



6. Primer año en la universidad: navegando los retos y oportunidades de la era digital

First Year at College: Navigating the Challenges and Opportunities of the Digital Era

Tomas Elías Mazelski

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
tomas.mazelski@uap.edu.ar

Edgar Beskow

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
edgar.beskow@uap.edu.ar

Recibido: 22 de abril de 2025

Aceptado: 8 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/a4awsw08>

Resumen

El estudio exploró el consumo de pantallas de estudiantes universitarios durante el período de adaptación, mediante una metodología cualitativa narrativa basada en entrevistas a 17 ingresantes de diversas carreras. Se identificaron dos formas principales de consumo: el zapping digital secuencial, en ocasiones compulsivo, en redes sociales, y el uso de dispositivos que reemplazan el soporte en papel utilizado en la educación media. Los estudiantes se mostraron vulnerables a una constante atracción hacia los dispositivos digitales, lo que derivó en procrastinación, sentimientos de culpa y conductas de aislamiento social. Para mitigar estos efectos, implementaron estrategias como alejar los dispositivos, activar alarmas y gestionar las notificaciones; incluso optaron por apagarlos cuando las demás medidas no resultaron efectivas. Aunque intentaron aprovechar las oportunidades tecnológicas, a menudo recurrieron a respuestas rápidas en redes sociales o en chats de inteligencia artificial generativa, en lugar de explorar bases de datos académicas, lo que limitó su capacidad de aprendizaje crítico y profundo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de brindar mayor orientación, mentoría y apoyo para maximizar los beneficios de la tecnología en la vida académica y psicoemocional de los estudiantes.



Palabras claves

Uso de pantallas — Estudiantes universitarios — Estrategias de control — Desafíos tecnológicos — Oportunidades digitales

Abstract

This study explored the screen use habits of first-year university students through a narrative qualitative methodology. Data was collected via interviews with 17 incoming students from various academic disciplines. Two primary patterns of screen use emerged: sequential and, at times, compulsive digital zapping on social networks, and the use of digital devices as substitutes for the paper-based materials commonly used in secondary education. Students reported feeling vulnerable to the constant pull of digital devices, which often resulted in procrastination, guilt, and social isolation. To counter these effects, they employed various strategies, including distancing themselves from their devices, setting alarms, managing notifications, and, when necessary, turning off their devices entirely. Despite their efforts to harness the potential of technology, students frequently resorted to quick answers found on social media or generative AI chats rather than engaging with academic databases—ultimately limiting opportunities for deep and critical learning. These findings highlight the need for greater guidance, mentoring, and support to help students optimize the academic and psycho-emotional benefits of digital technologies

Keywords

Screen use — University students — Coping strategies — Technological challenges — Digital opportunities

Introducción

El uso de computadoras, teléfonos inteligentes y otros tipos de dispositivos digitales con interfaz basada en pantallas se ha extendido a la mayoría de las actividades vinculadas con la vida personal y académica, impactando en la forma de aprender e interactuar con los demás (Giedd, 2020). Como resultado, el consumo de pantallas forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes que experimentan la transición a la vida universitaria. La inmersión en los entornos digitales se vuelve indispensable para mantenerse al tanto de las novedades académicas, interactuar con compañeros de estudio y docentes, realizar la mayoría de los trámites académicos, acceder al material de estudio, seguir presentaciones en pantalla

durante las clases, estudiar, completar exámenes y consultar sus resultados. En síntesis, el consumo de pantallas se ha convertido en una de las actividades más frecuentadas entre los ingresantes universitarios de la generación pos-COVID-19 (Urcola, García y Fernández, 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), el consumo de pantallas se refiere al tiempo que una persona pasa frente a dispositivos como televisión, computadoras o videojuegos. La OMS considera esta actividad como sedentaria, ya que implica inactividad física mientras se realiza. De hecho, el consumo prolongado de pantallas se asocia con mayor adiposidad, peor condición física, menor calidad de vida, baja autoestima, bajo rendimiento académico, pérdida de habilidades sociales y mayores niveles de ansiedad y depresión (Moreno et al., 2019).

La exposición al consumo de pantallas se exacerbó luego de la pandemia de COVID-19 (Aufa, 2020). En este sentido, Mustapha (2021) concluyó que el uso de la tecnología digital con fines educativos durante la pandemia evidenció las virtudes de la educación digital, pero también incorporó un ambiente de aprendizaje en el que el consumo de pantallas se multiplicó, proponiendo la premisa de que la digitalización es indispensable para el proceso educativo.

Una de las consecuencias estudiadas del consumo de pantallas está relacionada con el sueño. El uso nocturno de dispositivos altera el ritmo circadiano y reduce el tiempo total de descanso, lo que afecta negativamente el desempeño académico de los ingresantes universitarios (Espinoza et al., 2023).

Otro fenómeno señalado en los estudios es el cambio de paradigma que hubo en la última década con respecto al consumo de contenidos. Los medios digitales permitieron abandonar el consumo pasivo y transformaron a los usuarios en autoselectores de canales, programas y videos según sus necesidades y exigencias personales (Sobrinho y Ángel, 2008). Sin embargo, esta aparente libertad de elección está regulada por algoritmos que definen los contenidos a la medida de cada usuario para aumentar intencionalmente el tiempo de exposición.

Algunos estudios identifican consumos problemáticos, en especial vinculados con las redes sociales, que generan la ansiedad de “perderse algo” (Rozgonjuk et al., 2020). Esta compulsión por consultar la cascada permanente de las redes sociales puede incluso llegar a convertirse en una adicción y en procrastinación académica (Lian et al. 2018; Núñez y Cisneros, 2019). El resultado es una pérdida creciente de autorregulación en el uso de pantallas, descrita como consumo problemático de redes sociales (Lombardo, 2022; Reátegui y Álvarez, 2023). En la opinión de Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020), los consumidores compulsivos son conscientes de esta situación, lo que los coloca en una tensión constante entre el uso adictivo de las pantallas y los desajustes que este produce.

Otra importante consecuencia del consumo prolongado de pantallas, estudiada por Celis (2020), es el desarrollo de una atención flotante o superficial, producto de la discrepancia entre la capacidad humana de procesar información y la velocidad con que esta fluye en la gran cantidad de contenidos que los jóvenes adultos consumen en los dispositivos.

En contraposición a las dificultades que el consumo de pantallas genera, distintos autores destacan algunas virtudes de los sistemas informáticos para la vida universitaria:

1. **Gestión académica electrónica.** Refiere a los servicios brindados al alumno a través de Internet y aplicaciones, vinculados con los trámites de gestión académica de su carrera universitaria (de Benito Crosetti, 2000).
2. **Entornos virtuales de enseñanza.** Se trata de un conjunto de entornos informáticos para la comunicación y el intercambio de información en los que se desarrollan procesos de aprendizaje (Mestre Gómez, 2007).
3. **Biblioteca digital.** Está conformada por diversos materiales de estudio, investigación y consulta académica, almacenados o adquiridos por la institución. Estos recursos académicos compilan la producción científica más variada, relevante y reciente para la consulta de los estudiantes universitarios (Tramullas, 2002).

4. **Medios audiovisuales educativos.** Las presentaciones proyectadas o reproducidas en pantallas constituyen uno de los recursos pedagógicos más utilizados por los docentes universitarios al momento de dar clases, explicar contenidos y plantear consignas (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2008).
5. **Herramientas de gestión del conocimiento institucional.** Incluyen todas las plataformas que permiten leer, agregar, reorganizar y actualizar información institucional. Facilitan la interacción entre los miembros del grupo y contribuyen al desarrollo conjunto de las tareas académicas. Asimismo, permiten a los docentes llevar a cabo un seguimiento continuo del progreso alcanzado por los estudiantes (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2008).

