



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

EL PAPEL DEL CONSUMO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LAS RELACIONES SOCIALES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS DE EDAD EN LA SEDE ANA FRANK DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTÓBAL TORO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

AUTORAS

LAURA NATALIA GARCÍA GONZÁLEZ

LEIDY TATIANA PALACIO LÓPEZ

DEISY ANDREA YEPES JARAMILLO

ASESORA

SARA CAROLINA CARRILLO DAVID

Magister en Educación

1803

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2017



AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos primeramente a Dios por permitirnos vivir esta experiencia enriquecedora para nuestra formación profesional y personal. A nuestras familias, que creyeron en nosotras y nos brindaron su apoyo moral y económico. A nuestros amigos, que fueron una voz de aliento y consejo en el desarrollo del presente trabajo. A nuestra asesora, que gracias a su profesionalismo fue una importante guía y apoyo durante los tres semestres que duró la realización de este trabajo investigativo que hoy logramos culminar con gran satisfacción. A la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín quien nos abrió sus puertas con total disposición para la ejecución de dicha investigación, al igual que a los niños y niñas participantes. Gracias a la Facultad de Educación y a la Universidad de Antioquia por su acogida y desempeño Institucional que nos permitió formarnos como futuras profesionales en el campo de la infancia con los más altos estándares de calidad en el país.



Resumen

En la presente investigación se indagó por el papel del consumo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín. Se evidenciaron interacciones entre los niños relacionadas con la exclusión e inclusión, la apropiación de roles –entre pares y adultos-, la aparición de hábitos, ritmos y rutinas que se determinaron tanto en el escenario educativo como por fuera de este, para dar paso finalmente a un análisis sobre lo que dicen los niños referente al consumo donde se vislumbraron algunos gustos, intereses y preferencias por parte de ellos.

Palabras clave

Socialización, infancia, consumo, tecnologías de la información y la comunicación.



INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: Problemática o ámbito de reflexión	2
1.1. Antecedentes de la investigación	4
1.1.1. Antecedentes Internacionales	4
1.1.2. Antecedentes Nacionales	7
1.2. Pregunta orientadora	11
1.3. Justificación	12
1.4. Objetivos	14
1.4.1. Objetivo general.	14
1.4.2. Objetivos específicos.	14
CAPÍTULO II: Referentes teóricos y conceptuales	15
2.1. Tecnologías de la información y la comunicación.	15
2.2. Socialización.	16
2.2.1. Socialización y tecnologías (socialización mediática)	19
2.3. Concepciones de infancia	20
2.4. Consumo	22
2.4.1. Infancia y consumo (consumo infantil)	24
CAPÍTULO III: Metodología y técnicas	25
3.1. Metodología	25
3.1.1. Paradigma y enfoque	25
3.1.2. Población y Contexto	27
3.2. Técnicas	28
3.2.1. Estrategias para la generación de datos	28
3.2.1.1. Observación	28
3.2.1.2. Entrevista	29
3.3 Consideraciones éticas	30
CAPÍTULO IV: Presentación y análisis de resultados	31
4.1. Interacciones mediadas por el consumo mediático.	31
4.1.1. Interacciones de exclusión e inclusión	32



4.1.2. Los roles en las interacciones	39
Facultad de Educación	39
4.1.2.2. <i>El rol de los pares</i>	41
4.1.2.3 <i>El rol cooperativo</i>	43
4.2. Consumo mediático	44
4.2.1. Hábitos, ritmos y rutinas enmarcadas en el consumo mediático en la escuela	44
4.2.1.1. <i>Actitudes adoptadas frente a lo que consumen</i>	48
4.2.2. Hábitos, ritmos y rutinas enmarcadas en el consumo mediático por fuera de la escuela	51
4.3. Qué dicen del consumo	56
4.3.1 Gustos y deseos consumistas	56
CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones	60
5.1. Conclusiones	60
5.2. Recomendaciones	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Un niño se apartó del grupo de trabajo y se situó debajo de una mesa.....	33
Imagen 2: Un equipo excluyó a uno de sus integrantes de trabajo cubriendo la pantalla del ordenador.....	33
Imagen 3: Un niño toma el control de la Tablet, los demás observan.....	36
Imagen 4: Un niño toma el control de la Tablet, los demás observan.....	36
Imagen 5: Un niño hala la mano de su compañero para que no maneje el portátil.....	37
Imagen 6: Los niños se paran a observar los contenidos que ven sus demás compañeros por medio de las TIC.....	38
Imagen 7: Consumo constante de una canción popularizada.....	47
Imagen 8: Consumo constante de una canción popularizada.....	47



Facultad de Educación INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación desde su surgimiento hasta la actualidad han ido convirtiéndose poco a poco en instrumentos de uso común, primeramente de los adultos, pero posteriormente de los niños¹. De esa misma forma, el acceso a estos gradualmente fue tomando fuerza hasta el punto en que hoy día en cada hogar se pueda encontrar, por lo menos, uno de entre los tantos elementos tecnológicos existentes llámense televisor, Tablet, computador o dispositivos móviles (entre los más comunes); que a su vez generan otras dinámicas, no solo en el entorno familiar, sino también en el escenario educativo.

En este orden de ideas, los niños comienzan a jugar un papel importante en relación con estos dispositivos, pues son ellos quienes cada vez más se apropian de estos, haciendo incluso un mayor y mejor uso de los mismos. De esta forma, el acceso y conocimiento de dichos aparatos generan otras dinámicas, que permiten ver cómo los niños a partir de esa relación con los objetos se van constituyendo como consumidores no solo de información, sino también de otros elementos.

En el presente texto encontrarán entonces, en un primer capítulo, la problemática o ámbito de reflexión de la cual se desprenden los antecedentes encontrados en la búsqueda de investigaciones al respecto, la pregunta que orienta la investigación, la justificación que la fundamenta y los objetivos propuestos que ayudaron a dar respuesta a la pregunta orientadora.

El segundo capítulo enfatiza en los referentes teóricos y conceptuales que permitieron articular la información referente al tema abordado. Es así, como en dicho apartado se encuentra

¹ En esta investigación los términos masculinos como infantes, niños, chicos, individuos, sujetos, ellos, fueron usados como sinónimos y genéricos para referirse a niños y niñas, con el fin de darle fluidez escritural al texto; no se pretendió hacer uso de estos según sus definiciones, ni mucho menos ser excluyente. En el marco teórico se precisa la definición de infancia bajo la cual trabajó las autoras.



lo concerniente a la conceptualización sobre las tecnologías de la información y la comunicación,

Facultad de Educación

la socialización, las concepciones de infancia y consumo y la relación entre estas. En el tercer capítulo, se puntualiza sobre la metodología y los métodos con los cuales se logró recoger la información requerida, además de especificar la población y el contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación.

En un cuarto capítulo se hace visible la presentación y análisis de los resultados obtenidos durante todo el proceso de recolección de información de la cual se desprendieron tres categorías en las que se analizan: primero, las interacciones mediadas por el consumo mediático, entre ellas, las interacciones de exclusión e inclusión. Segundo, consumo mediático, en el cual se analizan los hábitos, ritmos y rutinas enmarcadas en el consumo mediático en la escuela y aquellas fuera de ella. Por último, se encuentra el apartado denominado Qué dicen los niños del consumo, en el cual se analizan sus gustos y deseos consumistas.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que surgieron como resultado del análisis y triangulación de la información recolectada en el trabajo de campo con los respectivos soportes teóricos.

CAPÍTULO I: Problemática o ámbito de reflexión

Para nadie es un secreto que el consumo hace parte, y cada vez desde más temprano, de la vida infantil. De hecho para Buckingham (2013), uno de los investigadores sobre la infancia más importantes en la actualidad, “desde el momento en el que nacen, los niños de hoy son ya consumidores. Las infancias contemporáneas se viven en un mundo de bienes y servicios comerciales” (p.15). Asimismo, muchos autores sostienen que “la orientación consumista” está relacionada con todos los aspectos del mundo social de las sociedades capitalistas y que espacios



no comerciales (como la educación) y usuarios no comerciales (como los niños y niñas), están

Facultad de Educación

siendo cada vez más considerados como consumidores. En este sentido, el consumo hace cada vez más presencia en los diferentes espacios en los que interaccionan los niños y las niñas (la familia, la institución educativa, los grupos de pares, etc.).

Espacios como la familia o la escuela se ven, entonces, cada vez más marcados por las dinámicas del consumo, influenciadas en gran parte, por las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, las cuales no solo llevan a que los niños simplemente consuman, sino que hacen que aquellos tomen decisiones sobre ciertos asuntos y procuren ciertos estilos, establezcan relaciones con el otro y el entorno e incluso, vayan construyendo su personalidad.

Precisamente, se subraya por parte de algunos investigadores actuales sobre la infancia en que los patrones de consumo desarrollados e implementados por la publicidad y los medios masivos de las grandes empresas le dan la potestad a los medios masivos y entidades comerciales para que se vuelvan una suerte de “nuevos educadores” de la época. Los padres y educadores ya no controlan las experiencias culturales (ligadas al consumo) de sus niños y niñas y esto no sólo pone en crisis su papel como portadores y transmisores de la cultura (de los valores, creencias, sentidos, visiones del mundo), es decir, como educadores, sino que hace del mismo sistema de consumo una forma de orientación con mucha influencia. Así, cuando se habla de orientación se alude a que niños ya no sólo siguen las pautas que ofrecen la familia, las instituciones educativas o la comunidad, sino aquellas que promueven el consumo mediante las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-.

Hay que decir, no obstante, que tales orientaciones del consumo no aluden a un camino en una sola vía: del consumo a la infancia. De hecho, en gran parte de las mismas dinámicas de consumo, hoy en día, se reconoce el papel activo de los niños. Inclusive, se recurre a ellos para



que, en una suerte de complicidad, influyan sobre las decisiones de compra de sus padres y otros

Facultad de Educación
adultos significativos.

1.1. Antecedentes de la investigación

Las investigaciones con niños y niñas en el campo de la educación son muy amplias; no obstante, el problema de investigación que se plantea en esta propuesta es un asunto poco trabajado dentro de este campo. De ahí que en lo que sigue se presentarán algunas pesquisas llevadas a cabo por investigadores internacionales y nacionales que muestran que el objeto de investigación no ha venido ocupando el centro de interés dentro de sus reflexiones.

1.1.1. Antecedentes Internacionales. Se encuentra una investigación de carácter cuantitativa llevada a cabo por Del Moral Pérez (1999) en Huelva-España, sobre el impacto de las series de dibujos animados en el consumo de juguetes en 15.000 niños y niñas procedentes de distintos centros escolares, pertenecientes a los diversos niveles de la Educación Primaria. Esta puso de manifiesto a través de las encuestas realizadas, que el 60% de los juguetes que tienen en sus casas responden a personajes de los dibujos animados. Además, son las niñas las que poseen más juguetes de este tipo, generalmente de manufactura Disney, mientras que los niños apuestan más por juguetes agresivos inspirados en las series niponas, contribuyendo, de este modo, a uniformar los gustos de los pequeños televidentes y a subrayar una marcada influencia sexista en la acepción de juguetes para unos y otras.

Años más tarde en ese mismo país, Llopis (2004) realizó una investigación de corte cualitativo-cuantitativo con 1.787 familias, con la pretensión de obtener una tipología de los estilos de mediación familiar del consumo televisivo de los niños y adolescentes de edades entre los 7 y 16 años. Los resultados reunidos se categorizaron en tres dimensiones: limitación del



consumo, volumen del consumo y control del consumo; dentro de las cuales se analizó el horario

Facultad de Educación

de sueño de los niños y jóvenes, el tamaño del hábitat de residencia, la edad y nivel de estudios

de los padres y la asistencia a oficios religiosos. La tipología final fue la siguiente: (1)

Controladores-restrictivos, (2) Permisivos y (3) Orientadores.

Por otro lado Moreno y Toro (2009) en México, buscaron demostrar que tanto el consumo televisivo, como el consumo de alimentos frente a la televisión, propicia la obesidad en cualquiera de sus niveles, así también como la televisión propone a los niños un estilo de vida consumista tanto alimenticio como televisivo; para ello se valieron de encuestas, grupos de discusión, entrevistas a profundidad y análisis de contenido, que fueron llevados a cabo con niños y niñas entre los 6 y los 13 años de edad en escuelas primarias de la zona. Esta investigación evidenció que científicamente la televisión actual es una fuente de poder que contribuye de manera ideológica al consumo alimenticio y televisivo, dañando la salud mental y física de los infantes, utilizando así la pandemia de la obesidad como un método comercializador, un producto más para vender sus propios contenidos y donde la infancia es el blanco perfecto para los profesionales de la publicidad.

Entre tanto, Moura, Torrecilas y Días (2013) llevaron a cabo un trabajo en Brasil de carácter cualitativo, en el cual pretendieron contextualizar la evolución de las percepciones con relación al niño evidenciando su inserción creciente en el mercado de consumo, peculiaridades inherentes a su edad, su relación comunicación con los padres y como ellos son significativos en el desarrollo de su autonomía. Para ello, se valieron del análisis de la información y la discusión de los hallazgos que, finalmente, dejaron ver en los resultados que el niño se adapta a las necesidades sociales históricas, las contingencias sociales, ideológicas, políticas y culturales de cada tiempo, y que el consumismo en la niñez está condicionado precisamente por la cultura del



consumo y la calidad de las relaciones establecidas entre padres e hijos, que a su vez depende de

Facultad de Educación

la percepción que tiene el niño de los padres. Adicionando, además, que el desarrollo cognitivo de niños de 2 a 7 años y sus interacciones con el medio ambiente descrito por Piaget, ofrecen condiciones legítimas para la inclusión del niño en el mundo de los consumidores; y que, además, determinados contenidos tienen una gran capacidad de consolidar falsos modelos de cómo vivir bien, sentir, tener felicidad, comodidad, éxito, bienestar, apoyar a los patrones de feo y bello, bueno y malo, etc.

