamente por eso creo no paso tampoco mucho tiempo (.) porque tampoco puedo estar sentada conectada pensando que tengo (.) tengo que hacer otras cosas
> F: mhm
> N: creo que también tiene más que ver con el lugar que uno ocupa en la casa (.) con las cosas de la casa (.) con las responsabilidades de la casa (.) me parece que pasa más por ese lado (.) por ahí si estoy en la escuela y tengo un rato libre me: (.) bueno (.) me mando (.) más
> (Nora, 45 años 14:260-266)

Curiosamente, si bien ver TV es la actividad más desplazada por el uso de Internet, es a la vez lo que más se hace mientras se utiliza la red, sobre todo en el caso de los jóvenes (79,7% de los casos de frente a un 49,5% de los adultos). Esto se explica del siguiente modo: la TV puede estar encendida mientras se usa Internet, pero no se le presta atención; es decir, es una actividad "de relleno":

> antes yo veía muchísima tele pero ahora no (.) veo cuando estoy sentado en la mesa comiendo
> (Jorge, 16 años 32:497-498)

En ese sentido, la TV es más factible de ser reemplazada por Internet por su mayor interactividad. En otras palabras, hay una preferencia por la pantalla de la computadora sobre la de la TV (Fundación Telefónica, 2008: 179), aunque ambas permanezcan encendidas. Además, a diferencia de la TV, Internet requiere mayor atención, lo cual hace que los jóvenes se "cuelguen" más y pierdan la noción del tiempo más fácilmente:

a veces pasa que te colgás y te colgás *mal* en internet (.) y perdés tiempo (.) y capaz podrías estar haciendo otra cosa pero cuando no tenés nada que hacer (.) ya está ((risas))
(Paola, 16 años 26:520-522)

En cambio, por la característica abierta del discurso televisivo, que lo hace accesible en cualquier momento, la TV no requiere de mayor atención, lo cual la convierte en una actividad "secundaria" respecto de otras actividades más importantes (Jeong, Zhang, Davis, Jordan, Fishbein, Hennessy y Martin, 2004). Finalmente, y particularmente en el caso de los jóvenes, Internet desplazó también al tiempo de ocio o esparcimiento, lo cual pone en evidencia que los chicos asocian a Internet con el entretenimiento. Se puede concluir entonces que Internet ha desplazado a la TV como medio de entretenimiento y distracción, ocupando entonces esa función.

7.11. Los usuarios de Internet practican usos desviados, no previstos por el sistema.

Los usuarios de Internet tienen su propia teoría sobre Internet, y esto se manifiesta en el uso que hacen de la red, por cuanto no se cumple en muchos casos el *contrato de interacción*, sino que se hacen usos desviados, como no consultar información de los portales asociados a los servicios de webmail o de chat (MSN Hotmail) aunque sean efectivamente los sitios más visitados, o también, despliegan complejas secuencias operativas para buscar y guardar información, secuencias que no están previstas por el sistema (como mandarse por e-mail direcciones de Internet para guardar en su PC o copiar y pegar textos de sitios de Internet en documentos de Microsoft Word para guardar información). También, hay un gran número de *affordances* que no se usan, por ejemplo los Favoritos –que en el ejemplo anterior sería la más indicada para cumplir esa función, o los *banners* publicitarios, que son sistemáticamente ignorados por los visitantes. Hay que decir también que estos usos desviados mencuionados anteriormente (marcar el texto en la pantalla, guardarlos en la PC como si se tratara de un archivo) tienen que ver con la aplicación de *frames* propios del texto impreso que se buscan replicar en la pantalla para facilitar el

acto de lectura o asegurar la disponibilidad de textos en el futuro. Otros usos desviados del sistema se dan también cuando Internet o la computadora presentan limitaciones, como cuando las páginas tardan en descargarse, frente a lo cual se opta por realizar otras actividades simultáneas para aprovechar el tiempo y combatir la ansiedad permanente que promueve la lectura en la pantalla.

A modo de cierre, podemos afirmar que se llegó a estas conclusiones gracias a la elección metodológica. Los matices aportados por la investigación cualitativa, que luego fueron confirmados en la fase cuantitativa, nos permiten salir de falsas oposiciones como las que sostienen que los jóvenes sólo realizan lecturas fragmentadas en la pantalla y no aplican *frames* de la lectura en papel, que la lectura en los diferentes dispositivos son opuestas y no complementarias, o que la pantalla no ofrece una experiencia de placer durante el acto de lectura. También esta riqueza del aporte metodológico se puso en evidencia cuando se trató de definir el significado que los propios usuarios tienen de la palabra “navegar”. Todo esto, sin dudas, está estrechamente relacionado con las metas y estrategias de lectura que desarrolla el lector/navegador en la interfaz digital.

Dicho esto, queda en manos del lector interesado la posibilidad de comprobar estas aseveraciones en sus propias prácticas de lectura en la computadora, y también de orientar a partir de este trabajo futuras investigaciones en la materia.