Además de estas virtudes, Lopez et al. (2020) afirman que esta nueva generación de ingresantes universitarios desarrolla la habilidad de realizar múltiples tareas en simultáneo, fenómeno conocido como multitarea. Según los autores, los llamados nativos digitales poseen esta capacidad debido a la costumbre y al manejo de recursos digitales. Cabe mencionar que en dicho estudio no se encontraron diferencias significativas según el sexo ni la carrera cursada, pero sí se identificó la edad de los participantes como un factor diferenciador: es el factor generacional el que marca variaciones en el comportamiento (López et al., 2020).

En la universidad donde se realizó esta investigación, los estudiantes gestionan su vida académica mediante un portal institucional que les brinda acceso a todos los recursos de estudio e investigación, además de permitirles realizar procesos administrativos y académicos a través de herramientas digitales de autogestión. De hecho, la entrega y la revisión de muchos de los trabajos prácticos se realizan por medio de estos portales. De esta forma, la vinculación entre estudiantes y docentes se articula a partir de estrategias pedagógicas que exponen a los primeros a un permanente consumo de pantallas, tanto en el aula como en su estudio personal y en los trámites administrativos y financieros. Por su parte, los docentes preparan sus clases con recursos audiovisuales, lo que prolonga esta exposición durante la mayor parte del cursado. Para tal fin, las aulas y su equipamiento se han ido adaptando, hasta el punto de que todas cuentan con una pantalla o un proyector.

Por lo anterior, el presente estudio busca comprender los desafíos y oportunidades que los ingresantes universitarios experimentan en relación con el consumo de pantallas.

Método

Diseño y participantes

Para el estudio se utilizó una metodología cualitativa desde el encuadre epistemológico pragmático propuesto por Dewey (1958). El trabajo consistió en un abordaje exploratorio con el propósito de comprender el fenómeno desde la experiencia y la perspectiva de los participantes (Chárriez Cordero, 2012; Lieblich et al., 1998; Reyes, 1999). El diseño utilizado fue narrativo interaccional, así como fue propuesto por Clandinin (2007).

Se seleccionaron 17 participantes mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta como criterios de inclusión que fueran estudiantes universitarios en su primer semestre de estudio, de sexo masculino y femenino, con edades entre 18 y 22 años, y que representaran a las diversas unidades académicas de la universidad. Los estudiantes que cumplían con estos criterios de inclusión fueron reclutados en el campus de la institución a lo largo de un mes, durante el período en que se realizaron las entrevistas.

Procedimientos para la recolección y el análisis de los datos

La presente investigación utilizó entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. El protocolo de preguntas se construyó con base en la información aportada por investigaciones previas (Creswell, 2013) y fue evaluado por dos jueces para validar su contenido. Dicho protocolo funcionó como una guía para propiciar las narrativas de los participantes en torno al objetivo de investigación.

Antes de iniciar la recolección de datos se obtuvo la autorización de la unidad académica y del Comité de Ética en Investigación con competencia en la universidad donde se realizó el estudio. Estos avales permitieron iniciar la selección de los participantes según los criterios establecidos y

gestionar el consentimiento informado para su participación. Posteriormente, se planificaron encuentros individuales en oficinas que brindaran privacidad y un ambiente libre de interferencias. El audio de las entrevistas fue grabado para su posterior transcripción. A fin de mantener la confidencialidad y el anonimato, se reemplazaron los nombres de los participantes por números y se omitieron datos que pudieran revelar su identidad en el informe.

El proceso de análisis temático se inició de manera simultánea con la recolección de datos y transcripción de las entrevistas, lo que permitió identificar los temas emergentes. Se siguieron las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2013). Para otorgar confiabilidad al análisis y evitar sesgos, ambos investigadores realizaron en paralelo la revisión de las transcripciones, a modo de auditoría.

Resultados y discusión

Con el fin de explicar la experiencia del consumo de pantallas durante el proceso de ambientación universitaria de los participantes, esta sección presenta los resultados junto con su discusión, dando respuesta a las preguntas de investigación.

Los temas y subtemas (categorías) emergentes se acompañan de evidencia mediante citas textuales de los participantes. Las citas se referencian de la siguiente manera: (a) la letra E indica que la cita proviene de una entrevista, (b) el número que le sigue indica el número asignado a cada participante, y (c) los números de línea señalan su ubicación en la transcripción.

PI 1: ¿Cuáles son las principales actividades de consumo de pantallas de los participantes de este estudio durante su transición a la vida universitaria?

Los participantes describen su experiencia de consumo de pantallas mediante narraciones que los posicionan como espectadores de distintas redes sociales. En este sentido, un estudiante relata que suele “pasar más tiempo en Instagram, WhatsApp, Discord y, por ahí, X” (E16, 2529–2530). Nótese que consulta las redes siguiendo una secuencia hasta

agotar el contenido que se actualizó en ellas. De hecho, los participantes refieren secuencias similares, aunque en distinto orden: “Veo Whatsapp, como los mensajes y todo eso, y después voy a Instagram a ver stories, o contesto mensajes también, más de eso, publicaciones” (E4, 601). Otro comenta: “Estoy en TikTok, o sea, en redes sociales, en Instagram, en Pinterest” (E10, 1334).

Como si se tratase de un *zapping* digital, la principal actividad de consumo de pantallas convierte a los estudiantes en espectadores virtuales de diversas redes sociales, en una secuencia que varía según los gustos personales. En este rol de espectadores virtuales, son ellos quienes establecen el orden, pero generalmente se trata de una sucesión de redes, en lugar de conformarse con consultar solo una: “Luego sigo en Instagram y después de ahí a veces me copo con el TikTok” (E14, 2160–2162). Como se analizará con detenimiento en otros resultados, esta forma de consumo en secuencia crea un efecto de cadena que los lleva a permanecer expuestos al contenido virtual gran parte del día.

El segundo tipo de consumo más recurrente dio nombre al segundo tema identificado: el cuaderno electrónico. Esta referencia pone de relieve un cambio en los comportamientos académicos, ya que la nueva generación de estudiantes universitarios pasó de utilizar carpetas de papel a cuadernos electrónicos, como el celular, la tableta y la computadora. Como relatan los estudiantes, pasan gran parte del tiempo de estudio con “la computadora tomando apuntes en las clases” (E8, 1104). Otro participante menciona un dispositivo diferente, aunque evidencia el mismo tipo de consumo de pantalla: “En clase, digamos, estudio mucho en la *tablet*, más que nada” (E2, 279).

De hecho, el principal consumo de pantalla con fines académicos entre los participantes consiste en tomar nota, leer apuntes y acceder a textos de estudio, incorporando además la posibilidad de intercambiar información con los compañeros por medio de la comunicación electrónica. Este uso del cuaderno electrónico también evidencia un cambio de comportamiento en la transición entre la educación secundaria y la universidad:

De repente estoy en el cursado constantemente con la computadora, y yo no sabía usar computadora, tampoco la tenía y no la usaba nunca, y de repente te das cuenta de que la empieza a manejar automáticamente, [...] que es algo que antes no hacía. (E9, 1254–1258)

Es notorio que el proceso de ambientación universitaria los sorprende consumiendo más tiempo de pantalla en sus computadoras, lo que los lleva a sustituir las carpetas de la educación media por un formato electrónico: “Me quedo estudiando... así que pongo todo lo que necesito del celu en la compu” (E4, 590–591). Se trata de una nueva experiencia en el consumo de pantallas que los estudiantes ingresantes incorporan en sus rutinas de estudio.

A modo de síntesis, este estudio revela dos principales actividades de consumo de pantallas entre los estudiantes universitarios durante su transición a la vida académica: el *zapping* digital en redes sociales y el uso de dispositivos electrónicos como herramientas académicas.

El *zapping* digital implica un comportamiento secuencial en el que los estudiantes navegan entre distintas redes sociales hasta agotar el contenido actualizado en cada una. Esta conducta refleja una necesidad de mantenerse constantemente actualizados como espectadores virtuales, lo cual puede afectar algunas de las habilidades cognitivas necesarias para el rendimiento académico. En este sentido, Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020) afirman que los jóvenes universitarios consumen contenido de múltiples redes sociales de manera secuencial, lo que puede llevar a una reducción en la atención sostenida. Por su parte, Jasso Medrano y López Rosales (2017) encontraron que el uso intensivo de redes sociales está asociado con problemas de memoria de trabajo en estudiantes universitarios. En la misma línea, Maldonado Berea et al. (2019) observaron que los estudiantes universitarios utilizan las redes sociales de manera intensiva, pasando de una plataforma a otra hasta agotar el contenido.