Retornando al contexto Español, la tesis doctoral realizada por Teruel (2014) de carácter cualitativo y cuantitativo, se llevó a cabo en colegios públicos y privados de Málaga y Provincia, con 832 niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 11 años y padres de familia. Fue desarrollada con base a cuatro objetivos: (1) evaluar la influencia de la televisión (concretamente de la publicidad televisiva) como elemento esencial en el proceso de socialización de los menores, (2) analizar los modelos y técnicas que usa la publicidad televisiva dirigida a los niños para la configuración de hábitos culturales, (3) identificar los valores que transmite la publicidad televisiva, (4) medir los efectos sociales, psicológicos y culturales que la televisión, particularmente la publicidad televisiva actual, ejerce sobre la audiencia infantil. En los hallazgos se evidenció que los adultos no conciben la vida sin medios de comunicación, y los menores tampoco la conciben sin televisión; los medios de comunicación, en general, juegan un papel principal como agente socializador y los menores los utilizan como fuente de información, distracción, entretenimiento y gratificación.

Al año siguiente, igualmente en España, pero esta vez en la ciudad de Valladolid, Mateos (2015) se trazó como objetivo principal profundizar en el estudio sobre las estrategias de marketing en el sector infantil y el comportamiento en el consumo de los niños. Para ello, el



procedimiento metodológico empleado fue la investigación cualitativa basada en la revisión

Facultad de Educación

bibliográfica y el análisis de casos de estudio. Como principales hallazgos se destaca que las estrategias de marketing más comunes para conquistar el mercado infantil eran la utilización de sus personajes favoritos, el uso de colores llamativos y la creación de una experiencia en el punto de venta del producto, al igual que las TIC como gran soporte para implantar estrategias de marketing *on line* teniendo en cuenta que las niñas hacen un mayor uso de los dispositivos móviles y los niños del computador.

1.1.2. Antecedentes Nacionales. A nivel nacional, en la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta) se desarrolló una investigación de carácter cualitativo por Gallego y otros (2014). Su objetivo consistió en identificar los mecanismos de influencia en la formación de preferencias de consumo de los niños entre 5 y 9 años de edad, por medio de grupos focales, observación no participante y grabaciones de audio y video. Los hallazgos permitieron demostrar la existencia de varios agentes que inducen en la realización del intercambio comercial como son la familia y los adultos, los semejantes y la publicidad. Adicionalmente, se analizó el grado de influencia que representa las tecnologías de la información y la comunicación en este grupo etario y se encontró que estos han contribuido en la redefinición de los perfiles de este segmento de la población, caracterizados por estar cada vez más informados y con autonomía para tomar decisiones a la hora de adquirir productos, o de influir en las compras de quienes conforman su núcleo familiar.

Por otro lado, en la búsqueda realizada se pudieron encontrar, tanto a nivel internacional como nacional, algunas investigaciones que, si bien no precisan sobre el papel del consumo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de infantes como objetivo principal de sus investigaciones, dentro de sus objetivos y hallazgos si se refieren



a la trascendencia del uso de la televisión. Y a la incidencia de esta, particularmente, en el

Facultad de Educación

consumo de los niños y las niñas, quienes a nivel personal, social y familiar, presentan algunas características equivalentes a un cambio frente a sus gustos e intereses, evidenciándose que el consumo influenciado por las TIC se reduce prácticamente a contenidos de ficción televisiva (dibujos animados, series, películas), y más concretamente a dibujos animados (Fuenzalida, 2005; Tur & Grande, 2009). Lo anterior lleva a pensar que estos contenidos tienen un propósito claro para los pequeños: seducirlos e invitarlos a comprar y a consumir; por ejemplo, adquiriendo el tipo de ropa y accesorios con sus personajes favoritos de los dibujos animados que suelen ver; llevando a los autores a creer que es gracias a esta –televisión- y al tiempo que pasan al frente de la pantalla, que los niños y niñas estén cada vez más apropiados de los contenidos que en ella se presentan y que esto se vea reflejado en la cotidianidad y en la forma de consumo.

De acuerdo a lo señalado, se encontró que en el contexto colombiano, Arboleda (2008) realizó una investigación cualitativa-cuantitativa, a partir del interaccionismo simbólico, con el fin de develar los imaginarios alimentarios y del peso ideal, que construyen los jóvenes entre 15 y 18 años de edad de algunas Instituciones Educativas oficiales y privadas de la ciudad de Medellín, a partir de las representaciones transmitidas por la programación de televisión que ellos y ellas consumen. Arboleda encontró que los jóvenes ven como referentes de ideal estético y de peso a las presentadoras de farándula y modelos; consideran fidedigna la información de los programas de salud y consumen los alimentos que ven en los comerciales de televisión, sin desconocer que estos promueven productos poco saludables.

Por otro lado, el estudio realizado por Vergara, Chávez y Vergara (2010) en colegios mixtos y laicos de 4 comunas de Santiago de Chile, con estratos socioeconómicos medio-alto,



medio, medio bajo y bajo, y en una perspectiva de corte cualitativo, cuyo objetivo era

Facultad de Educación

comprender las significaciones que adquiere la televisión en la vida cotidiana de los niños y las niñas de edades entre 10 y 12 años; arrojó entre sus resultados un alto nivel de conocimiento, no solo de los contenidos televisivos, sino de sus cualidades discursivas y genéricas en los niños y niñas, junto con una distinción entre ficción y realidad, que permitía a estos poner en relación la televisión con la realidad y establecer formas de identificación que les permitían traducir los personajes y/o las situaciones a su cotidianidad.

Otros estudios como el llevado a cabo por Torrecillas-Lacave (2013) sobre audiencias infantiles, destacaban la importancia de la familia como contexto fundamental en la recepción televisiva sobre el impacto que podían tener los contenidos en el desarrollo de los niños. Su objetivo principal fue describir y explicar las características de la mediación familiar sobre el consumo televisivo de los hijos y establecer una tipología. Para cumplir con el objetivo propuesto realizaron 48 entrevistas en profundidad a padres y/o madres con hijos de entre 4 y 12 años de la Comunidad de Madrid lo cual les permitió identificar cuatro estilos de mediación del consumo infantil de televisión: autocontrol, heterocontrol, control y descontrol. De todos éstos, el estilo de mediación predominante en los hogares es el del heterocontrol, caracterizado por un alto grado de intervención en las relaciones de los hijos y el medio, dado por normas parciales que surgen de momentos de control y covisión y que giran alrededor de los tiempos de consumo, los contenidos que consideran inadecuados por sexuales o violentos y los formatos como *realities* o programas del corazón.

Otra de estas investigaciones llevadas a cabo en el contexto internacional es la de los ya citados chilenos Vergara, Vergara y Chávez (2014) quienes realizaron una investigación de corte cualitativo con el objeto de comprender las significaciones de la televisión en la vida cotidiana



de la infancia. Exploraron el caso de un grupo de niños y niñas entre los 10 a 11 años de edad en

Facultad de Educación

Santiago de Chile pertenecientes a los estratos socioeconómicos medio-alto y bajo-. Realizaron entrevistas abiertas de “carácter dual” con los niños y niñas e individuales con sus padres y profesores. También observaron situaciones “sociales naturales” de su vida cotidiana. Como resultado de la investigación se destacó el carácter contextual del uso de la televisión, así como su presencia en diferentes instancias de la vida cotidiana y las diferentes percepciones que poseen los niños y niñas, padres de familia y profesores sobre el tema las mismas que varían según el estrato-socioeconómico en el que se encuentran.

También, la realizada por Aierbe y Oregui (2016) quienes llevaron a cabo una investigación de índole cualitativa y cuantitativa, con el objetivo de identificar los valores y emociones que se transmitían en los programas televisivos preferidos por 186 niños con edades entre los ocho y doce años de la Comunidad Autónoma Vasca (España), al igual que participaron 153 padres y madres del alumnado. Para ello, seleccionaron dos series de ficción televisiva para este grupo de edad (“Doraemon” y “Código Lyoko”, de estructura narrativa y no-narrativa respectivamente) y se llevó a cabo un análisis de contenido de 86 episodios. Además, se hizo uso de una Plantilla de observación, “Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil”, entrevista individual semi-estructurada y el uso de un programa estadístico informático -SPSS 22-, los cuales arrojaron resultados que muestran que, en ambos programas, se exhibe una amplia gama de valores éticos y competenciales, sobre todo valores vitales, mientras que los valores estéticos y trascendentales apenas son representados. Por otra parte, en “Código Lyoko” tienen mayor presencia las emociones complejas y algunas emociones básicas (asombro, ira, alegría y miedo); sin embargo, la tristeza aparece en mayor medida en “Doraemon”.

Y, finalmente, en Medellín, Díaz (2014) llevó a cabo una investigación con estudiantes



del grado Tercero, con la cual pretendía reconocer la influencia que recibían los niños y las niñas

Facultad de Educación

de las narrativas audiovisuales, aspecto relevante para el estudio del lenguaje utilizado como herramienta potencializadora de un desarrollo integral de la dimensión comunicacional y las formas de interacción para posibilitar diálogos que permitan expresar sentimientos, emociones, necesidades, pensamientos e interacciones de diversa índole. Para ello, realizó entrevistas, encuestas y producciones textuales y orales de los estudiantes que, finalmente, le permitieron encontrar que la televisión, y más específicamente los usos narrativos multimediales, en comparación con otros discursos hicieron parte constante de la práctica; y que aunque su objetivo era solo encontrar hallazgos con respecto al lenguaje, encontró también que el uso tanto de la televisión como de los Media, también afecta el comportamiento de niños y niñas, pues estos repiten constantemente la violencia que estos les muestran, lo que conlleva a que, en gran medida, se vean influenciadas las relaciones cotidianas con los demás.

En síntesis, las pesquisas presentadas, tanto del contexto internacional como nacional, muestran que las reflexiones en relación con el consumo que realizan los niños se han centrado en cuestiones relacionadas con los juegos, los juguetes, los estilos de mediación familiar, la alimentación, la evolución de las percepciones con relación a su autonomía, la influencia de la televisión en el proceso de socialización, el ideal estético que ésta evoca y los comportamientos a los que incita, entre otros. En la ciudad de Medellín aún no se han realizado investigaciones relacionadas y mucho menos con niños y niñas en las edades con las que se pretende trabajar. De allí que se haya indagado por el papel del consumo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- en las relaciones sociales. Por todo lo planteado hasta aquí se formula la siguiente pregunta orientadora.

1.2. Pregunta orientadora



(TIC) en las relaciones sociales de un grupo de niños de 4 a 6 años de edad en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín?

1.3. Justificación

Con el presente trabajo investigativo se pretendió contribuir a los estudios actuales sobre la influencia que puede tener el consumo de las TIC en las relaciones sociales de un grupo de niños con edades entre los 4 y los 6 años. No se puede desconocer que, en la actualidad, esta población está cada vez más relacionada con prácticas (familiares, escolares, del mercado), discursos (de la familia, del mercado, la publicidad), modelos (en la familia, en la escuela y entre los grupos de amigos) que tienen que ver con el consumo. En este escenario las TIC son uno de los mecanismos más importantes por los que se llega a los niños. Sobre todo hoy en día que las TIC están impactando todos los espacios de socialización (familia-escuela-grupos de pares).

Muchos sectores (político, religioso, grupos activistas, grupos pro derechos de los consumidores) y autores (Postman, 1988) advierten que el consumo infantil se ha convertido en un problema social urgente, debido al impacto que logra tener en los modos de relacionarse de los niños, atribuyendo a este fenómeno -consumo infantil- diferentes problemas como la obesidad, el trastorno alimentario y la sexualidad prematura. Incluso, hay autores que se atreven a afirmar que el consumo trae consigo “la destrucción de la infancia” (Buckingham, 2013).

Dentro de estas afirmaciones las TIC juegan un papel preponderante, toda vez que, la mayoría de cuestionamientos frente al consumo infantil están relacionados con estos aparatos y sus mediaciones.

De acuerdo con lo anterior, las TIC se han tomado como parte de una problemática que, como se dijo anteriormente, en los últimos tiempos ha alcanzado mucho auge en este tipo de



población y, además, ha generado transformaciones en las prácticas de ciertas sociedades. Un

Facultad de Educación

primer ejemplo se relaciona con la educación formal en tanto se han originado nuevos espacios de formación a distancia a través de plataformas tecnológicas. En lo que se refiere a las empresas, hoy en día, se habla del teletrabajo, una dinámica que ha permitido tanto la reducción de gastos como la generación de nuevos empleos.

En cuanto a la población infantil los ejemplos más claros están relacionados con los espacios de ocio (los tipos de juegos, los tipos de talleres extra clase, los espacios que visitan) los artefactos u objetos que utilizan (juguetes, ropa, accesorios, etc.), los alimentos que consumen (de acuerdo al lugar, el producto y la marca: McDonald's, Frisby, Mimos y más), las formas en las que se comunican (redes sociales, chats, juegos en línea), inclusive hasta en los modos en los que se relacionan (con sus familiares, amigos, profesores, entre otros). Esto último ha sido uno de los principales intereses de esta investigación y en lo que los resultados significaron un aporte sustancial y de gran relevancia al campo de la pedagogía infantil en la medida en que fueron aspectos que no pudieron ser desconocidos para quienes se ocupan de la infancia y su educación.

En este sentido, se encontró entonces que los niños cada vez tienen mayor acceso a los diferentes medios tecnológicos, que a su vez, los incitan al incremento del consumo no solo de programas como dibujos animados y juegos, sino también al consumo de muñecos, juguetes, entre muchas cosas más, donde la mayoría de casos se refieren a los personajes que les son favoritos y que los encaminan a formar ciertos círculos de amigos de acuerdo a sus intereses y, en ocasiones, hasta pudo llevarlos a excluir a quienes no poseían sus mismos gustos y objetos.

Dentro de sus planteamientos Briceño (2015) destaca lo que se ha expuesto anteriormente, afirmando que:



Facultad de Educación

representado cambios en lo social, político, económico, cultural y educativo en las

últimas décadas. Las TIC han abierto el camino a la circulación constante de información, nuevas formas de comunicación que traspasan límites geográficos y temporales, cambios en la socialización para las nuevas generaciones que se desarrollan rodeadas de un mundo digital (p.27).

Es importante señalar que son, precisamente, los licenciados en Pedagogía Infantil como expertos en infancia los llamados a investigar sobre los temas que acontecen en la vida de los niños y que trascienden a la escuela. La formación de estos pedagogos apunta también a reflexionar y asumir posturas críticas frente a otro tipo de problemáticas. Precisamente, esta investigación pretendió abordar esas problemáticas que deberían ser tratadas por pedagogos infantiles (y no sólo por comunicadores, psicólogos, expertos en publicidad y mercadeo, entre otros) y que deben dar como resultados elementos de carácter reflexivo-pedagógico que vayan más allá de propuestas de intervención (o aplicadas).

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Indagar por el papel del consumo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín.

1.4.2. Objetivos específicos.



- Identificar las interacciones que llevan a cabo un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años

Facultad de Educación

de edad de la ciudad de Medellín en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro cuando hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

- Analizar los hábitos, los ritmos y las rutinas que se dan cuando un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad de la ciudad de Medellín en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro utilizan objetos o servicios de consumo durante sus actividades en el ámbito educativo.

-Analizar lo que dicen respecto al consumo un grupo de niños y de niñas de 4 a 6 años de edad de la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín.

CAPÍTULO II: Referentes teóricos y conceptuales

2.1. Tecnologías de la información y la comunicación.

Para el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTIC), las TIC son “el conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes.” (2008, p.3). En esta misma vía, Haering (2007) las define como “una gama amplia de servicios, aplicaciones, y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones” (p. 20).

Del mismo modo, Kriscautzky (2012) entiende las TIC como aquellos dispositivos y aplicaciones que permiten la producción, transmisión, circulación y resignificación de la



información, que facilitan la comunicación entre personas de diferentes ubicaciones geográficas

Facultad de Educación
empleando recursos audiovisuales y redes de comunicación.

Alrededor de ello, estas tecnologías “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones” (Cabero, 1998, p.198) de modo interactivo e interconectado, dando lugar a otras formas de comunicación que se dan en tiempo real y a distancia. Hoy en día, si bien se tienen a la mano muchos dispositivos tecnológicos, los más utilizados son aquellos que permiten el uso de diferentes aplicaciones informáticas y comunicativas, en resumen, aquellas que permiten el acceso a Internet (Cabero, 1998).

Por otro lado, más allá de lo instrumental Tedesco (2000) plantea que los dispositivos según cómo transmiten la información, generan una relación diferente con el usuario, poniendo a este en funciones pasivas, de mera recepción o activas, de poder de decisión. Actualmente, las TIC permiten una interacción bidireccional entre sociedad y tecnologías, dando como resultado la transformación de las estructuras sociales, frente a lo cual Kranzberg (1985) afirma que “la tecnología no es buena ni mala, ni tampoco neutral” (p.50) y por ende, pueden conducir a que en las sociedades se manifiesten nuevas situaciones y prácticas que lleven a la investigación y al análisis de sus efectos, además que conduzcan a la toma de decisiones frente a la dirección que se desea seguir, atendiendo a la sociedad que se quiere construir.

2.2. Socialización.

El concepto de socialización ha sido ampliamente trabajado en diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas principalmente en la Sociología, la Antropología y la Psicología. Sin embargo, en el campo de la Pedagogía también se hace necesario abordar sus planteamientos debido a que el ser humano “no nace sino que se hace” y esto lo logra a partir de los procesos de subjetivación (desde la socialización) y de formación (desde la educación). De



ahí, la importancia de desarrollar una síntesis de algunos planteamientos sobre la teoría de la

Facultad de Educación
socialización desde diferentes autores.

Ahora bien, para Berger y Luckmann (1986) el concepto de socialización alude a la “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p.2), es decir, el proceso por el cual niños y niñas se insertan en una sociedad y se consideran miembros de la misma. Según los postulados de estos autores, este proceso se caracteriza por dos fases en la vida de cada sujeto, a las que nombran socialización primaria y socialización secundaria, donde:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (p.2).

Para estos autores la socialización primaria, se caracteriza por ser la más importante para el sujeto, ya que dispone las bases culturales que le permiten construir su identidad. Esta se despliega a partir de los primeros contactos y vínculos que establece el individuo con otros; generalmente, se da en el ámbito familiar, el cual está cargado de afectividad que le permite al sujeto comenzar a construir principios y normas para ir estableciendo un comportamiento que vaya en la misma lógica de la sociedad a la que pertenece, debido a que “los contenidos de la socialización primaria varían de una sociedad a otra, de una cultura a otra, de una subcultura a otra” (Contreras, sf, p.53).

En cuanto a la socialización secundaria, dicen que trasciende del ámbito familiar, permitiendo al sujeto ampliar sus habilidades y conocimientos. Se desarrolla en espacios institucionales, poco cargados de afectividad, en los cuales el sujeto se adscribe voluntariamente



e internaliza sus reglas para asumir un rol específico dentro de ella. Como lo mencionan Berger y

Facultad de Educación

Luckmann (1986) “la socialización secundaria es la internalización de "submundos" (la escuela)

institucionales o basados sobre instituciones.” (p.6). Cabe señalar que el desarrollo de la socialización secundaria se determina por el “proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado” (1986, p.7) es decir, “la socialización secundaria no desintegra la realidad internalizada en la primera infancia, sino que se construye a partir de él” (Contreras, sf, p.55).

Por su parte Vander (1986) alude a la socialización como "el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad" (p.126). De este modo, puede decirse que hay una relación bidireccional en la cual al entrar en contacto cada sujeto con otros, se complementan o influyen entre sí desplegando nuevas formas de entender, percibir y proceder, que les permiten su coparticipación en la sociedad.

Desde la perspectiva de Rocher (1990), la socialización es:

El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir. (pp. 133-134)

Lo que equivale a una selección y apropiación de aquello que es ofrecido por el círculo social o cultural en el que se desenvuelve y que le es significativo según sus intereses.

Por otro lado, se encuentra Dewey (citado por Ochoa, 2010) que comprende la socialización como:

La introducción del hombre al ámbito de la cultura, su moverse en ella y sus



mecanismos para evitar una ruptura con ella. La socialización es un aprendizaje que

Facultad de Educación

capacita al que aprende y se forma para desempeñar roles sociales; es la adopción

permanente de pautas de comportamiento, que son necesarias para que pueda subsistir el

hombre en la sociedad, lo que es esencial (p.148).

Se evidencia, entonces, que el concepto de socialización, a modo general, hace referencia al devenir social a partir de las interacciones que tiene el sujeto con el medio, en donde se construye y llega a formar parte activa de la sociedad; es un proceso que dura toda la vida, “nunca es total, y nunca termina” y se da siempre y cuando el sujeto internaliza, adquiere, interpreta e interioriza un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados.

2.2.1. Socialización y tecnologías (socialización mediática). A raíz del cambio de una sociedad industrializada a una sociedad de la información, las TIC han ido incidiendo poco a poco en las dinámicas, familiares, sociales e incluso económicas y, por tanto, en las relaciones que se entretajan en éstas; de ahí que la socialización haya trascendido de la interacción directa entre los sujetos cercanos, a una mediada por las TIC que permite la relación no sólo con los miembros de la misma cultura, sino también el acercamiento y apropiación de culturas más alejadas haciéndose necesario hablar de socialización mediática.

De ésta forma, se puede entender la socialización mediática como “el resultado de influjos socializadores dados por uso de las tecnologías. Lo cual no solo abarca el uso como tal, sino también la transformación de las actividades, comportamientos, situaciones, rituales, comportamientos, interacciones, etc. gracias a su presencia” (Carrillo, 2015, p.42).

Las TIC como agente socializador, están presentes en todo el proceso de socialización (primaria y secundaria) mediando la adquisición de valores, opiniones y creencias (Sola-



Morales, 2013c); y éstas a su vez, “son una forma natural de mediación que los sujetos y los

Facultad de Educación
grupos utilizan para definirse e interactuar con otros” (Sola-Morales, 2016, p.51).

En este sentido, las TIC entran a formar parte de la construcción personal que hace cada individuo, siendo estas un medio por las cuales el sujeto entra a reconfigurar sus modos de ser, pensar, sentir y actuar en sociedad, a la vez que comienza a ejercer nuevas formas de relación que le permiten no solo interactuar con otros sujetos sino también con los medios, de modo que entre ellos, se da una relación bidireccional o como lo diría Sola-Morales (2016) “(...) una interacción-socialización que transita en un doble sentido o doble movimiento: desde los medios hacia los sujetos y desde los sujetos hacia los medios” (p.50).

Finalmente, se puede entender que la socialización mediática se presenta en aquellas relaciones que emergen a partir de la interacción con y mediante las TIC y los diferentes escenarios y sujetos que conforman una sociedad. Las TIC permiten la configuración y reconfiguración de mundos sociales e intersubjetivos lo que conlleva a transformaciones de conducta y pensamientos en las personas.

2.3. Concepciones de infancia

Las concepciones de infancia a través de la historia han sido permeadas no solo por el contexto histórico y cultural en el que surgen, sino también por los saberes que emergen en cada una de éstas épocas sobre la misma; de ahí que dicho concepto sea reconstruido cantidad de veces desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la sociología, la biología y la psicología evocando aspectos, económicos, tradicionales, religiosos, entre otros. Por consiguiente, dar una definición o concepción de infancia única y exclusiva sería vano, pues ésta, como se anotaba anteriormente puede variar notoriamente, como lo muestra Runge en su texto *Consideraciones iniciales sobre la infancia*:



No hay un consenso sobre la definición de infancia: unos expertos hablan de la

Facultad de Educación

infancia según un estado de desarrollo, por ejemplo, cognitivo; otros expertos definen la infancia según la edad. Para muchos la infancia es un estado de inocencia y naturalidad, un hecho natural; mientras que para otros la infancia es un estado pasajero que hay que superar, carente de seriedad y propicio, sobre todo, para el juego (p.3).

Ahora bien, desde una perspectiva psicológica la infancia se ha concebido como una “representación social” siendo esta las imágenes y pensamientos que se comparten colectivamente de la misma, donde cada sociedad y cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles características debe tener, qué períodos de la vida comprende y más (Álzate, 2003).

Desde unas perspectivas de investigación no sólo en el campo psicológico sino también en el médico y psicosocial que buscan mediciones indicativas en el desarrollo infantil, hacen referencia a la infancia como el conjunto de propiedades *psicosociobiológicas* de unos individuos que se encuentran en desarrollo, donde la edad cronológica se piensa como un referente más no como un indicador exacto del desarrollo por etapas. Por ende, se puede entender por infancia una fase imprescindible en la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad (Álzate, 2003).

Por otro lado, las concepciones desde la pedagogía se acogen a la idea de infancia, gestada en la modernidad, como una etapa crucial para el desarrollo del ser humano y preparatoria para su inmersión en el mundo adulto (Escolano (1980), Narodowski (1994), Sáenz et al (1997) citados por Álzate (2003). Esta disciplina busca la formación de los sujetos y los grupos, apuntando sus esfuerzos a hacer del niño un “hombre de provecho” por medio de la educación y la reeducación de la que se encarga la escuela (Narodowski, 1994, citado por Álzate,



2003).

Facultad de Educación

En la actualidad la concepción de infancia ha sido constituida bajo una mirada política, en donde le aducen a estas otras características que en la antigüedad eran inadmisibles; es por ello que ahora se habla de esta como “sujeto de derecho” donde “ser sujeto de derecho no debería significar, otra cosa que ser sujeto de la ley” (Álzate, 2003, p.174) y por consiguiente, con la capacidad y el derecho de pensar y decidir; pero de responder también con unos deberes.

Como puede evidenciarse, la infancia ha pasado por diferentes transformaciones que la han dotado de características específicas dependiendo de la perspectiva en la que se haya definido, de ahí que la infancia desde una concepción pedagógica sea una infancia educable; desde la psicología, un momento crucial para el desarrollo, la maduración y la evolución no sólo física, sino también cognitiva; y desde la sociología como las fases de progreso, organización social y despliegue de conductas sociales (Álzate, 2003); hasta llegar a esa concepción política que lo constituye como un sujeto de derecho.

Ahora bien, la concepción de infancia a la que se adhiere este trabajo de investigación, alude a esta como una *construcción social* permeada por las diversas dinámicas que se presentan, dependiendo de los momentos históricos, sociales y culturales por los que pasan las diferentes comunidades.

2.4. Consumo

Aparentemente el consumo es un fenómeno reciente que se ha dado como respuesta a una exacerbada producción y adquisición de bienes y servicios a la sombra del capitalismo. Sin embargo, su presencia data de décadas atrás y ha tomado cada vez más y mayor fuerza en las personas y en las culturas en las que se desenvuelven; como lo señalan Castillejo et al. (2011) “el consumo ha existido siempre, forma parte de la existencia humana, pero en la actualidad se ha



convertido en dinamizador singular del contexto social” (p.37) De ahí que variedad de autores

Facultad de Educación

hagan referencia al consumo desde diferentes perspectivas y posturas como se muestra a continuación.

Para Bauman (2007) el consumo es algo natural; es un fenómeno que se da incluso antes de nacer; donde todos los seres vivos consumen y producen desechos o residuos, convirtiéndose en un proceso de sostenimiento y reproducción de la vida, donde el consumir hace parte de ese intercambio de los seres vivos con el ambiente inmediato y mediato; y donde además, según este mismo autor, “el consumo ha pasado ahora a ocupar un lugar central en la vida de las personas, donde sugiere que éste es la condición de su identidad, su misma razón de ser” (Bauman, citado por Buckingham, 2013, p.39).

Vega (2008) sugiere que el consumo se relaciona con tres campos de respuesta social, entre los cuales se encuentran: la adquisición de bienes y servicios, el desarrollo de un proceso cultural sobre el que se sustentan las prácticas significantes de la vida cotidiana y las relaciones del mercado; y, finalmente, los significados implicados en los objetos de consumo a través de los cuales se construyen relaciones e identidades sociales, postura que además coincide con la apreciación anterior que da Bauman (citado por Arroyo & González, 2014, p.30).

Para Buckingham “[...] el consumo puede considerarse como una actividad ritual, que cumple determinadas funciones en relación con la clasificación y la atribución de significados a las personas y acontecimientos” (2013, p.48); es decir, la obtención o no de ciertos productos u objetos acredita cierto status, permite la identificación o pertenencia dentro de un grupo y la aceptación o no dentro de éste; desde esta mirada “el consumo nunca es solo instrumental; siempre es expresivo también. No solo tiene relación con lo que necesitamos para sobrevivir y funcionar, sino también con las formas de comunicarnos con los otros y de definir y construir

Facultad de Educación

De acuerdo a lo anterior, se puede deducir que el consumo ha estado en constante evolución, ya que ha trascendido de la adquisición de bienes y servicios vitales, hasta llegar a ser una característica definitoria de la identidad individual -por su apropiación y uso- y, por ende, propiciando una afinidad entre colectivos.