El segundo tipo de consumo más frecuente identificado en este estudio es el uso de dispositivos electrónicos como herramientas académicas, denominados “cuadernos electrónicos”. La transición de carpetas de papel a dispositivos digitales, como computadoras y tabletas, refleja un cambio significativo en los comportamientos académicos de los estudiantes

universitarios. Este cambio no solo facilita la toma de apuntes y el acceso a materiales de estudio, sino que también permite una mayor flexibilidad y eficiencia en la gestión de información académica. Zallocchi y Perret Marino (2019) destacaron que el uso de tecnologías digitales en contextos educativos permite a los estudiantes adaptarse mejor a las demandas académicas, optimizando su tiempo de estudio y mejorando su rendimiento académico.

Se puede considerar que la transición a la vida universitaria conlleva no solo cambios importantes, sino también la continuidad de ciertos hábitos relacionados con el uso de pantallas. Los estudiantes, por un lado, integran las tecnologías digitales para potenciar su desempeño académico, pero, en simultáneo, mantienen un consumo significativo y secuencial de las redes sociales. Estos comportamientos reflejan la importancia de un uso equilibrado de las tecnologías con el fin de maximizar tanto los beneficios académicos como sociales, al tiempo que se minimizan los posibles efectos adversos sobre el bienestar psicológico y la adaptación a esta nueva etapa formativa.

PI 2: ¿Qué desafíos enfrentan los participantes en relación con el consumo de pantallas y cómo intentan superarlos mientras se adaptan a la vida universitaria?

Los participantes describen un conjunto de dificultades y desafíos que les presenta el uso persistente de pantallas. Sus sinceras descripciones dejan en evidencia que los desafíos no son menores. Los estudiantes describen una

sensación de vulnerabilidad, capaz, como algo que vos no podés controlar muchas veces, no sé, como que no lo puedo hacer a conciencia, como que me siento mal, ¿no?, como que hay una dolencia, [...] pero básicamente eso, que me siento mal en el sentido [de] que no lo puedo hacer; no puede ser que no lo pueda hacer, tengo un poco de dependencia. (E2, 247–252)

Otros participantes, que también están en medio de la transición a la vida universitaria, comparten experiencias similares:

Horrible, sí, me siento remal porque no puede ser que no viva sin eso; y a veces, cuando me doy cuenta [de] que estoy en el celular, en Instagram, en todo eso, a veces me siento mal y por eso lo dejo, por eso quiero dejarlo; entonces, como que

ya estoy en la etapa de cambio, o por lo menos de conciencia, que quiero cambiar eso. (E2, 239–245)

Esta vulnerabilidad e impotencia se sintetiza en el concepto de vulnerabilidad digital, aludiendo a la experiencia de sentirse incapaces de gestionar el consumo dispositivos digitales.

Además de la vulnerabilidad, los alumnos describen otra experiencia en común: la atracción que les genera la pantalla, a pesar del daño que esta puede llegar a causarles.

Es como si lo tuvieras que hacer, como que tu cerebro quiere que lo hagas, como que si lo necesitara; no sé, casi que es como tomar agua, ¿viste?, es que, bueno, a veces disfrutás [de] tomar agua [...] pero creo que simplemente lo tomás.; es como que te llega un punto que es como que no te genera tantas emociones, y tanta felicidad [...] es como que lo haces [...] porque tu cerebro lo quiere, y tu cerebro no lo quiere, porque lo pedís, y ya, más por compromiso, por necesidad, que por gusto. (E11, 1652–1659)

Los estudiantes reconocen que experimentan una especie de magnetismo inalámbrico que los impulsa a recurrir constantemente a los dispositivos. Se utiliza aquí el concepto de magnetismo inalámbrico como un tema emergente de las narrativas, debido a que los estudiantes perciben esta fuerte atracción invisible, la cual les resulta difícil controlar. Como resultado, se ven afectadas la rutina diaria y la eficacia académica:

Por ejemplo, estudiaba diez minutos y me quedaba veinte minutos en el celular; ahí es cuando me daba cuenta, volvía a estudiar, pero ya no tenía concentración; bueno, me forzaba para tener concentración, y cuando me daba cuenta, ya estaba con el celu de nuevo. (E4, 700–703)

Un tercer tema importante es la postergación digital, que deriva, en parte, de la vulnerabilidad y del magnetismo. Tal como se explicó anteriormente, el magnetismo inalámbrico dificulta que los estudiantes se concentren en sus actividades académicas, ya que su atención es atraída de manera constante por la pantalla. Como resultado, tienden a postergar sus responsabilidades.

Uno de los participantes se habla a sí mismo mientras reflexiona sobre este fenómeno:

Es como que digo “me tengo que levantar”, “tengo que hacer esto”, “esto, esto y esto”. Y sigo *scrolleando*, y sigo *scrolleando*, y sigo *scrolleando*. Y es como “dale, levántate, movete, dejá de usar el celular, levántate y movete”. A veces me agarra esta cosa de “un poco más”, ¿viste? Pero sí, es como que me retrasa esas actividades y como que voy posponiendo, posponiendo y posponiendo. Si no me pongo firme, me paro de repente o hago algo raro, voy a seguir ahí. (E11, 1569–1574)

Este estudiante no está solo en su incómoda sensación de postergación electrónica. Fueron varios los participantes que refirieron experiencias similares, pero con distintas palabras: “Si estoy con el celu en la cama, no me dan ganas de levantarme; después siento que pierdo mucho tiempo viendo reels, puedo estar estudiando, repasando un poco; ahí pierdo mucho tiempo” (E7, 1026–1028). El tema de la postergación digital puede sintetizarse en una conducta procrastinadora académica asociada también al magnetismo digital y a la vulnerabilidad que les genera la pantalla.

Si bien se mencionaron la postergación, el magnetismo y la vulnerabilidad, es posible afirmar que estos desafíos se desprenden de una raíz común que se ha denominado “actualización requerida”. Este tema engloba el motivo principal por el cual los estudiantes procrastinan al sentirse vulnerables frente al magnetismo de las pantallas. Dicho impulso por actualizar información fue claramente descripto por los participantes:

Me pasa que yo leo muchas noticias en Twitter, entonces, como que yo estoy todo el tiempo en eso, y como que me acuerdo de algo que leí a la mañana y digo “¿cómo será que habrá avanzado esto a la tarde?”. Todo así, rapidísimo. Entonces, como que me siento desactualizado, digamos, como que no estoy viendo lo último que está pasando en el momento en que está pasando... (E5, 786–789)

Esta urgencia recurrente por actualizar la información aparece vinculada, en palabras de los mismos estudiantes, con la postergación académica:

En lo académico, bueno, me distrae a la hora de yo sentarme a estudiar. Ahí sí me distrae bastante, pero por lo general me voy a la biblioteca. Y me da bastante ansiedad a veces, cuando paso mucho tiempo, por ejemplo, cuando llego al final del día, toda la tarde estoy en el celu, me da ansiedad el querer ver qué está pasando. Como que me siento desinformado. (E5, 779–783)

A partir de la descripción de estas temáticas, es posible identificar un ciclo de “sumisión digital”, en el que los estudiantes postergan sus responsabilidades académicas al verse vulnerables al magnetismo que ejercen las pantallas, debido a la necesidad de actualizarse constantemente:

Soy consciente [de] que causa adicción el hecho de [que] la pantallita, cuanto más chica, más adicción causa también; y tener el celular como herramienta, porque hoy en día tenés el celular en todo, te hace dependiente; un día te falta el celular y es como que te falta la vida. (E6, 934–937)

En la misma línea, y ya en una relación de dependencia con dispositivos que parecen imponerse sobre su voluntad, un estudiante relata: “Trato de buscar otros elementos con que distraerme, pero sí creo que me he vuelto muy dependiente de la pantalla” (E6, 954–955). La ausencia de autoeficacia para liberarse de esta sumisión se expresa en frases como “no puedo poner un límite, me cuesta” (E10, 1361); “me siento mal en el sentido [de] que no lo puedo hacer, no puede ser que no lo pueda hacer, tengo un poco de dependencia” (E2, 250–252); “horrible, sí, me siento remal porque no puede ser que no viva sin eso” (E2, 239).