2.4.1. Infancia y consumo (consumo infantil). La infancia y el consumo han tenido vínculos que han pasado de ser de los más sutiles e indirectos a los más estrechos y directos en esta transición. Los niños pasaron de ser acercados al consumo a través de sus padres u otros adultos, quienes adquirían los productos o servicios en busca de satisfacer las necesidades del niño, a concebirse como sujetos activos frente al consumo, que poseen la capacidad y autonomía sobre la toma de decisiones en el mundo del marketing.

Según lo anterior, Pérez y Zapata (2006) señalan que el consumo es un fenómeno que ya pertenece al niño y que es un hecho que hace parte de su proceso de adaptación y socialización con su entorno y el mundo. Hoy los infantes se conciben como clientes, compradores y gastadores, que actúan desde muy prontas edades como pequeños consumidores; en efecto, son el foco del mercado (Castillejo, et al., 2011).

De esta manera,

el niño ha llegado a ser miembro decisivo cuando se habla de consumo, pues en la medida en que este va adquiriendo mayores capacidades cognitivas le es más asequible la utilización del dinero y el mundo de la decisión de compra, además ha llegado a ser un miembro con un alto potencial, influenciando la adquisición de personas padres (padres, hermanos, amigos) de productos, satisfaciendo los deseos del propio adulto (compra de tecnología) o del mismo niño (Pérez y Zapata, 2006, p.4).



Facultad de Educación

En esta instancia, los niños se han caracterizado por tener más confianza en sí mismos, están más informados como consumidores, son más pragmáticos y consentidos. Crecen en una sociedad de consumo que los obliga a establecer un contacto temprano con el dinero (Castillejo, et al., 2011).

En definitiva, los niños se han considerado como un ente determinante en el mundo del consumo, poseen todo el potencial de ser sujetos consumidores y se apropian rápidamente de las dinámicas del capitalismo. En cierta medida, la niñez se equipara al adulto en cuanto la toma de decisiones sobre la adquisición y el uso de bienes y servicios, sin verse en la necesidad de llegar a una edad mayor para acceder a este mundo.

CAPÍTULO III: Metodología y técnicas

Para poder llevar a cabo la investigación se requirió no solo de la selección correcta del tema objeto de estudio y de una buena problemática por resolver, sino también de escoger la metodología y los métodos que mejor se ajustaban al tipo de información que se pretendía compilar en concordancia con los objetivos y con la pregunta de investigación.

3.1. Metodología

3.1.1. Paradigma y enfoque. El presente trabajo investigativo se enmarcó en el paradigma hermenéutico-interpretativo de corte cualitativo. Desde la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (citado por Barbera & Inciarte, 2012) se “muestra una visión que se basa en la interpretación de la cultura por medio de la palabra, esto es, mediante la escritura, la lectura y el diálogo” (p.203). Según Martínez (2011), “la hermenéutica (interpretación) busca descubrir



los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos,

Facultad de Educación
pero conservando su singularidad” (p.16). Esto lleva a pensar que, este paradigma se enfoca en la relación que establece el hombre con el mundo y la interpretación del mismo, sin entrar a intervenir o transformar.

En cuanto a la investigación cualitativa esta se puede entender como “un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio” (Denzin & Lincoln, 2012, p.2). Es decir que la investigación cualitativa se enfoca en estudiar fenómenos en su situación natural, tratando de entender o interpretar los significados que las personas les otorgan. Con el término "investigación cualitativa", según Strauss y Corbin (2002), se alude a:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (pp.19-20).

Además, la investigación cualitativa incluye:

La recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos — estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin & Lincoln, 2012, pp.2-3).

De ahí parte que, la presente investigación se ha basado en el enfoque de estudio de caso, sobre el cual Martínez (2011) comenta que es estudiar “intensivamente un sujeto o



situación únicos; permite comprender a profundidad lo estudiado; sirve para planear

Facultad de Educación

posteriormente investigaciones más extensas, pero no sirve para hacer generalizaciones” (pp. 9-

10). En esta vía, el mismo autor alude a que en el estudio de caso “se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”

(p.23). Y, a su vez, la define “como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad” (p.23).

Así las cosas, esta investigación se realizó con un grupo de niños, sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín, donde el grupo en sí se tomó como un caso.

3.1.2. Población y Contexto. El presente trabajo de investigación se realizó con un grupo de niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad que cursaban el grado Preescolar en la sede Ana Frank de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro ubicada en el barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín, que corresponde a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Es una institución de carácter público que tiene como misión “formar seres humanos en la ciencia, la diversidad y equidad; desde preescolar hasta la media técnica, apoyados en un currículo flexible, con un modelo pedagógico humanista incluyente basado en estrategias metodológicas activas que favorecen el aprendizaje significativo” (Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, 2017).

Al momento de escoger el lugar para llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación se tuvieron en cuenta criterios de selección tales como, los recursos tecnológicos y espacios con los que contaba la Institución, el respectivo préstamo de los artefactos tecnológicos para la ejecución de las actividades planeadas; que la población fuera mixta y en el rango de edad para el cual fue diseñado el proyecto y las actividades de intervención; que su ubicación



fuera accesible para las investigadoras ya que eran reiterativas las visitas que a ella se realizarían;

Facultad de Educación

y por último, que la Institución Educativa tuviera total disposición para la implementación del proyecto investigativo, brindando flexibilidad curricular que le permitiera a las investigadoras efectuar las diferentes intervenciones y proceder con las estrategias para la generación de datos.

Por otro lado, para la elección de los participantes se tuvieron en cuenta los resultados de un trabajo exploratorio realizado unos meses atrás en otra Institución Educativa también de la ciudad de Medellín, con niños entre los 5 y 6 años de edad de un grado de preescolar (ver anexo 1). El objetivo del encuentro consistió en observar las habilidades comunicativas relacionadas principalmente con la fluidez del habla, las formas de expresión y la capacidad que poseían estos de entablar una conversación.

3.2. Técnicas

Para dicha investigación, se requirieron de unas técnicas y herramientas que ayudaron a las investigadoras en la realización de su estudio. Al respecto, Ruiz comenta que:

las técnicas son de hecho, recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en instrumentos para guardar la información tales como: el cuaderno de notas para el registro de observación y hechos, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora, el software de apoyo; elementos estrictamente indispensables para registrar lo observado durante el proceso de investigación (Ruiz, 2011, párr.4).

3.2.1. Estrategias para la generación de datos

3.2.1.1. Observación. Esta es entendida como aquella en la que el observador participa de



manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el

Facultad de Educación
grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (citados en Campoy, 2009)

“la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria” (p.277) (ver anexo 2)

3.2.1.2. Entrevista. La entrevista es, simplemente, la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro. La entrevista es una técnica personal que permite la recolección de la información en profundidad donde el informante expresa o comparte oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho (Martínez, 2011).

Ahora bien, la entrevista semiestructurada y esquemática -la cual se desarrollará en la presente investigación- parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera a varios informantes, si es el caso; esto implica que no hay secuencia en el orden de las preguntas y depende mucho de las respuestas dadas. El marco de realización es de este tipo de entrevistas debe ser abierto y en un ambiente de



cordialidad y para ello debe existir una relación de empatía con el informante (Martínez, 2011).

Facultad de Educación

Precisar o especificar la entrevista nos remite a una interrelación, el contacto, la comunicación, confrontación, el reporte, informe, la reflexión expresada, la indagación. Breve, es una técnica antiquísima en donde se efectúa un acto de comunicación a través de la cual una parte obtiene información de la otra. (ver anexo 3)

3.3 Consideraciones éticas

En la realización de esta investigación se tuvieron en cuenta algunas consideraciones éticas² para el trabajo de campo con los niños, las cuales permitieron realizar un trabajo con ellos y no sobre ellos, reconociendo que estos eran poseedores de conocimientos y su palabra también era válida, igual que la del adulto. Dichas consideraciones fueron: a) Participación, se le dio a los niños la posibilidad de decidir si querían participar de las actividades que se realizaron, incluyendo la parte de las entrevistas; b) Respeto, se reconoció la autonomía de cada uno de ellos permitiéndoles utilizar los aparatos según sus deseos, e informándoles al principio de cada sesión lo que se realizaría en la misma; c) Información, que incluyó la entrega anticipada de los consentimientos informados a los respectivos padres o acudientes para que tuvieran conocimiento de la investigación en la cual participaron sus hijos, pudiendo aceptar o negarse a esta (ver anexo 4), y la información proporcionada a los niños antes de poner en marcha las intervenciones, permitiéndoles oponerse a participar cuando así lo determinarán.

Reconocer al niño en la realización de la investigación permite verlo como sujeto social, superando “el temor de la falta de fiabilidad y de la falta de rigurosidad de la información proporcionada por éste, y reconocerlo como fuente prolífica de información sobre los problemas

² Según Barreto (2010) “las consideraciones éticas no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (p.643).



que afectan su vida” (Barreto, 2010, p.646), porque quién mejor que él para hablar de sí mismo y

Facultad de Educación

de la interpretación que le da a la realidad que le rodea por medio de su propio discurso y no

desde la mirada del adulto que es como generalmente se ha hecho.

CAPÍTULO IV: Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se da cuenta del análisis y los resultados de investigación derivados de la información recogida en el trabajo de campo con los instrumentos diseñados para dicho propósito, y que posteriormente, se triangularon siguiendo algunos lineamientos planteados por la Teoría Fundamentada (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005). Básicamente de lo que se trata es de coger la información y depurarla, pasando de la codificación en un sentido amplio, a la creación de códigos más específicos para finalmente obtener unas categorías que permitieran el desarrollo del escrito.

De allí entonces, se encontraron aspectos importantes para el análisis y los resultados que se presentan a continuación. Inicialmente, se mostrarán las interacciones mediadas por el consumo mediático en donde se resaltan las relaciones entre pares y las relaciones de los niños con los adultos. En segundo lugar, se presenta un apartado que da cuenta de cómo el consumo mediático influye en los hábitos, ritmos y rutinas que se presentaron tanto en el ámbito educativo como por fuera del mismo, analizando a la vez las actitudes adoptadas por los niños frente a lo que consumían. Finalmente, se presenta un apartado dedicado a lo que dicen los niños acerca del consumo, abordando los gustos y deseos consumistas. 3

4.1. Interacciones mediadas por el consumo mediático.

Para esta investigación se propusieron dos objetivos que apuntaban a caracterizar las interacciones que llevaban a cabo un grupo de niños cuando hacen uso de ciertos aparatos



tecnológicos y a analizar los hábitos, los ritmos, las rutinas que se dan cuando ellos utilizaban

Facultad de Educación
objetos o servicios de consumo mediático durante sus actividades en el ámbito educativo.

Para dar a conocer los resultados este apartado comenzamos mostrando que entre los niños se generan unas formas sociales e interacciones que se manifiestan en aspectos relacionados con lo que acá se ha denominado como *exclusión e inclusión*³ entre pares. Seguidamente, se da cuenta del rol que cumple el adulto y el rol de los pares en dichas interacciones expuestas en el desarrollo de esta sección.

4.1.1. Interacciones de exclusión e inclusión. Las “interacciones de exclusión” se evidenciaban, en su mayoría, cuando se trabajaba de manera conjunta con los diferentes aparatos tecnológicos. Un ejemplo de ello se dio con Breiner (5 años) en los momentos en los que sus compañeros no lo dejaban usar los dispositivos y le expresaban frases como: “*yo la cojo (Tablet) y usted mira*”, “*usted no es de nuestro grupo*”, incluso en ocasiones llegaron al punto de agredirlo físicamente. El mismo niño se sentía excluido por parte de sus compañeros y frecuentemente exclamaba a sus maestras: “*¡nadie quiere ser mi amigo!*”, “*¡nadie quiere compartir conmigo!*”, “*¡qué pereza, no me dejan jugar!*”; en ocasiones el sólo tomaba la decisión y se apartaba del grupo situándose, por ejemplo, debajo de una mesa como se muestra en la siguiente imagen.

³ El término exclusión se entiende en esta investigación como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tantos a individuos como a colectivos, que afecta de forma diferente a cada individuo, dependiendo de su potencial individual y del contexto social. (Jiménez, 2008; Hernández, 2008); entre tanto inclusión se entiende como una “cuestión de valores, de opción cultural, social y política” (Booth, 2009) donde la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva.



Imagen 1: Un niño se apartó del grupo de trabajo y se situó debajo de una mesa.

Una situación similar se observó con Matías (4 años), cuando en una sesión de trabajo en equipo en la sala de informática, un grupo de niños no lo dejaba manipular el artefacto, ni tampoco mirar lo que hacían -consumían- a través de este. Sus compañeros optaron por correr la pantalla a un costado y tapanla con sus manos para que Matías no viera.



Imagen 2: Un equipo excluyó a uno de sus integrantes de trabajo cubriendo la pantalla del ordenador.

Alrededor de esto, fueron reiterativas las ocasiones en que se pudo observar la exclusión generada por el uso de aparatos tecnológicos en el aula, donde sólo algunos los usaban y otros observaban. Por el contrario, también se presentaron momentos donde los infantes incluían la participación de sus pares. Un ejemplo de esto se dio cuando dos niños, que ya habían conformado su grupo de trabajo, querían observar lo que pasaba en otros equipos y quedarse allí a finalizar las actividades. También hubo un caso en el que Miguel (5 años) se levantó de su puesto de trabajo para mirar lo que hacía el equipo donde se encontraba su hermano Juan (5



años), luego de que este último lo convocará para que fuera partícipe del juego que había

Facultad de Educación
encontrado en internet.

Llama la atención que este tipo de interacciones se daban entre grupos de niños con vínculos de amistad y hermandad propios de lo que Ruiz (1994) denomina como “clima social” y que se caracteriza porque “el espacio relacional es construido por un grupo humano a través del conjunto de interacciones que generan entre sí” (Ruiz, 1994, p.100). A partir de estos y otros registros de observación sobresalen aspectos en cuanto a interacción y clima social mediado por el consumo de diferentes aparatos tecnológicos. Se podría plantear entonces, que el consumo mediado por las TIC está empezando a condicionar las relaciones humanas, es decir, es tal la apropiación que los niños tienen del consumo de los aparatos tecnológicos, que adoptan determinado comportamiento en las interacciones mediáticas con sus congéneres.

También es posible decir que tanto la inclusión como la exclusión se presentan de manera simultánea, es decir, que en una misma situación se pueden presentar interacciones con ambas características, lo que permite inferir que la socialización de los niños y niñas en relación con los artefactos tecnológicos permean, cada vez más, con mayor fuerza.

Por otro lado, se observaron otro tipo de interacciones que emergieron del trabajo en equipo con el uso de aparatos tecnológicos. Se observaron diferentes dinámicas de interacción. Por ejemplo, unos llegaron a establecer acuerdo para visualizar videos o compartir la Tablet. También cuando uno de los integrantes del grupo propuso usar YouTube y los demás estuvieron de acuerdo. Mientras tanto, otros equipos entraban en conflicto o simplemente observaban al compañero que había tomado el control del dispositivo tecnológico. Frente a estas diversas relaciones e interacciones Betancur (2010) plantea que,

las diferentes formas de reaccionar ante las situaciones de la vida cotidiana



depende de las interacciones del niño; estas manifestaciones se presentan tanto a nivel

Facultad de Educación

individual como grupal; no obstante en el período preescolar durante las relaciones

mencionadas anteriormente constituyen una importante premisa para la formación del contacto social y el desarrollo de una actitud relativamente estable. En el transcurso de la primera infancia y del período preescolar el niño adopta modos de comportamiento social fundamentales [...] (p.54).

Lo que lleva a pensar que cuando el niño establece relaciones o vínculos con un par, suscita en él diversas formas de comportamientos, pensamientos, actitudes que le permitirán comprender y desenvolverse en su entorno. Sin embargo, hay que tener presente que las relaciones que surgieron espontáneamente entre los pares, en esta ocasión se vieron mediadas por un aparato tecnológico, el cual pudo generar interacciones diferentes entre los niños.

Dicho esto, aunque las interacciones fueron diferentes en cada grupo de trabajo, siempre predominaron aquellas donde se evidenciaban conflictos por el manejo del dispositivo digital, fuese el computador de mesa, portátil o Tablet. Estas situaciones se presentaban frecuentemente cuando llevaban a los estudiantes a la sala de informática donde cada computador de mesa contaba con dos mouses, lo que generaba que uno de los integrantes del grupo se apoderada de estos dos y, por ende, tomará el control total del computador. Por ejemplo, en una ocasión Matías le arrebató uno de los mouses que estaba utilizando su compañera Melany para tomar el control de los dos mouses que tenía el computador, lo que generó entre ambos niños forcejeo y empujones para obtener el control de la computadora. 3

Otro caso donde se evidenciaron este tipo de interacciones fue cuando los niños hicieron uso de las tabletas; en un momento dado Breiner tomó en sus manos la Tablet que compartía con sus compañeros Matías y Juan Pablo. Luego, Matías comenzó a arrebatarle la Tablet a Breiner lo



que generó un forcejeo entre ellos para obtener el manejo de esta, donde a la final Matías logra

Facultad de Educación

quitarle la Tablet a su compañero y solo permite que Juan Pablo observe lo que él está viendo en esta. Y de esta misma manera se observaron otros grupos, donde solo manejaba la Tablet una persona y los demás se quejaban, o simplemente observaban lo que hacía el otro compañero, como se puede ejemplificar en las siguientes imágenes.



Imágenes 3 y 4. Un niño toma el control de la Tablet, los demás observan.

También se evidenció que los estudiantes antes de utilizar los aparatos tecnológicos - en este caso el portátil - entraban en discusiones sobre quién iba a tener el control sobre el dispositivo; y cuando estaban en contacto con este se pudo observar que en realidad se generaron disputas entre ellos. Para ilustrar mejor este tipo de situaciones, en la siguiente imagen se muestra como Matías halaba la mano de su compañero Jerónimo para desaprobado su mando sobre el artefacto y poder así manejarlo él solo.



Imagen 5. Un niño hala la mano de su compañero para que no maneje el portátil

Ahora bien, estas situaciones conflictivas las cuales más trascendieron en el escenario educativo, se generaron en primer lugar por el manejo del ordenador, la Tablet, el portátil en cada grupo y segundo por no desear compartir el contenido con todos los integrantes del grupo u otros externos al equipo. Lo que lleva a pensar que la manera en cómo influye el consumo de este tipo de tecnologías en las relaciones e interacciones con los pares se enmarca en el despliegue de circunstancias problemáticas y conflictivas, evidenciadas en la forma cómo los niños forcejearon por obtener el control del aparato, en la manera cómo excluyeron a sus compañeros al voltear la pantalla del ordenador y al cubrirla con sus cuerpos, también en cuanto a sus gestos y maneras grotescas de expresarse frente a los otros y más.

Lo anteriormente descrito lleva a deducir que ciertamente estamos ante una nueva cultura que conlleva una transformación radical del código ético de los individuos, en el que el consumo se convierte en elemento fundamental de la conformación de los valores sociales (Fernández, 2002). De ahí, la importancia de los agentes socializadores como la familia y la escuela para ser moduladores en la conducta de los niños en este terreno.

Alrededor de estas interacciones, también se evidenciaron aquellas donde los infantes se



preocupaban por observar lo que hacían sus demás compañeros con los dispositivos digitales; la

Facultad de Educación

mayoría de niños se paraban de sus respectivos puestos a mirar qué hacía el otro compañero a

través de las pantallas, en especial la niña que se muestra en la siguiente imagen pedía permiso a

las maestras para pararse de su puesto correspondiente y poder mirar lo que sus otros compañeros

consumían a través de los computadores.



Imagen 6. Los niños se paran a observar los contenidos que ven sus demás compañeros por medio de las TIC.

A veces, en cambio, otros niños se paraban a observar lo que hacían sus demás pares con la intención de llamarles la atención porque no se encontraban trabajando en lo correspondiente, por ejemplo Matías en una de las sesiones se percató de que sus demás compañeros en los otros dos ordenadores veían videos en YouTube y se dirigió hacia ellos a decirles que esa no era la página en la que debían trabajar. Y otros tantos, simplemente se paraban a mirar lo que consumían los otros compañeros y se quedaban allí con ese grupo de trabajo o pedían el favor a sus compañeros que les buscaran en sus respectivos ordenadores el contenido que reproducían.

En cuanto a lo anterior, se puede pensar que en estos casos específicamente donde algunos de los niños que se paraban a observar lo que hacían sus pares en los demás ordenadores, se presenta una carencia de autonomía y criterios propios a la hora de seleccionar los productos y servicios de consumo ya que estos niños se dejaban influenciar por los otros y anularon su libertad y poder de decisión. Contrario a esto, también se reflejaron situaciones donde unos pocos niños hicieron caso omiso a las palabras de sus compañeros y a la orden del adulto frente a lo que



debían trabajar en los aparatos digitales e ingresaron a la aplicación que deseaban (YouTube).

Facultad de Educación

Se trata desde luego, de mostrar dos circunstancias diferentes que dejan entrever que algunos de estos infantes van construyendo y ganando autonomía individual, en búsqueda de ser un agente libre, un individuo formado y responsable a la hora de tomar decisiones frente a lo que desea consumir, y que no, a través de un dispositivo digital. Y, por el otro lado, se encuentran aquellos infantes que aún no han ido construyendo esa autonomía y libertad frente a decisiones consumistas, dejándose influenciar por los demás. Frente a este aspecto, se traen a colación los planteamientos de Castillejo et al (2011) los cuales manifiestan precisamente que una tarea de la educación, en este caso para el consumo “ha de promover la libertad y la autonomía de comportamiento, que permite no dejarse influir por nada ni nadie” (p.48).

4.1.2. Los roles en las interacciones

4.1.2.1. El rol del adulto. La investigación permitió identificar que los niños ven al adulto como una figura de conocimiento, ubicándolo por encima de ellos mismos y de sus pares; esta perspectiva de ver a la persona mayor como un superior, en este caso al profesor, descansa sobre la idea que tienen los infantes de que este posee un saber que ellos o sus compañeros por el hecho de ser niños aún no han alcanzado. Referente a esta postura que dieron a entender los chicos con sus acciones, Achilli (1988) afirma que una de las cosas por las que el maestro despierta el respeto de sus alumnos es por el amplio bagaje conceptual que posee en diversos temas, entendiéndose ese respeto también como admiración y aprobación.

Un claro ejemplo de lo anterior es cuando en una de las intervenciones de exploración del computador de mesa, una niña le pidió ayuda a una de las profesoras y por más tiempo que se le dio para que acudiera a un compañero ella no lo hizo e insistía en que la ayuda fuera dada por un



adulto. Dicha situación fue reiterativa a lo largo de las intervenciones por varios niños, quienes al

Facultad de Educación

no saber cómo utilizar el aparato o ingresar a algún programa deseado iban en busca de alguna de las profesoras antes que de sus compañeros (incluso si estaban trabajando en equipos), negándose en ocasiones a recibir o pedir ayuda de otro niño.

Lo anterior llevó a reconocer que la sola presencia del adulto -aunque este no interviniera- generaba cambios en las interacciones que se daban entre pares, y entre el niño y el aparato, las primeras en tanto el niño ya no buscaba ayuda de sus pares para la resolución de problemas, sino sólo del adulto. Y, la segunda, por lo que el niño incluía en la interacción aparato-niño al maestro mostrándole lo que estaba haciendo o lo que había encontrado en él. Con respecto a esta última afirmación, Briceño (2015) sostiene que “para los niños de Preescolar es muy importante socializar sus hallazgos, tanto con sus compañeros como con su docente, por lo que en la mayoría de actividades se oyen llamados constantes para que los demás acudan a ver sus pantallas [...]” (p.79). Este llamado que describe la autora fue lo que se observó que ocurrió durante el desarrollo de las actividades con los dispositivos tecnológicos, sobre todo las peticiones que iban dirigidas a la profesora directora de grupo cada que ingresaba al salón en medio de las intervenciones.

Sumado a esto, el maestro o adulto era visto por los niños como un poseedor de autoridad para guiar sus acciones a la hora de utilizar los aparatos tecnológicos, por lo que solían hacerle preguntas como ¿Dónde me meto?, ¿Qué hago?, etc. y constantemente estaban buscando su aprobación o indicación como si ellos por sí mismos no pudieran elegir el uso que querían darle o prefirieran que fuera el profesor quien estipulara los pasos a seguir, renunciando a la libertad que se les estaba brindando y asumiendo un papel pasivo frente a qué consumir.

También buscaban al adulto para que encaminara sus decisiones, como se presentó



cuando un grupo de 3 niñas, acudieron a la profesora para que fuera la mediadora en la decisión

Facultad de Educación

de qué elemento abrir cuando estaban usando el sitio Maguaré⁴, debido a que las 3 tenían gustos diferentes. Asimismo, los niños buscaban a las maestras para que con su autoridad cumpliera sus peticiones, como en la ocasión en que un niño le puso la queja a las profesoras para que ellas hicieran que Miguel lo ayudara con el uso del computador, o en otra situación en que estaban trabajando en grupos con un solo computador y un niño reiteradamente le solicitaba a la maestra que le encendiera el PC de al lado para el poder trabajar sólo. Dicha autoridad, según Barba (2009), es conferida por el alumno al maestro por el reconocimiento de sus conocimientos, actitudes y aptitudes, además de la confianza que este le genera.

4.1.2.2. El rol de los pares. En las interacciones dadas por el consumo mediático, los niños comenzaron a jugar diferentes roles que variaban de acuerdo a las actitudes y aptitudes de cada uno y que permitían hacer visibles capacidades de liderazgo o pasividad; acciones que propiciaban ciertas dinámicas mientras se usaban los dispositivos y que permitían identificar cualidades, habilidades y posiciones entre ellos mismos; además de las interacciones basadas en la poca o mucha colaboración entre pares.

De esta forma, a lo largo de las diferentes actividades propuestas, los niños -sobre todo aquellos a los que se les dificulta el uso de las TIC buscaban la ayuda de sus compañeros; como en el caso de Breiner quien no sabía qué hacer en su computador y buscaba ayuda en sus compañeros, actitud que lo ubicaba a él en un rol pasivo, en el cual necesitaba del apoyo de otro para poder llevar a cabo la acción con el dispositivo y que suponía además que había alguien más que poseía la habilidad para manejar el artefacto; y que, a su vez, cumplía un rol de liderazgo,

⁴ Portal creado por el Ministerio de Cultura de Colombia, que reúne más de 400 contenidos entre juegos, canciones, videos, libros y aplicaciones para niños.



Facultad de Educación

En este sentido, el líder, que en este caso es quien poseía conocimientos más cercanos sobre el uso o manejo del equipo, tenía la posibilidad de cooperar con aquellos que no tenían el conocimiento, o contrario a ello, negar la ayuda que el otro necesitaba. Es entonces como en estas interacciones niños como Miguel que se podía nombrar como líder pues tenía “la autoridad” de decidir a quién ayudaba y a quien no, como se evidenció cuando sus compañeros se percataron lo que pasaba en el computador de este, se pararon a mirar y le pidieron que por favor los ayudara a ingresar a ellos también. Sin embargo, Miguel hizo caso omiso a su petición, aunque luego ayudó a Juan José a ingresar, y cuando los demás le pedían ayuda sacaba excusas diciendo que estaba cansado, le dolían los ojos y la cabeza, además Juan José también empezó a ignorar a los compañeros que acudían por ayuda.

Como puede apreciarse en el párrafo anterior, Miguel es un niño que demostró tener mayores habilidades entre sus compañeros con el uso del PC -sobre todo en el acceso a YouTube-, esto generó que algunos estuvieran atentos a las actividades que él realizaba y por consiguiente a buscarlo para que fuera quien los ayudará a solucionar o ingresar al programa, dándole una suerte de estatus “de el que más sabe” era así como siempre ingresaba anticipadamente a YouTube y ponía su música preferida, y era imitado por algunos compañeros que buscaban poner lo mismo que él. Esto, en concordancia con Papalia (1998) cuando dice que “los niños tienden a imitar a las personas con un estatus elevado” o que por otro lado “reflejan su propia personalidad” (p.34); siendo aquí Miguel Ángel quien movilizaba en los otros niños - sobre todo los más pequeños- un modelo a seguir, y ubicándose así en una suerte de estatus más elevado que los demás.