Entre los desafíos descriptos por quienes hacen la transición a la vida universitaria, el que despierta mayor angustia es la sensación de estar sometidos a las pantallas por un magnetismo alimentado por la necesidad de actualizarse constantemente. A pesar del deseo de liberarse, los participantes experimentan una “sumisión digital” que viven con evidente malestar (véase la figura 1).

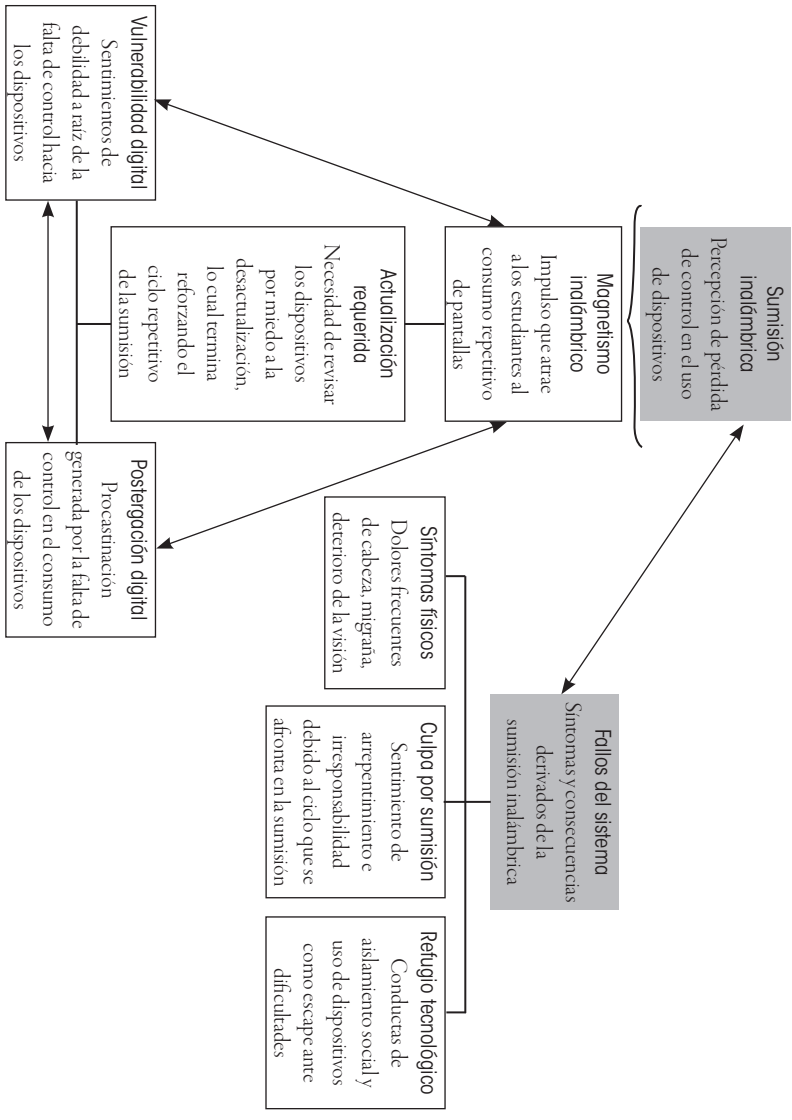


Figura 1. Desafíos de los universitarios ingresantes en relación con el consumo de pantallas

Otro de los temas que surgió de las narrativas fue etiquetado como “fallos del sistema”, en referencia a las consecuencias que enfrentan los estudiantes por el consumo de pantallas. Uno de estos “fallos” está asociado a síntomas físicos. Así lo expresa un entrevistado: “Yo soy consciente de que he consumido pantallas de[sde] muy corta edad y eso me ha afectado (...) la vista” (E6, 932). A esta complicación en la visión se suman otras consecuencias: “Me duele mucho la cabeza; cuando me quedo mucho tiempo en la compu, los ojos me duelen bastante” (E4, 605).

Otra de las repercusiones que activa la sumisión a las pantallas es la culpa y los estados anímicos negativos asociados. Como menciona una de las entrevistadas:

Sí, más que nada sentimental, cuando te enganchás con las pantallas y después te genera cierta culpa. [...] Porque no te das cuenta, más en TikTok, que empezás a bajar y bajar y bajar, y cuando te diste cuenta pasaron cuarenta minutos y tenías que hacer algo, o tenías que estudiar, y te genera un sentimiento negativo, digamos. (E9, 1211–1214)

Con remordimiento, otro estudiante comenta:

Cuando decís “tengo que rendir”, y estoy usando el teléfono; y realmente es pesado lo que te hace sentir, tendría que estar haciendo otra cosa, estoy malgastando mi tiempo; más que nada cuando uno se pone reflexivo. [...] O sea, a mí me ha pasado, yo pienso demasiado y es como cuánto tiempo de mi vida he gastado al frente de una pantalla mirando videos que no me van a servir de absolutamente nada; pero bueno, eso ya es algo más de sobrepensar que me agarra a mí. (E9, 1278–1284)

Otro alumno reflexiona: “La frustración, y por ahí ponerle el... ¿Cómo se dice esto? La culpa que viene después del ‘¡No! ¿Por qué pasé tanto tiempo?’” (E8, 1167). En general, los estudiantes que transitan la adaptación a la vida universitaria expresan esta sensación de culpa a través de preguntas retóricas: “¿Por qué estuve en Instagram y no estudié? A veces no me pasa, me obligo a estudiar, entonces dejo el celular, entonces a veces intento (...) no tener culpa” (E2, 255–256). Esta “culpa por sumisión” se identifica como la segunda categoría dentro de los “fallos del sistema”.

Por último, haciendo foco en el plano social, algunos estudiantes mencionan otra consecuencia de la sumisión digital: “A causa de eso creo

que también me quedo mucho en mi pieza encerrada” (E4, 687). Este aislamiento se repite en la siguiente cita: “Pero aquí [en la universidad] al principio me costaba demasiado y no sabía por qué. Y bueno, (...) en vez de salir y hacer ciertas cosas... Aunque sí salía, pero prefería quedarme en el cuarto a veces y usar el teléfono” (E1, 60–62). Quedarse en la habitación usando el celular aparece así como un refugio frente a su dificultad de adaptación social.

En sintonía con esta categoría, otro estudiante reflexiona: “Me pongo mal, no puede ser que con un día así de lindo, capaz, me quede [en] cerrado en mi casa... Me pongo a ver videos y, cuando me doy cuenta, [el tiempo] pasó sin hacer nada” (E7, 1032–1334).

Este estudio revela una serie de desafíos vinculados con el uso persistente de pantallas que impactan en el bienestar de los estudiantes. Los participantes describen una sensación de vulnerabilidad, que se manifiesta como una dependencia difícil de controlar. En este sentido, Villani et al. (2018) encontraron una relación similar entre el uso intensivo de tecnologías digitales y la sensación de pérdida de control entre estudiantes universitarios. Esta vulnerabilidad se traduce en sentimientos de impotencia y frustración, como reflejan las narrativas.

El fenómeno del magnetismo inalámbrico, en el que los estudiantes se sienten casi obligados a interactuar con sus dispositivos, también es reportado por Junco y Cotten (2012), quienes observaron en los jóvenes universitarios una necesidad compulsiva de revisar constantemente sus dispositivos. Esta compulsión afecta tanto al tiempo disponible como a la capacidad de concentrarse en tareas académicas.

La postergación digital se convierte en una problemática importante, ya que los estudiantes retrasan sus responsabilidades académicas debido a la constante atracción de las pantallas. Steel (2007) destacó que el uso excesivo de dispositivos móviles puede llevar a una postergación de actividades importantes entre los estudiantes universitarios. Este comportamiento de procrastinación académica afecta directamente su rendimiento y genera sentimientos de culpa y ansiedad.

Las narrativas también revelan un ciclo de “sumisión digital”, donde la necesidad constante de actualizarse genera dependencia: “Me siento desactualizado, digamos, como que no estoy viendo lo último que está pasando” (E5, 786–789). Rozjonjuk et al. (2020) identifican este efecto con la ansiedad derivada del miedo a perderse algo en redes sociales.

Kuss y Griffiths (2011) encontraron que el uso excesivo de tecnologías digitales perpetúa la procrastinación y refuerza el sentimiento de vulnerabilidad en el entorno educativo. Este ciclo sostiene la dependencia y dificulta que los estudiantes se concentren en sus estudios.

Por otro lado, los participantes refirieron síntomas físicos como dolor de cabeza y problemas de visión debido al uso prolongado de pantallas. Rosen et al. (2013) también identificaron efectos negativos en la salud física y mental de los estudiantes universitarios debido al uso prolongado de dispositivos digitales. Estos síntomas pueden llevar a un deterioro en su calidad de vida y afectar su desempeño académico.

En síntesis, los estudiantes universitarios enfrentan desafíos significativos relacionados con el consumo de pantallas, que afectan su bienestar psicológico, rendimiento académico y vida social. Estos hallazgos resaltan la necesidad de desarrollar estrategias para gestionar equilibradamente el tiempo de pantalla y promover el uso saludable de las tecnologías digitales. En línea con lo propuesto, las investigaciones de Villani et al. (2018), Junco y Cotten (2012), Steel (2007), Kuss y Griffiths (2011) y Rosen et al. (2013) subrayan la necesidad de abordar estos desafíos de manera integral para mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Se requieren medidas institucionales como psicoeducación sobre riesgos potenciales del consumo de pantallas, capacitación en técnicas de gestión del tiempo específicas para el control de su uso, desarrollo de aplicaciones que limiten el consumo de redes sociales, y apoyo psicológico a quienes se sienten incapaces de autogestionar el consumo. Además, las universidades podrían crear y promover zonas de estudio y socialización libres de distracciones digitales, así como actividades extracurriculares libres de pantallas. Estas medidas de abordaje integral podrían alterar el

estado de vulnerabilidad digital, la culpa y la procrastinación académica señaladas por los participantes.

PI 3: ¿Qué estrategias utilizan los participantes para gestionar su tiempo y equilibrar el consumo de pantallas?

Los estudiantes describen diversas estrategias de control tecnológico que intentan implementar para evitar verse sometidos al consumo excesivo de pantallas. Una de ellas es el control por notificación, que consiste en mantener las notificaciones de las aplicaciones desactivadas con el fin de controlar el impulso de consultar novedades en las redes sociales. Como menciona una de las entrevistadas: “Por ahí lo que uso es la función ‘modo no distracción’, que como que seleccionas las aplicaciones que te distraen y te las bloquea para que no te lleguen notificaciones mientras estudiás” (E8, 1140–1142).

Otro participante explica que mantiene activadas únicamente las notificaciones de WhatsApp, ya que las considera relevantes:

Solamente tengo activadas las [notificaciones] de WhatsApp. Entonces si llega, porque me llegó un mensaje, que por lo general es algo por lo que me necesitan en el momento, donde no me escriben por escribir. Entonces, bueno. O es algo de la facultad, o es mi novio, o bueno, o una amiga. Entonces lo trato de mirar solo si suena. Me digo “bueno, no voy a mirarlo por mirar, solamente si es algo relativamente importante”. (E12, 1871–1875)

Otra estrategia empleada es el control por distancia, que consiste en dejar el dispositivo lejos durante los momentos de estudio. Algunos de los estudiantes comentaron: “Ahora estoy tratando de dejar el teléfono en otro lugar. Si estoy en mi casa, lo dejo en otra habitación” (E12, 1867–1868); “Sí, lo dejo en otro lado, y si estoy estudiando afuera, o no lo agarro. O, no sé, lo dejo en otro lado y ya se me van las ganas, digamos, de tenerlo” (E3, 411).

En la misma línea aparece el control por apagado, que implica mantener el celular apagado para evitar distracciones. Así lo describen los participantes: “Apagar el celu, casi siempre. Intento mantener en la compu el WhatsApp y apago el celu por si pasa alguna emergencia. Lo uso más que nada para estudiar” (E5, 794–795); “y, apagarlo, el teléfono, apagarlo,

más que nada porque por ahí, por más que lo dejes a un costado, te llega una notificación y querés agarrarlo” (E9, 1223–1224).

Otro tipo de estrategia que se diferencia de las mencionadas es el control por ocupación, en el que los estudiantes procuran reemplazar el tiempo frente a las pantallas por otras actividades. Entre las alternativas mencionadas destacan el ejercicio, los deportes y actividades recreativas como escribir o leer: “Hacer ejercicio o algún juego al aire libre, no sé, algún deporte; eso ayuda bastante a uno desconectarse de todo eso” (E6, 944); “intento también desacostumbrarme un poco con eso de agarrar otras actividades que me concentren en otra cosa, escribir o leer, que me gusta, para que sea más fácil” (E9, 1275–1276).

Por último, los participantes mencionan la estrategia del control por alarma, que se basa en el uso de alarmas o recordatorios para organizar los tiempos en los que deben realizar alguna actividad. Así lo explican los participantes: “Comúnmente, me pongo alarmas. Con la alarma digo ‘ya, ya pasó este tiempo’; no importa lo que estoy haciendo, lo dejo y retomo lo que estoy haciendo” (E8, 1137–1338); “yo tengo tipo el límite en todas las pantallas, en todas las aplicaciones. O sea, podés ponerte un tiempo límite: media hora en cada aplicación. Entonces, cuando llegás a ese momento, te aparece el aviso” (E10, 1380–1381). No obstante, los mismos estudiantes reconocen que, más allá de eso, estas estrategias requieren de voluntad personal para cumplir los límites propuestos y sostener un uso equilibrado de las pantallas.

En el caso de no lograr un grado de control aceptable con las estrategias previamente mencionadas, se observa un “punto de quiebre” en el que los estudiantes reconocen la necesidad de un cambio. Este momento revela un grado de consciencia sobre la problemática que los lleva a tomar acciones para suspender el uso de pantallas: “De la nada, sin pensarlo, y digo ‘no puede ser’, y lo dejo de vuelta; entonces me voy dando cuenta y, por lo menos, estoy intentando darme cuenta cuando agarro el celular” (E2, 232).

En la misma línea, otro estudiante reflexiona:

Pensar en que, si no lo hago yo, digamos, si no dejo yo de usarlo, de darle tanta importancia, no lo va a hacer nadie... Bueno, con la carrera, por ejemplo, no quiero hacer perder el tiempo a mi viejo que me está ayudando y qué sé yo. (E3, 480–482)

Este punto de quiebre lleva a algunos estudiantes a implementar un control por *insight*, es decir, una autorreflexión que los ayuda a suspender el consumo de pantallas y retomar sus responsabilidades académicas sin la distracción constante de los dispositivos (véase la figura 2).