4.1.2.3 El rol cooperativo.

Otro de los roles que se identificó entorno a las interacciones

Facultad de Educación

mediadas por el consumo mediático fue el cooperativo, dentro del cual se puede ubicar a Maria

Ángel a quien si bien no se le facilitaba el uso de las TIC intentaba acceder a los programas del portátil por sí misma, al no ser capaz pedía la ayuda de alguno de sus compañeros, y no contenta con ello, ofrecía a los demás su colaboración aunque realmente no sabía qué hacer, haciendo visible cierta actitud de apoyo con el otro para que este pudiera disfrutar del aparato. A estas acciones se sumaba Juan David quien si bien no era muy reconocido por sus pares también poseía ciertas habilidades en el manejo de los dispositivos, y, a diferencia de Miguel, era quien tomaba la iniciativa de ayudar a sus compañeros sin que estos se lo pidieran, siendo en algunas ocasiones rechazado y en otras aceptado.

De este modo, se hizo visible la diversidad de interacciones que se presentaban entre pares, las cuales podían variar de acuerdo al dominio que se tenía del equipo, y por qué no, al grado de afinidad entre los mismos niños quienes eran los que buscaban a otros, se dejaban ayudar o simplemente lo negaban y se negaban la oportunidad de aprender solo porque no les estaba enseñando la persona que ellos querían. Es así como algunos poseían, como se decía anteriormente, cierto estatus entre sus compañeros debido a los conocimientos y habilidades que poseían y que, sin lugar a dudas, les permitían en “algunos casos” sobresalir entre sus compañeros. Como lo sustenta Buckingham al decir que “el simple conocimiento de aspectos claves de los aparatos tecnológicos, los juguetes y otras mercancías, facilita un medio clave de alcanzar un estatus y la aceptación” (Buckingham, p.181)

Sin embargo, es de resaltar que el simple hecho de tener un mayor conocimiento o dominio -en este caso, de aparatos tecnológicos- no era suficiente para ser reconocido dentro del grupo, puesto que como se vio con Juan David, el hecho de saber qué y cómo hacer uso de los



dispositivos no significó nada entre sus compañeros, situación que sugiere que, además de los

Facultad de Educación
conocimientos, también debía existir una carga de empatía y aceptación entre los pares.

4.2. Consumo mediático

4.2.1. Hábitos, ritmos y rutinas enmarcadas en el consumo mediático en la escuela.

En las diferentes sesiones se pudo observar que algunos niños tienen ciertos hábitos, ritmos y rutinas cuando hacen uso de las tecnologías y que están estrechamente relacionados con la apropiación y las habilidades básicas sobre el manejo de estos artefactos. Por ejemplo, algunos sabían de dónde se prendían y apagaban los computadores de mesa y portátiles, cuál era la barra de herramientas, sabían el respectivo manejo del mouse tanto del portátil como del computador de mesa, identificaban los iconos de navegadores de internet como Google Chrome y el isotipo de la aplicación YouTube.

En otros niños se observó que presentaban dificultad para el manejo de ciertos dispositivos, como por ejemplo el mouse del computador de mesa y también en cuanto a la identificación de los iconos del escritorio de dicho artefacto. Sin embargo, en la medida en que comenzaban a explorarlos, poco a poco se iban familiarizando con el dispositivo y los servicios de consumo que éste ofrecía. Cabe señalar que la imagen o los iconos de cada programa tomaron un papel relevante, ya que la mayoría de niños no habían adquirido el código escrito y para ingresar a los portales que deseaban se guiaban por los isotipos de cada aplicación o también por medio de la letra inicial del nombre del aplicativo, por ejemplo la “y” de YouTube.

Frente a ello, se puede deducir que los infantes hacen uso de los artefactos aparentemente con naturalidad, sin embargo la pericia observada sobre el manejo que poseen sobre éstos, no las traen incorporadas desde su nacimiento sino que las van adquiriendo por medio del contacto



permanente que hacen desde muy pequeños con los aparatos digitales, ya sea en el hogar o en la

Facultad de Educación

misma Institución Educativa. Al respecto, Marc Prensky (2009) habla sobre la “sabiduría digital”

o los “sabios digitales” para denominar a las personas que asumen a la tecnología como parte esencial de sus vidas. Menciona que son aquellos sujetos que saben utilizar las tecnologías o que desarrollan habilidades para hacer un adecuado manejo de las mismas, con el objetivo de mejorar sus capacidades cognitivas innatas (sin interesar su edad), dando lugar a la aparición de nuevas competencias, actitudes y saberes relacionados con el manejo de los dispositivos digitales y los procesos de interacción con estos mismos.

Por lo tanto, estos infantes al tener un acercamiento con las tecnologías las cuales les han permitido desarrollar ciertas habilidades⁵ frente a su manejo, lleva a considerar también que el consumo de estos dispositivos digitales de una u otra manera han llegado a repercutir en su ámbito escolar en cuanto las formas de relacionarse con el entorno y sus pares se van transformando de acuerdo a las dinámicas que van emergiendo.

Lo anterior, da pie a reflexionar sobre las prácticas educativas que hoy en día se siguen implementado en las instituciones educativas, si realmente se están transformando de acuerdo a lo que van requiriendo estas nuevas generaciones consideradas como “sabiduría digital”, que hoy demandan otro tipo de cuestiones a comparación de las generaciones de hace unas décadas. Por ello, se considera relevante que los pedagogos infantiles se cuestionen sobre la trascendencia que trae el consumo mediático a nivel de la infancia: “[...] la educación debe formar al individuo desde la infancia para la toma de decisiones responsables, dotarle de elementos de juicio que le permitan elaborar sus propios criterios a fin de seleccionar responsable y racionalmente los

⁵ Según Petrovski (1985) las habilidades se refiere el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee.



Facultad de Educación

Por otra parte, entre los hábitos, ritmos y rutinas que se observaron cuando los niños hicieron uso de los objetos (Tablets, computadores, portátiles y video beam) y/o servicios de consumo durante sus actividades en el ámbito educativo, se enmarcaron en dos distinciones: la primera hace alusión a cuando los infantes accedían a Internet por medio de los artefactos y, la segunda, al uso que les daban cuando no accedían a internet. En cuanto a la primera, se pudo observar como la totalidad de los niños al tener acceso a internet en cada una de las sesiones manifestaron en todo momento querer ingresar a la aplicación de YouTube. Un ejemplo de ello fue cuando en una de las sesiones se les orientó a trabajar en el portal “Maguaré” y luego de unos minutos de explorarlo los infantes expresaron que no deseaban trabajar en dicha página, sino que querían ingresar a YouTube.

Cuando los niños accedían a YouTube se pudo evidenciar que en su mayoría optaban por visualizar programas televisivos, tales como dibujos animados, novelas, publicidad, además videos musicales en especial del género “reggaetón”, específicamente una canción que por ese entonces se encontraba popularizada de este mismo género musical. En las siguientes imágenes se pueden ver ejemplos de cuando los infantes reproducían la canción popular en los artefactos que se les prestaron en las diferentes sesiones, como tabletas, portátiles y su proyección a través del video beam, momentos durante los cuales se reunían alrededor del aparato para ver el video, escuchar, cantar y, en ocasiones, mostrarle a otros niños que ellos ya la habían puesto en su dispositivo, incentivando a que los otros también la buscaran.



Imágenes 7 y 8. Consumo constante de una canción popularizada.

Ahora bien, las situaciones anteriormente mencionadas sobre lo que veían los niños a través de estos artefactos como, por ejemplo, los videos del género musical “reggaetón” no indican que los infantes preferían visualizar siempre este tipo de videos, pues tal como lo plantea Trinidad y Zlachesvsky (2013) “en el visionado de videos, sus preferencias están focalizadas en el consumo de contenidos de la cultura popular, que recrean o parodian de forma libre contenidos de la industria cultural” (p.213) . Lo que quiere decir, que la mayoría de vídeos de este género musical eran reproducidos por los niños en la plataforma de YouTube ya que eran aquellos que se encontraban popularizados por la industria cultural de ese entonces y, por ende, estaban publicados al inicio de la plataforma.

Cabe señalar que,

los contenidos producidos por los usuarios de YouTube no están despojados de discursos hegemónicos. Están impregnados de lógicas propias del capitalismo, ya que el productor de contenidos tiene en cuenta al espectador desde el momento mismo de su producción y los videos suelen ser ideados para ser difundidos (Trinidad & Zlachesvsky, 2013, p.219).



Lo anterior llevó a inferir que estos niños al carecer del código escrito para haber

Facultad de Educación

efectuado la búsqueda de sus videos favoritos, fueron atraídos a reproducir aquellos que la plataforma de YouTube les ofrecía, los cuales eran los más vistos y difundidos en la red por medio de esta aplicación. Además, que este consumo se refuerza con la publicidad que la misma emite, la cual seduce y persuade a la población infantil y por ende adormece la racionalidad en la toma de decisiones consumistas (Castillejo, et al., 2011).

En segunda instancia, se observó que cuando los aparatos tecnológicos no tenían conexión a Internet los usos de los infantes se enmarcaron en consumir los aplicativos, programas y herramientas (software) que tenían cada dispositivo, como por ejemplo juegos ya instalados, programas de dibujo como Paint, la calculadora, programas de mecanografía en donde comenzaron a practicar el reconocimiento de las letras. En las Tablets se observó cómo frecuentemente utilizaban la aplicación de la cámara para tomarse fotos con sus compañeros y docentes.

De lo anterior se podría decir que los niños no siempre requieren que los aparatos tecnológicos tengan una conexión a internet para ser utilizados y poder consumir programas o aplicaciones ligadas a sus gustos y propios intereses. Estas situaciones en las que los infantes no tenían acceso a Internet permitieron observar como también estimuló en ellos la exploración de otras herramientas (programas, aplicativos) que dieron cuenta de sus habilidades frente al manejo de los artefactos y por ende también dio paso a que manifestaran su autonomía y libertad de decisión sobre lo que deseaban consumir y lo que no.

4.2.1.1. Actitudes adoptadas frente a lo que consumen. A lo largo de las intervenciones se pudo ver que los niños adoptaban ciertas actitudes frente a lo que consumían, las cuales eran



expresadas de forma verbal y no verbal. Un ejemplo de las expresiones verbales fue cuando

Facultad de Educación

varios de los infantes le dijeron a la maestra que les cambiará el juego de compras que ellas habían elegido para el uso del computador en esa sesión. Matías manifestaba que deseaba otro juego, uno de espadas, mientras que Jerónimo pedía que lo cambiaran de PC porque no le gustaba el juego que había en el suyo. Frente a esto, Bourdieu afirma que “el gusto clasifica y clasifica al clasificador” (citado por Buckingham, 2013, p.49), por lo que era por medio de los gustos que se expresaba la identidad, lo que le diferenciaba de los demás y al mismo tiempo lo asemejaba con otros.

Los niños constantemente estaban reafirmando su personalidad al expresar sus gustos y disgustos, el negarse o no a participar en determinada actividad daba cuenta de la construcción individual que habían hecho de su identidad, la cual a su vez determinaba las relaciones que establecían con los aparatos tecnológicos, sus pares y con los adultos, y lo que consumían por medio de éstos. Manifestar sus caprichos les permitía darse a conocer y a su vez, aproximarse a otros con el fin de establecer relaciones de cercanía o lejanía.

Por su parte, las manifestaciones no verbales fueron más variadas y respondían a estímulos externos suscitados por diferentes hechos. Uno de ellos relacionado con el uso de los aparatos tecnológicos, como ocurría al comenzar cada sesión en la que se les anunciaba que se iba a trabajar con portátiles, Tablets, o en la sala de computadores. La reacción general del grupo se podría decir que era buena, pues se mostraban entusiasmados, emocionados y con disposición para llevar a cabo las actividades que se les proponían. 3

Dichas manifestaciones también estaban relacionadas con lo que hacían a través de los aparatos, lo cual generaba reacciones que dependían de si había sido algo de su elección o no. Cuando era algo que ellos no habían elegido se mostraban asustados porque al parecer era una



cosa a la que no habían accedido antes o no era de su agrado, como en la ocasión en que se

Facultad de Educación

estaba haciendo uso grupal del video beam y uno de los niños pidió un video de Zombis, frente al cual Matías abrió los ojos asombrado y buscó refugio en los brazos de la profesora directora de grupo para no seguir mirando el video, en tanto varias de las niñas se abrazaban como atemorizadas, pero sin perder de vista el video.

Además, en esa misma sesión algunos niños parecían inconformes cuando el video beam no era usado a su gusto sino de acuerdo a lo que otro hubiera propuesto, esto sin dejar de lado que cada video fue aprobado por votación grupal antes de ponerlo, tal como sucedió con los videos de Mini y princesita Sofía, durante los cuales los niños no dejaban que las niñas disfrutaran de la proyección dispersándose por el salón de clase, jugando cerca de donde ellas estaban y haciendo ruido. Por el contrario, en las situaciones en que si se cumplía con sus gustos o preferencias los niños se mostraban alegres, activos y enérgicos, como en el caso de Juan Pablo que cuando la maestra puso en el video beam el video de dinosaurios que él había pedido se entusiasmó, sonreía, saltaba por el salón y abrazaba a la directora de grupo mientras lo observaba.

Frente a esos momentos en los que los niños realizaban elecciones individuales de qué videos querían ver en el video beam con todo el grupo, puede decirse que estaban poniendo de manifiesto rasgos de su identidad, pues como analiza Buckingham (2011) “los consumidores crean y expresan activamente la identidad individual mediante sus elecciones y prácticas de consumo” (p.183). Identidad que, a su vez, estaba marcada por distinciones de género que en su mayoría habían sido establecidas por las representaciones que tiene la sociedad de lo que es para niños y lo que es para niñas, y que han sido promovidas por los objetos de consumo que guían la identificación con “categorías genéricas” como femenino y masculino (Rabello, 2011). Así pues,



los niños mostraban poco agrado o interés antes los videos que se suponía que eran para niñas,

Facultad de Educación

mientras estas parecían más cómodas con esos programas que con los que fueron elegidos por los niños.