El análisis de los datos permite identificar diversas estrategias de control tecnológico que los estudiantes universitarios utilizan para evitar el consumo excesivo de pantallas:

1. Control por notificación: desactivar las notificaciones para evitar distracciones. Meier, Reinecke y Meltzer (2016) consideran que esta práctica puede disminuir significativamente la adicción a los dispositivos digitales.
2. Control por distancia: mantener los dispositivos fuera de alcance o fuera de la vista mientras estudian. Bozsik et al. (2021) encontraron que esta estrategia favorece la concentración y reduce la tentación de usarlos.
3. Control por apagado: apagar el dispositivo durante los momentos de estudio, evitando así posibles distracciones.
4. Control por ocupación: sustituir el tiempo frente a pantallas por otras actividades, como el ejercicio o la lectura. Hurst et al. (2018) sugieren que involucrarse en actividades físicas puede disminuir el uso compulsivo de dispositivos digitales.
5. Control por alarma: utilizar alarmas o recordatorios para regular el tiempo de uso. Katz y Kravetz (2019) señalan que el uso de alarmas puede ayudar a establecer límites temporales en el consumo tecnológico.
6. Control por *insight*: alcanzar un momento de autorreflexión que permite tomar conciencia de la dependencia tecnológica y buscar un cambio de hábitos. Anderson y Rainie (2018) destacan la efectividad de esta autorreflexión como catalizador para modificar conductas tecnológicas.

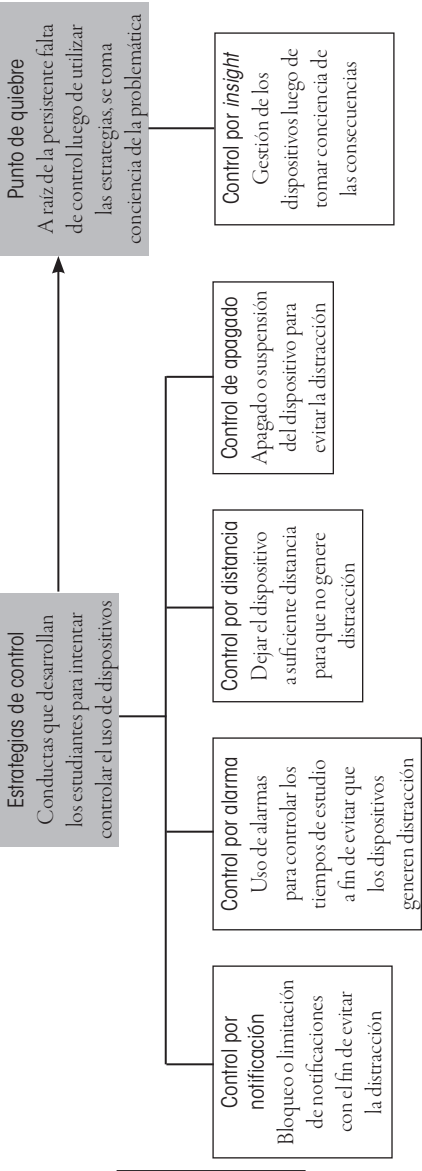


Figura 2. Conductas de los estudiantes universitarios ingresantes para controlar el uso de dispositivos

En resumen, los estudiantes universitarios emplean una variedad de estrategias de control tecnológico para gestionar su relación con las pantallas. Las investigaciones de Meier, Reinecke y Meltzer (2016), Bozsik et al. (2021), Hurst et al. (2018), Katz y Kravetz (2019) y Anderson y Rainie (2018) respaldan la efectividad de estas técnicas en la reducción del consumo excesivo de dispositivos digitales, promoviendo un uso más saludable y equilibrado de las tecnologías.

PI 4: ¿Qué oportunidades perciben los estudiantes en el consumo de pantallas como herramienta de aprendizaje y desarrollo personal en el inicio de su experiencia universitaria?

Los estudiantes que atraviesan la transición a la universidad reconocen que el uso de pantallas y la virtualidad ofrecen algunas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo personal. Aun así, como veremos a continuación, estas oportunidades suelen ser subutilizadas, lo que limita de manera significativa su potencial.

Debido a esta utilización parcial y, en ocasiones, superficial de los beneficios tecnológicos, este tema emergente fue denominado “medias oportunidades”, en alusión a que los estudiantes perciben ventajas en el consumo de pantallas, pero no logran aprovecharlas plenamente (véase la figura 3).

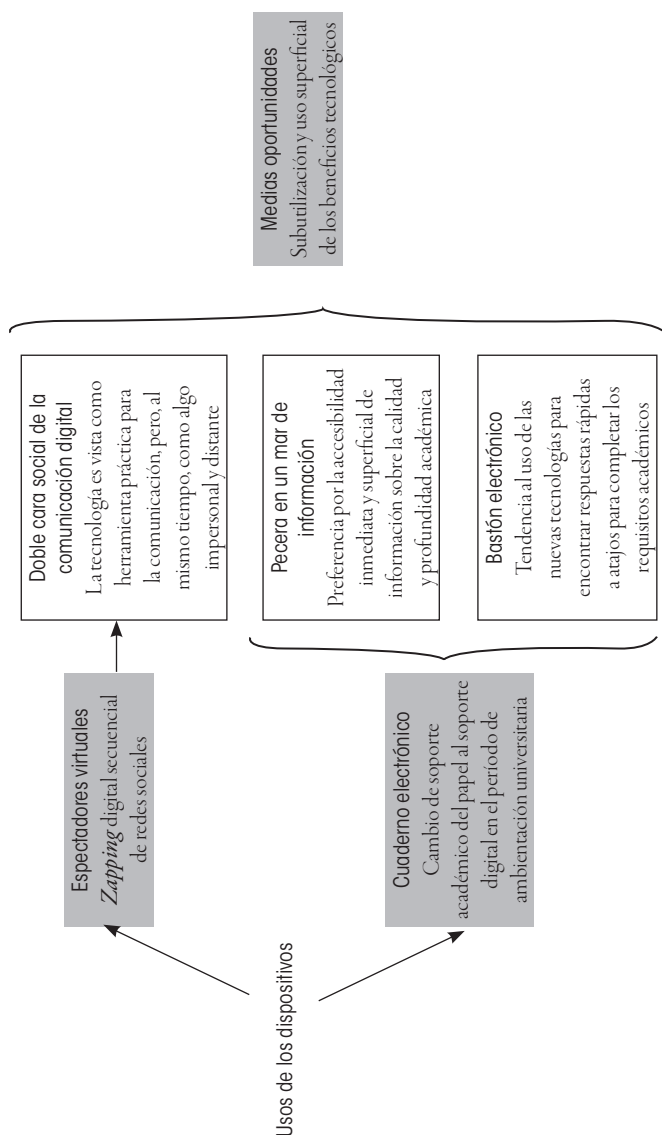


Figura 3. Percepción de los estudiantes universitarios ingresantes respecto de las oportunidades que ofrece la tecnología

Una de las oportunidades mencionadas por los estudiantes es la practicidad para la comunicación. En palabras de los participantes:

El hecho de la comunicación, más que nada cuando estás lejos de tu familia o tus seres queridos; te ayuda bastante eso. Ahora ya no hay teléfonos públicos y el mail no se usa, entonces el celular es lo más fácil y también facilita las videollamadas y demás en cualquier ocasión que estés. (E6, 938–940)

Aunque a primera vista esta parece ser una gran oportunidad, otros estudiantes mencionan:

En mi contexto de haberme mudado, de estar lejos, tiene algo positivo de poder seguir en contacto con las personas que están lejos, pero después de eso que te decía, de que uno siente que tiene una interacción real, y no es tan así, o sea, no es sano, como salir a hacer algo con alguien. (E9, 1248–1250)

Esto deja en evidencia “la doble cara de la comunicación digital” que las anunciadas facilidades de la interacción electrónica realmente aportan. Como bien se expresó en otra entrevista:

Por pantallas a veces puede ser un poco confuso porque no sabés con qué intención, no sé, escribís las cosas a veces. Me ha pasado que, no sé, en mi grupo de amigas alguna pone un comentario y como que las demás no lo entienden de la misma forma. Y siento que, si estás así en persona, como que charlás y sabés mucho más con el... no sé, con el cuerpo como que podés comunicar mucho más. (E3, 495–497)

Otro de los beneficios destacados es la comodidad en procesos académicos. Así lo describen los participantes: “En lo académico, la computadora me resalva, me podría hacer [el] trabajo más cómodo, estar en el campus más cómodo, porque en el celu no se puede, no me deja” (E7, 1049-1050).

En este mismo sentido, algunos estudiantes mencionaron la practicidad y facilidad de transporte de los dispositivos:

La pantalla me ayuda mucho en el sentido de que estudio en la *tablet*. La compré este año para empezar la facu, me está ayudando una banda. No tengo que llevar un montón de papeles, no tengo la mochila pesada; entonces, cosas así me reayudan. La notebook también, porque tengo el Power, y en la *tablet* escribo. (E2, 265–267)

Esta ductilidad convierte a las herramientas digitales en una suerte de “bastón electrónico” que los estudiantes utilizan para tener mayor comodidad durante el cursado.

Por último, los entrevistados señalaron como ventaja la posibilidad de recurrir a los dispositivos para obtener respuestas rápidas a consultas académicas. Uno de ellos comentó: “Yo creo que, más que nada, la facilitación de contenidos en línea. Buscar información, usar el Chat GPT como ahora se usa, ese tipo de cosas; el acceso rápido” (E15, 2401–2402).

Los estudiantes consideran que los motores de búsqueda o las herramientas de inteligencia artificial simplifican los procesos:

Hay tantas cosas en la tecnología; por ejemplo, tengo la *app* que uso para hacer mis resúmenes y también tengo YouTube, que me enseña muchas cosas que a veces el profesor no lo mencionó... Yo sé que todos hablamos hoy mucho de Chat GPT; eso intento no usarlo tanto, pero me está ayudando mucho en los resúmenes también. Entonces, te voy a decir, hay una forma de usarlo bien también y hay una forma de usarlo mal; entonces, en ese sentido, el Chat GPT me está ayudando en los resúmenes, me está ayudando también en hacer preguntas para estudiar para el examen. (E2, 296–301).

Sin embargo, aquí también se evidencia un uso limitado de las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales. Quizás como parte del proceso de ambientación y aprendizaje que significa el ingreso a la experiencia universitaria, los participantes parecen moverse en una “pecera en un mar de información”. Esta metáfora refleja la forma limitada en que utilizan herramientas como la inteligencia artificial generativa. En lugar de realizar consultas en el mar de información que ofrecen las bases de datos académicos, los participantes eligen moverse en la reducida “pecera” que ofrecen los videos de una plataforma o la respuesta que brinda un chat de inteligencia artificial.

Este estudio revela que los estudiantes universitarios reconocen diversas oportunidades en el uso de pantallas y la virtualidad; no obstante, tienden a subutilizarlas, limitando su potencial significativamente. Este fenómeno, identificado como “medias oportunidades”, remite al uso parcial o superficial de los beneficios tecnológicos. Una de las oportunidades mencionadas es la practicidad para la comunicación. Los estudiantes

valoran la facilidad de mantenerse en contacto con familiares y amigos a través de dispositivos móviles y videollamadas. Sin embargo, esta ventaja también presenta una “doble cara”. Como se menciona en el texto, la interacción digital puede no ser tan satisfactoria como la interacción cara a cara, lo que puede llevar a una sensación de aislamiento o falta de conexión real. Este fenómeno se alinea con estudios que indican que, aunque las tecnologías de comunicación facilitan el contacto, no siempre reemplazan la calidad de las interacciones presenciales (Rodríguez et al., 2001; Muñoz-De-Mier et al., 2017).

Otro beneficio destacado es la comodidad en los procesos académicos. Los estudiantes utilizan dispositivos como tabletas y laptops para estudiar y realizar tareas, lo que les evita cargar libros pesados o fotocopias. Sin embargo, el uso de las herramientas digitales permanece en un nivel superficial respecto de los recursos puestos a su disposición. En lugar de explorar las extensas bases de datos académicas disponibles, los estudiantes a menudo recurren a fuentes de fácil accesibilidad, pero menos eruditas, como videos en plataformas populares o respuestas rápidas de herramientas de inteligencia artificial (Ranchal García, 2023; López de la Madrid et al., 2015). Esta tendencia refleja un manejo precario de las oportunidades tecnológicas y limita el potencial de aprendizaje profundo y crítico.

La metáfora de la “pecera en un mar de información” ilustra cómo los estudiantes se limitan a un consumo superficial y no académico de la información. En consonancia con estos hallazgos, De Piero et al. (2011) y Ranchal García (2023) concluyen que los estudiantes universitarios a menudo adoptan hábitos de consumo de información que priorizan la inmediatez y la facilidad sobre la profundidad y la calidad. Como resultado, las producciones de los estudiantes carecen de análisis crítico y comprensión exhaustiva (véase la figura 3).

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia significativa para afirmar que el consumo de pantallas modela gran parte de la experiencia de los ingresantes universitarios. Se identificó que los estudiantes utilizan las pantallas

principalmente para el *zapping* digital en redes sociales de forma secuenciada y, en ocasiones, compulsiva.

Los participantes también relatan que las pantallas funcionan como herramientas académicas que sustituyen al soporte papel utilizado en la educación media. Sin embargo, esta transición al soporte digital no está exenta de desafíos. La vulnerabilidad digital y el magnetismo inalámbrico son dos conceptos clave que emergen de las narrativas, que describen la sensación de impotencia y atracción constante hacia las tecnologías digitales. Esta dependencia no solo afecta el bienestar emocional, generando sentimientos de culpa y frustración, sino que también impacta en el rendimiento académico y en la capacidad de concentración, fomentando la postergación de responsabilidades.

Conscientes de las implicancias de esta vulnerabilidad, los estudiantes universitarios ensayan una variedad de estrategias de control tecnológico para gestionar el uso de pantallas. Entre ellas se destacan el control por notificación, distancia, apagado, ocupación, alarma e insight, mecanismos que, en definitiva, requieren del ejercicio de una voluntad individual que resulta precaria y parcialmente doblegada por la “sumisión digital”.

Estos resultados resaltan la necesidad de implementar estrategias que permitan a los estudiantes gestionar de manera más saludable su tiempo frente a las pantallas. A fin de realizar un abordaje integral, las instituciones de educación superior podrían ofrecer recursos psicoeducativos, técnicas de manejo del tiempo frente a pantallas y apoyo psicológico, con el fin de mitigar los efectos de esta “sumisión digital”. De esta manera, se podría promover un uso más equilibrado de la tecnología, que maximice sus beneficios académicos sin comprometer el bienestar psicológico y físico de los estudiantes.

En sus narrativas, los estudiantes también reconocen una serie de oportunidades en el uso de pantallas y la virtualidad. Sin embargo, dichas oportunidades suelen ser subutilizadas, lo que limita significativamente su potencial. Este fenómeno, identificado como medias oportunidades, alude al uso parcial o superficial de los beneficios tecnológicos.

Uno de los principales aspectos positivos mencionados por los estudiantes es la practicidad de la comunicación digital, que facilita el contacto con familiares y amigos a través de dispositivos móviles y videollamadas, especialmente en situaciones de distancia geográfica. No obstante, los participantes también señalan una “doble cara” de este recurso, ya que, aunque permite mantener el contacto, la calidad de la interacción digital no se equipara con la interacción cara a cara, lo que puede generar una sensación de desconexión o falta de autenticidad en estos intercambios. Este hallazgo coincide con estudios previos que sugieren que, aunque la tecnología de comunicación facilita el contacto a distancia, no siempre reemplaza la profundidad y calidad de las interacciones presenciales.

En el ámbito académico, los estudiantes valoran la comodidad que les brindan los dispositivos electrónicos para completar sus tareas. Sin embargo, se observa que los estudiantes suelen limitarse a un uso superficial de estas herramientas y recurren a fuentes de fácil acceso, como videos en plataformas populares o respuestas rápidas de herramientas de inteligencia artificial, en lugar de explorar los recursos académicos más amplios y profundos, como bases de datos especializadas. La metáfora de la “pecera en un mar de información” captura esta tendencia, donde los estudiantes prefieren la accesibilidad inmediata sobre la calidad académica de la información. Este patrón refleja una dependencia de soluciones rápidas y sencillas, lo que limita su capacidad para desarrollar un aprendizaje crítico y profundo.