Por otra parte, en las actividades propuestas por las maestras en las que se hacían grupos para compartir un sólo aparato tecnológico, las actitudes que mostraban los niños eran de aburrimiento por no poder usar un aparato ellos solos, y de rechazo hacia sus compañeros de equipo que también querían apropiarse del uso de éste. Ambos gestos se presentaban tanto entre los equipos que habían sido organizados por los mismos niños, como en los que fueron escogidos por las profesoras para dichos momentos. Los chicos que presentaban aburrimiento o rechazo, finalmente decidían no participar de la actividad y sólo observar lo que los demás hacían.

Todas estas actitudes suscitadas frente a las diferentes situaciones llevan a reconocer que los niños querían hacer uso de los aparatos tecnológicos de forma independiente en aras de complacer sus propios gustos y, a su vez, hacerlos visibles para los demás compañeros y profesoras. Lo analizado en esta parte lleva a pensar que el consumo mediático suscita que los infantes den a conocer sus preferencias por medio de lo que consumen y con quién prefieren hacerlo, en este caso mostrando que en su mayoría prefieren hacerlo solos.

4.2.2. Hábitos, ritmos y rutinas enmarcadas en el consumo mediático por fuera de la escuela. Si bien el interés de ésta investigación se enfocaba entre otras cosas en los hábitos y las rutinas que se daban a partir de la utilización de objetos o servicios de consumo en el ámbito escolar, es inevitable no tocar aquellas que se propiciaban en otros entornos, de ahí que al hacer un análisis de los discursos se logre evidenciar algunas de esas que se llevan a cabo también por fuera de la escuela, y que en muchos casos se reproducen en la escuela cuando los niños tienen la posibilidad de usar diversos dispositivos, donde tienen el control sobre éstos para decidir qué ver

Facultad de Educación

Es entonces cuando en el discurso los niños advirtieron que entre los elementos que más usaban se encuentran “el computador, el celular, la Tablet, el Play” además del televisor, el cual a pesar del surgimiento de las nuevas tecnologías mediáticas sigue teniendo un consumo de alta demanda (Buckingham, 2013), sobre todo en la población infantil pues como dicen los niños, cuando no asisten a la escuela la mayor parte del tiempo lo utilizan para ver series televisivas, películas, etc. Mientras que juegos tradicionales como las escondidas, saltar la cuerda, jugar a las muñecas, a los animales o las espadas, se van convirtiendo en menores demandantes de tiempo y participantes; es decir, los que anteriormente podía jugarse por horas y con muchos acompañantes (amigos, primos, etc.), ahora sólo son jugados en contadas ocasiones, porque tanto niños como niñas prefieren pasar más tiempo frente a la pantalla o en interacción con alguna de las anteriores tecnologías.

En esta medida, dichos medios tecnológicos son utilizados por los niños a modo de juego, ocio o entretenimiento y de acuerdo a las características particulares de cada objeto. Esto se logró deducir de las respuestas que daban los niños cuando se les preguntaba qué hacían con dichos medios. En ese sentido, expresaban que algunos objetos como el computador, la Tablet, y el celular los usaban para ver videos en YouTube, jugar en diferentes plataformas (como Friv), tomarse fotos, hacer videos; y en otros como la televisión, lo que hacían era conectarla con el Play Station para ver películas, jugar videojuegos o simplemente para ver programas, por lo general, infantiles.

Cabe entonces mencionar, que tanto en su discurso como en las acciones llevadas a cabo en la institución cada que se les possibilitaba el uso de algún elemento tecnológico, se lograron identificar dos aspectos que aunque diferentes tenían cierta relación que atañe al tema abordado



en este apartado y que tienen que ver básicamente con aquello que hacen en casa o en otros

Facultad de Educación

lugares y que son llevados a la escuela y es que: 1) algunos de los programas a los que los niños accedían en el caso especialmente de los videos y los juegos, tienen una relación directa con lo que ofrece la televisión y 2) los videos musicales que buscaban y reproducían en YouTube eran de canciones muy sonadas en el momento, es decir, que se escuchaban con mayor frecuencia en distintos lugares y eventos (casa, transporte público o privado, fiestas, o en un día cualquiera) lo cual hacía notar que si bien en la red se podían encontrar variedad de juegos y videos que no tenían tanta demanda comercial, los niños por lo general buscaban programas con los cuales ya habían tenido un acercamiento, es decir, series o películas que normalmente veían en casa o en otros lugares y que tenían gran afluencia mercantil como por ejemplo: Peppa Pig, Princesita Sofía, Hombre Araña, Dragón Ball, Barbie, Mickey Mouse, etc. Personajes que por ser tan apetecidos habían trascendido la barrera de la televisión para convertirse en iconos representativos que se podían encontrar en ropa, accesorios de uso común, juguetes o personajes interactivos que brindaban aventuras en videojuegos; siendo así los más comunes entre los niños, y los más buscados en Internet ya que por medio de éste se lograban reproducir sin límites aquellos sitios favoritos que normalmente estaban sujetos a un tiempo determinado cuando eran vistos en un canal televisivo (Dotro, 2007).

En éstas dinámicas que se dan en los distintos escenarios donde interactúa el niño, se hace visible, además, el impacto que tiene particularmente la televisión, pues ésta en relación a los demás objetos tecnológicos genera una suerte de cadena de consumo en donde de alguna forma se “inicia” a los niños en el consumo de un contenido (en éste caso de un programa específico) del cual sacan los personajes para hacer juegos interactivos, y además de ello, lo materializan en juguetes, íconos estampados u objetos de uso común, que finalmente se



convierten en elementos de mayor demanda adquisitiva en la población infantil. Así, los infantes

Facultad de Educación

no sólo consumen los programas sino todos los elementos derivados de éste, a lo cual alude Buckingham en su análisis sobre la televisión infantil y que pone en evidencia los intereses particulares de cada canal al momento de realizar un programa, situando al niño como una suerte de cliente potencial, pues al generar programación “especial” para él, ésta logra ser un medio poderoso que puede generar muchos beneficios económicos, tanto por las ventas del programa a nivel internacional, como también por todos los productos derivados de éste (Buckingham, 2013, p.213).

Además de ver la televisión los niños expresan que entre las cosas que hacen fuera de la escuela es ir a Centros Comerciales donde juegan, comen o compran, dependiendo del propósito de la salida, y también advierten que llevan a cabo pequeñas compras en la tienda, como lo es el polvito, la leche, las arepas, etc. A través de estas acciones ellos comienzan a tener una relación directa o indirecta con el consumo, pues en estos espacios logran identificar muchos de los productos que se muestran en la TV y de acuerdo al “poder adquisitivo” que tengan y al agrado por estos, poco a poco irán accediendo de forma paulatina a su consumo.

Para entender un poco esto y cómo los niños se convierten en consumidores McNeil (1992) distingue cinco fases así: 1) se da hasta los dos años, en ella los niños sólo son acompañantes en las visitas al supermercado, ésta les permite identificar la gran variedad de productos que se pueden encontrar allí, aunque no haya una interacción. 2) se da después de los dos años; en ella ya ellos no sólo acompañan sino que también tienen la posibilidad de pedir ya sea basándose en la imagen y el señalamiento. 3) se da a los tres años, en ésta los chicos reconocen con más claridad algunas marcas y con consentimiento de los padres eligen algunos productos favoritos. 4) los niños no solo acompañan y eligen productos, sino que además hacen



compras independientes; y finalmente la 5) en la cual los niños van solos y hacen algunas

Facultad de Educación

compras en tiendas pequeñas o supermercados; por lo general, se da entre los 5 y 7 años de edad.

Según las fases distinguidas por McNeal, los niños que participaron del trabajo investigativo, se encuentran entre las fases 4 y 5, en las cuales los niños ya tienen una relación más directa con el consumo, saben de algunas marcas, sobre todo si tienen que ver con programas televisivos, o con promoción publicitaria impartida en la televisión.

Ahora bien, en este capítulo se pudo vislumbrar un poco acerca de un campo que es vigente y relevante en la sociedad, especialmente desde que el sistema capitalista permeó los diversos contextos en los que se desenvolvían los individuos, se trata del consumo. Éste cada vez que pasa el tiempo toma más fuerza, como se evidenció aquí, en donde desde temprana edad los niños gradualmente iban accediendo a relaciones de consumo que pasaban de ser indirectas a directas, en las que eran ellos quienes elegían qué y dónde consumir.

Poco a poco las TIC han incursionado en diferentes espacios y la escuela no es libre de ello, de ahí que las Instituciones Educativas hoy en día busquen, por lo menos, una dotación de computadores, que permita acercar a los niños con el uso de las nuevas tecnologías. Es entonces como en estas dinámicas el uso de las tecnologías de la información y la comunicación empiezan a tomar un papel preponderante, pues ellas le permiten el acceso a los chicos a objetos de consumo a los que anteriormente no tenían fácil acceso y aunque aún no poseen el código escrito que de cierta forma facilitaría la búsqueda, esto no es un impedimento para acceder a sus programas y lugares favoritos en la Red, pues el solo hecho de contar con un icono u imagen es para los niños un referente que da información casi que precisa para lo que querían encontrar.

En esos momentos de interacción de los infantes con los dispositivos se van llevando a cabo otras interacciones, pero ya entre los mismos niños que de acuerdo a sus intereses



individuales buscan el encuentro con aquellos pares con los que coinciden en algunos gustos, que

Facultad de Educación

pueden ser contruidos a partir del encuentro con las personas de su entorno, llámense familia o amigos, y que en ciertos momentos pueden suscitar situaciones de convergencia, pero también de divergencia de acuerdo a las actitudes que adoptan los niños.

4.3. Qué dicen del consumo

Las reflexiones de este apartado se derivan de las entrevistas realizadas a los infantes con las que se tenía el propósito de desarrollar uno de los objetivos de la investigación en el que se había planteado el análisis de lo que los niños decían acerca del consumo. Es entonces como en este apartado se analizan algunas respuestas dadas por los niños en las que vislumbran algunos gustos, intereses y preferencias, no solo en juguetes, sino también en alimentos que se hace importante analizar debido a que “al examinar sus gustos y preferencias los niños están haciendo al mismo tiempo, afirmaciones sobre sus identidades” como lo sugieren Potter y Wetherell (1987) aunque el tema de las identidades no sea el fin último de esta investigación, ni se hará énfasis en el análisis de las mismas.

4.3.1 Gustos y deseos consumistas. De acuerdo a las respuestas brindadas se pudo interpretar que lo que decían los niños sobre el consumo estaba ligado a los espacios, productos y servicios de consumo a los cuales accedían. Por ejemplo, la mayoría de infantes durante la entrevista, hicieron alusión a los juguetes favoritos que poseían en sus hogares, los cuales en gran proporción aludían a programas infantiles y/o vistos en publicidades a través de diferentes artefactos tecnológicos como lo era la televisión. Esto lleva a pensar que estos infantes actuaban como consumidores, como bien lo plantea Cook (2004) la idea del niño como consumidor ha sido acogida con frecuencia por los especialistas en marketing, ya que son personas



“intencionadas, informadas y que saben lo que quieren” (Buckingham, 2013, p. 85).

Facultad de Educación

Por lo anterior se infiere que estos niños obtenían la información y el deseo de adquirir este tipo de juguetes mediáticos por lo visualizado a través de los dispositivos digitales, y que además, al expresar estas preferencias como consumidores (en sus hogares, escuela) el adulto cobraba un papel fundamental para que los niños obtuvieran este tipo de juguetería, pues bien, eran los adultos sus principales compradores. Esta relación entre el niño, el adulto y los bienes materiales - en este caso, la juguetería- la ejemplifica Buckingham (2013) cuando dice que estas situaciones donde los infantes manifiestan lo que desean comprar y los adultos acceden a su pedido, se puede interpretar como una forma para que los adultos (padres) generen una empatía con ellos (hijos), ya que el mimarlos con bienes de consumo puede representar “una expresión fundamental del amor”. Al respecto, Pugh (2009) sostiene que la cultural mercantil se ha infiltrado en las relaciones entre padres e hijos.

Por otro lado, se evidenció que también los niños tiene una inserción de gustos y deseos consumistas relacionados con las TIC, ya que al plantearles la pregunta ¿Si tuvieras mucho dinero qué comprarías con él?, la mayoría de respuestas brindadas por ellos, hacían referencia a la adquisición de aparatos tecnológicos tales como “*celular, computador, Tablet, Play, un televisor gigante*”. Además, desear comprar estos aparatos se enmarcaba en el entretenimiento, ya que hacían alusión a que los querían obtener, para jugar, ver videos, escuchar música y ver programas infantiles. De ello, se puede deducir que el gusto por estos artefactos tecnológicos se daba a partir de lo que estos le permitían hacer a los niños para su entretenimiento y también se podían dar por la influencia que tenían de sus familias, amigos y compañeros de escuela, así como de los medios de comunicación que consumían (Ward, 1974; Moschis y Moore, 1979; Moschis, 1981; Ozgen, 2003).



Estos agentes, en especial las familias, cobraban importancia en el proceso de socialización para el consumo en los niños, ya que es allí de donde “proceden los recursos económicos y la socialización de los modos de conducta que hacen posible el consumo”(Castillejo et al., 2011, p.42). Al respecto, cabe mencionar que existía un conjunto de factores que se interrelacionan entre sí para influir en el proceso de toma de decisiones y preferencias consumistas de los niños, entre los cuales la familia se constituye como uno de los más importantes, dada la preponderancia que tienen en este ámbito los mecanismos de modelamiento por parte de los padres, así como la interacción directa entre padres e hijos (Sidin & Rashid, 2008).

Al mismo tiempo, se puede inferir que los niños hacían mención a la compra de estos artefactos tecnológicos porque para ellos podían representar una fuente de diversión y entretenimiento que les permitían explorar y los veían como aparatos de fácil uso y multifuncionales. Al respecto, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (INTEF, 2016), manifiesta que en algunos casos donde los niños consumen las tecnologías o se están familiarizando con ellas, les llegan a conferir un “valor mágico” al dispositivo que no tienen, pero que desean otorgarlo.

Por otro lado, entre los gustos que iban manifestando los infantes a través de la entrevista, se encontraban los productos alimenticios de marcas reconocidas a nivel publicitario como “*Alpin, Bombombum, Bubbalo, Sparkies, Zucaritas, Cajita Feliz*”, los cuales ellos consumían tanto en sus casas como en la escuela, adquiriéndolos en las tiendas y demás lugares comerciales que visitaban. Al respecto, McNeal (2000) afirma que “la mayor parte de los miles de millones de dólares en compras que hacen los niños no sólo van a ciertas tiendas, sino también a ciertas marcas” (p.25). La marca le da a los productos otra connotación diferenciándolos de productos



que suplen la misma necesidad o cumplen la misma función, y la relación de preferencia que

Facultad de Educación

establecía el niño con la marca muchas veces estaba encaminada a la identificación de este con sus pares u otros sujetos que consumían ese mismo producto.