Se hace evidente que, aunque las herramientas digitales ofrecen un gran potencial para facilitar el aprendizaje y la interacción, los ingresantes universitarios aún no logran aprovechar plenamente estas oportunidades. Este escenario sugiere la necesidad de orientación y formación en el uso eficaz de las tecnologías para maximizar sus beneficios.

Aportes nuevos al tema

Este estudio aporta narrativas valiosas que permiten comprender la experiencia del consumo de pantallas entre los estudiantes universitarios durante su transición académica. A partir de estas narrativas emergieron nuevos temas como la vulnerabilidad digital, el magnetismo inalámbrico,

la postergación digital y las estrategias de control tecnológico. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos, pero también ofrecen nuevas perspectivas sobre la manera en que los estudiantes perciben y manejan estas dinámicas.

Uno de los aportes más significativos es la identificación del concepto de medias oportunidades, que describe la subutilización de las posibilidades tecnológicas disponibles. Este hallazgo resalta la necesidad de fomentar un uso más consciente y eficaz de las herramientas digitales en el ámbito académico universitario.

Limitaciones metodológicas y teóricas

Saturación conceptual

No se logró una adecuada saturación temática con los participantes. Hubiera sido conveniente realizar una segunda entrevista para confirmar los temas emergentes. Asimismo, no fue posible implementar grupos focales, lo cual afectó a la triangulación de fuentes de información. La recolección de datos se realizó en el cierre de un período académico y el inicio del receso, lo que redujo el acceso a los participantes y afectó significativamente su predisposición a participar del estudio.

Contexto

El estudio se desarrolló en una universidad privada y confesional, lo que puede limitar la transferibilidad de los resultados a otros entornos académicos o institucionales. Sería beneficioso llevar a cabo investigaciones similares en universidades de distinto perfil y en contextos culturales diversos, a fin de verificar la consistencia de los hallazgos y explorar variaciones contextuales.

Referencias bibliográficas

- Alexander, B. (2017). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. ABC-CLIO.
- Anderson, J., y Rainie, L. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world*. Pew Research Center.

- Aufa, A., Mustansyir, R., y Maharani, S. (2020). What is smartphone? Philosophical perspective: Reflection on the use of smartphone in the new normal life. *Research, Society and Development*, 9(9), e116996991. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6991>
- Bozsik, F., Rozgonjuk, D., Schaub, M. P., y Montag, C. (2021). The association between smartphone use and concentration, mental health, and physical activity: A daily diary study. *Computers in Human Behavior*, 115(3), 106618.
- Braun, V., y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Celis Bueno, C. (2020). La economía de la atención: del ciber-tiempo al tiempo cinematográfico. *Revista Hipertextos*, 8(14), 59–71. <https://doi.org/10.24215/23143924e019>
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Clandinin, J., Lessard, S., y Caine, V. (2018). *La ética relacional de la indagación narrativa*. Routledge, Taylor & Francis.
- Clandinin, J. (2016). *Participar en la indagación narrativa*. Routledge.
- Creswell J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- De Piero, A., et al. (2015). Hábitos de consumo del estudiante universitario: el caso del centro universitario del sur, de la Universidad de Guadalajara. *Nova Scientia*, 7(13), 45–60.
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/guiagruposfocales.pdf>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista* [documento]. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (2.^a ed.). Dover Publications.
- Giedd, J. N. (2020). El cerebro adolescente y el encanto natural de los medios digitales. *Diálogos en neurociencia clínica*, 22(2), 127–133. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/jgiedd>
- Giraldo-Luque, S., y Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5), e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>

- Giraldo-Luque, A., y Fernández-Rovira, J. I. (2020). Consumo de redes sociales y su impacto en la atención y el bienestar psicológico en jóvenes universitarios. *Revista de Psicología Universitaria*, 15(2), 123–135.
- Hurst, J., Dittmar, H., Banerjee, R., Bond, R., y Kasser, T. (2018). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 55(1), 40–50.
- Jasso Medrano, L. M., y López Rosales, J. (2017). Uso intensivo de redes sociales y su relación con problemas de memoria de trabajo en estudiantes universitarios. *Estudios de Educación Superior*, 10(1), 45–58.
- Junco, R., y Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505–514.
- Katz, V. S., y Kravetz, D. (2019). Digital inequality and developmental trajectories: Incorporating individual, family, and neighborhood factors into digital inequality research. *New Media & Society*, 21(5), 1181–1200.
- Kuss, D. J., y Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552.
- ian, S. lei, Sun, X. jun, Zhou, Z. kui, Fan, C. ying, Niu, G. feng, y Liu, Q. qi. (2018). Social networking site addiction and undergraduate students' irrational procrastination: The mediating role of social networking site fatigue and the moderating role of effortful control. *PLOS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.020816>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Investigación narrativa: Lectura, análisis e interpretación*. Salvia.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Indagación naturalista*. SAGE.
- Lombardo, M. D. (2022). *Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en estudiantes universitarios y terciarios del AMBA* [tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/1284>
- López de la Madrid, M. C., et al. (2015). Hábitos de consumo del estudiante universitario. *Nova Scientia*, 7(13), 45–60.
- López-Gil, K. S., y Ramírez Osorio, L. S. (2020). Concepciones de ingresantes universitarios sobre la multitarea en entornos digitales. *Zona Próxima*, (33), 3–26.
- Maldonado Berea, S., García González, J., y Sampedro-Requena, B. E. (2019). Hábitos de consumo de redes sociales en estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 12(3), 201–215.

- Meier, A., Reinecke, L., y Meltzer, C. E. (2016). “Facebocrastination”? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students’ well-being. *Computers in Human Behavior*, 64(3), 65–76.
- Mulholland, J., y Wallace, J. (2003). Fuerza, compartir y servicio: Restorying y legitimación de textos de investigación. *Revista Británica de Investigación Educativa*, 29(1), 5–23. <http://doi.org/10.1080/0141192032000057348>
- Muñoz-De-Mier, M., et al. (2017). Estrés académico y hábitos de consumo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 89–102.
- Mustapha, I., Thuy Van, N., Shahverdi, M., Qureshi, M., y Khan, N. (2021). Effectiveness of digital technology in education during COVID-19 pandemic: A bibliometric analysis. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(8), 136–154. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415>
- Núñez-Guzmán, R. L., y Cisneros-Chavez, B. C. (2019). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 15, 114–120.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Ranchal García, S. (2023). *Influencia del consumo y el policonsumo al rendimiento académico y al autoconcepto de jóvenes universitarios: revisión sistemática*. Universidad de Granada.
- Ravitch, S. M., y Carl, N. M. (2016). *Investigación cualitativa: puente entre lo conceptual, lo teórico y lo metodológico*. SAGE.
- Reátegui, N. E. S., y Álvarez, P. M. B. (2023). Uso de redes sociales y procrastinación en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), e24035-e24035.
- Reyes, T. (Diciembre de 1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial*, 4(2), 74–87.
- Rodríguez, J., et al. (2001). Consumo responsable en estudiantes de pregrado de tres universidades. *Revista de Estudios Sociales*, 10(2), 67–85.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A., y Rökkum, J. (2013). The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2501–2511.
- Shenton, A. K. (2004). Estrategias para asegurar la confiabilidad en proyectos de investigación cualitativa. *Educación para la Información*, 22(2), 63–75. <http://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.

- Tice, D., y Baumeister, R. (1997). Estudio longitudinal de la procrastinación, el rendimiento, el estrés y la salud: los costes y beneficios del holgazanería. *Psychological Science*, 8, 454–458. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Villani, D., Cipresso, P., Gatti, E., y Riva, G. (2018). The effects of a mobile-based intervention on the reduction of stress-related symptoms. *Computers in Human Behavior*, 87(1), 299–310.
- Zallocchi, V., y Perret Marino, S. (2019). Uso de tecnologías digitales en la educación superior: beneficios y desafíos. *Journal of Educational Technology*, 8(4), 234–248.