Agentes como la familia, los amigos, los compañeros y los medios de comunicación (Ward, 1974; Moschis y Moore, 1979; Moschis, 1981; Ozgen, 2003), son quienes contribuyen en la formación y transformación de los patrones de compra de los pequeños, debido a que “estos agentes tienen una importancia crítica en el proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes ya que con mucha frecuencia determinan el hecho de que un niño adquiera o no una determinada marca que se encuentre presente en el mercado” (Robayo, 2012, p.25), esto porque los niños los toman como modelos a seguir desde temprana edad y por ello buscaban realizar las mismas acciones y adquirir los mismos productos que ven a estos sujetos consumir, o que se les muestra por medio de las tecnologías.

La compra de alimentos de una marca específica aparte de estar generalmente influenciada por sus familiares, personas cercanas y pares, a su vez denotaba que los niños estaban permeados por TIC como el televisor y los dispositivos móviles en los diferentes aspectos de su vida, y que los programas o videos que veían en estos podían contribuir a determinar algunas de las decisiones consumistas que ellos tomaban diariamente. Como afirman Dotson & Hyatt (2005), “el incremento en las comunicaciones y la presencia de las marcas en la vida cotidiana de los niños ha hecho que no solo exista un mayor conocimiento sino cada vez más preferencias específicas por ciertas marcas a edades cada vez más tempranas” (citados por Robayo, 2012, p.28).

Para finalizar, se consideró relevante poner en cuestión las nociones que tenían los niños respecto al consumo, al plantearles cuestionamientos acerca de lo que significa o quieren decir



las palabras consumo, consumir y consumidor. Los niños no daban una definición clara, ni

Facultad de Educación

concisa, en este caso sus respuestas se centraban en palabras que podrían parecerse pero que no tenían ninguna relación. Aunque, en otros casos, simplemente respondían que no sabían, pero que querían aprender que era, como en el caso de Salomé.

En este sentido, se puede decir que los niños aún no habían construido una noción clara en lo que se refiere a las palabras mencionadas anteriormente, por lo que se les dificultaba expresar de manera oral cuestiones abstractas para ellos, como lo era el concepto como tal; sin embargo, esto no quería decir que su conocimiento sobre el tema fuera nulo pues si bien no tenían claro que era, si le atribuían un sentido y sus acciones denotaban una relación estrecha ya que presentaban acciones propias del consumidor, tales como tener o comprar objetos, juguetes, alimentos y tecnologías en general.

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Como se pudo apreciar en la investigación, específicamente en el apartado relacionado con las interacciones mediadas por el consumo de tecnologías, se lograron identificar variedad de situaciones entre los niños que dieron cuenta de algunas acciones que se pudieron llevar a cabo cuando hicieron uso de las tecnologías. Es así, como en medio de las actividades en algunos casos se resaltaron actitudes de exclusión e inclusión y momentos específicos que fueron variables de acuerdo a factores como las habilidades sobre la forma de uso de los artefactos, además de la empatía entre pares.

Estas situaciones permiten concluir que los niños cuando hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación podían reaccionar y responder de diversas formas entre sus



compañeros. En algunos casos, presentaron una actitud de cooperación y asistencia, pero también

Facultad de Educación

de rechazo y exclusión sobre todo cuando se tenía el poder de controlar el dispositivo y los demás quedaban relegados a un papel de simples observadores; aunque en algunos casos, quizás pocos, se logró observar diálogos mancomunados que terminaron en acuerdos, donde dichas interacciones no fueron establecidas sino que por el contrario también podrían variar.

Es entonces como en estas interacciones la individualidad cobró un valor o relevancia en los niños, puesto que frente a los elementos tecnológicos ellos preferían tener la oportunidad de hacer lo que más les gustaba, sin tener que pensar o hacer lo que los otros querían; aunque al final muchos de ellos, realmente buscaron o consumieron lo mismo que los demás, principalmente de los que fueron más ágiles para utilizar dichos dispositivos.

Además de lo anterior, también se logró evidenciar cómo a partir de la agilidad para la utilización de dichos elementos, los niños fueron ganando autonomía individual para haber efectuado determinadas actividades sin la ayuda, ni la aprobación del adulto; solo en casos particulares los niños buscaron esa colaboración para solucionar lo que para ellos representaba un problema.

En esta misma línea, se logró evidenciar que a partir de todas esas interacciones los niños afloraron actitudes de liderazgo y cooperación; vistos en algunos casos como modelos a seguir entre sus pares, sobre todo si existía cierta empatía o afinidad con los mismos.

Con respecto al consumo mediático, en el cual se abordó el análisis de los hábitos, ritmos y rutinas de los niños cuando usaban objetos o servicios de consumo dentro y fuera de la escuela, se encontró que cuando se les facilitaba los diferentes tipos de dispositivos varios de ellos ya poseían habilidades frente a su manejo, además de programas y aplicaciones a los que podían acceder por medio de los mismos, en especial aquellos que ya habían utilizado con



anterioridad y reconocían visualmente. Estos saberes previos sobre las tecnologías que los niños

Facultad de Educación

manifestaban en el escenario escolar, llevaron a suponer un cambio en la relación diádica maestro-alumno, la cual debería comenzar a ser pensada como una triada que incluya a las TIC como mediadoras, que transforman a su vez la concepción de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora se ha tenido.

De otro lado, haciendo referencia a lo que dicen los niños del consumo se llegó a la conclusión que los infantes a pesar de aún no haber elaborado una construcción clara sobre la noción de consumo, le atribuyeron características ligadas a los espacios, productos y servicios de consumo a los cuales accedían, donde manifestaron algunos gustos, interés y preferencias consumistas que se enmarcaron en la adquisición de juguetes mediáticos, la compra de alimentos de marcas reconocidas a nivel publicitario los cuales podían consumir en lugares como el hogar, la escuela, tiendas y demás establecimientos comerciales, además de querer obtener aparatos tecnológicos para satisfacer sus necesidades de entretenimiento y ocio.

Por otra parte, se concluyó que el papel que cumplió el consumo de las tecnologías de la información y la comunicación vistas como un agente socializador que media la apropiación de valores, creencias, comportamientos, fue que permitieron vislumbrar en los niños de la investigación la configuración y reconfiguración de ser una persona consumista desde temprana edad, no solo desde el uso-consumo- que le dieron a los aparatos digitales, sino también desde la elección de los productos y servicios que estos artefactos promovían para que los infantes consumieran tanto en el ámbito educativo como por fuera del mismo.

Finalmente, se concluye que este tipo de investigaciones enriquecen la pedagogía infantil, ya que podrían significar un aporte sustancial y de gran relevancia a este campo, en la medida en que son aspectos que no pueden ser desconocidos para quienes se ocupan de la infancia y su



educación. Es importante señalar que son precisamente los licenciados en Pedagogía Infantil

Facultad de Educación

como expertos en infancia los convocados a investigar, reflexionar y asumir posturas críticas

frente a otro tipo de problemáticas que acontecen en la vida de los niños y que trascienden a la escuela.

5.2. Recomendaciones

En primer lugar se recomienda llevar a cabo pruebas piloto de las actividades con una población de características similares a la que se pretende abordar en las posteriores investigaciones, con el fin de facilitar la comprensión de sí lo planeado va acorde al tipo de información que se desea obtener y si la población presupuestada es la adecuada para ello. Esto permitirá hacer los ajustes necesarios antes de llevar a cabo el trabajo de campo y así poder obtener los datos necesarios para dar respuesta a la problemática planteada.

En segundo lugar, revisar anticipadamente los convenios vigentes que tenga la Universidad con otras Instituciones y visitar el sitio de práctica con anterioridad para asegurar el permiso y el apoyo para llevar a cabo las intervenciones diseñadas para la recolección de datos, al igual comprobar los recursos con los que cuenta la institución y su debido préstamo para el apropiado desarrollo de la investigación.

En tercer lugar, entablar una relación de confianza con los participantes para llevar a un buen término la propuesta de trabajo, de modo que ellos se sientan cómodos y seguros para brindar al investigador la mayor información.

Por último, se recomienda tener presente nuevos cuestionamientos que surgieron a partir de este trabajo, los cuales pueden dar paso a futuras investigaciones inscritas en esta misma línea, como por ejemplo, indagar por la influencia del consumo de las TIC en las relaciones sociales en poblaciones de otras edades, al igual que en otros contextos fuera del ámbito educativo como es



el núcleo familiar o una comunidad específica. También asuntos como la influencia de las TIC en

Facultad de Educación
la socialización del consumo infantil, en el desarrollo de la personalidad u otros asuntos
referentes al sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.

Cuadernos de Antropología social, 1(2), 5-19.

Aierbe, A. & Oregui, E. (2016). Values and Emotions in Children's Audiovisual Fictional

Narratives. *Comunicar*, 24 (47), 69-77.

<http://search.proquest.com/openview/ebaf34d54c68785f16a77bc3f44a159f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=396529>

Álzate, M. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira: Papiro

Anillo, K. (2006). Apoyo a los niños pequeños de dibujo: Desarrollo de un papel. *Revista*

Internacional de Educación por el Arte, 2 (3): 195 - 209.

Arboleda, L. (2008). Los imaginarios de alimentación y del peso ideal que construyen los jóvenes escolarizados de Medellín a partir de las representaciones que transmite la

televisión que consumen. *Perspectiva en nutrición humana* 10(1) 63- 74. Recuperado de

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2823/1/ArboledaLuz_imaginarioalimentacionpesoidealjovenesmedellinrepresentaciones.pdf

Arroyo, J. & González, M. (2014). Educación en cultura de consumo desde una pedagogía crítica. *Diálogos Pedagógicos*, 12(23), 28-40

Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación



- democrática. Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (15).
- Facultad de Educación**
Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2).
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu. 1 / 29. Recuperado de: http://wdb.ugr.es/~granados/wpcontent/uploads/Texto_6_BergerLuckmann_1986_CapIII_1.pdf
- Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusión en Inglaterra. Giné, C., Duran, D., Font, J. & Miquel, E. (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori. 143-160.
- Briceño, B. (2015). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/49461/1/52313307.2015.pdf>
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Campoy, T., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.



- Carrillo, S. (2015). Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Medellín, Colombia. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1988>
- Castillejo, J., Colom, A., Pérez, P., Neira, T., Sarramona, J., Touriñán, J., & Vázquez, G. (2011). Educación para el consumo. *Educación XXI*, 14(1).
- Contreras, M. (sf). Tema 2. Socialización y escuela. Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia - Úbeda.
- Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz, L. (2014). Mimesis del discurso de las narrativas televisivas. (Trabajo de grado).
Recuperado de <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/649/1/PA0781.pdf>
- Dotro, V. (2007). La infancia entre la inocencia y el mercado. 19 de octubre de 2017, de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Sitio web:
http://www.meduc.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf
- Estrada, R., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 2-19.
Recuperado de
<http://trabajosocialmazatlan.com/multimedia/files/InvestigacionPosgrado/Entrevista.pdf>



<https://drive.google.com/file/d/0B99RpwZhmNJFblJ0R3h2bVQybDg/view>

Fernández, J. (2002). El consumidor adolescent. televisió, marques i publicitat. Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Valencia.

Ferreiras, A. & Mineiro, L. (2015). Nascidos para comprar: notas sobre o consumismo infantil.

Zero-a-Seis, 17(32), 210-223. Recuperado de

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2015n31p210/30234>

Fuenzalida, V. (2005). Expectativas educativas de las audiencias televisivas. Bogotá: Norma

Gadamer, H. (2005). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallego, L., Higuera, Y., Otero, M. & Giraldo, W. (2014). “Mecanismos de influencia en el consumidor infantil de Villavicencio”. *Inquietud Empresarial*. 14(2), 117-130.

Recuperado de

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/inquietud_empresarial/article/view/3343/2

972

Gorostegui, M. & Dorr, A. (2008). Psicología General y Evolutiva. Santiago de Chile:

Mediterráneo.

Haering, A (2007). Cómo proteger los derechos de propiedad industrial e intelectual en el sector

TIC. *Colección EOI tecnología e innovación*. EOI Esc.Organiz.Industrial. ISBN

8488723849, 9788488723840

Hernández, M. (2008). Exclusión social y desigualdad. Universidad de Murcia

Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro. (2017). Horizonte Institucional [en



Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2016).

Uso de las tecnologías por niños de 8 años. Un estudio cualitativo en siete países.

España. Recuperado de: <http://blog.educalab.es/intef/wp->

[content/uploads/sites/4/2016/03/2016_0220-Informe_TIC_ninos_8years-INTEF.pdf](http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/2016_0220-Informe_TIC_ninos_8years-INTEF.pdf)

Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (tics). *Psicología desde el Caribe*, (20).

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>

Kranzberg, M. (1985). "Science-Technology-Society: It's as Simple as XYZ!". *Theory into Practice*, 4

Kristcautzky, M. (2012). Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: la pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial. En D. Goldin, M. Kristcautzky y F. Perelman. (Eds.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (243-268). Barcelona: Océano Travesía

Llopis-Goig, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y sociedad* 17(2), 125- 147. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8130/1/20090630090642.pdf>

Martínez, J. R. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08). Recuperado de www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf



Mateos, T. (2015). Consumo y estrategias de marketing en el mercado infantil. Recuperado de:

Facultad de Educación
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13818>

McNeal, J. (1992). Marketing de productos para niños. Barcelona: Editorial Granica

McNeal, J. & Kellogg, F. (2000). Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales. *Mercadeo Social y Promoción de la Salud del Adolescente*. OPS.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Mintic (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de Información y las Comunicaciones*. Bogotá. Recuperado de:

www.camaramedellin.com.co/site/DesktopModules/Bring2mind/DMX/Download.aspx?Command=Core_Download&EntryId=87&PortalId=0&TabId=515

Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

Moral, M. (1999). La publicidad indirecta de los dibujos animados y el consumo infantil de juguetes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (13), 220-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801335>

Moreno, A. & Toro, L. (2009). La televisión, mediadora entre consumismo y obesidad. *Revista chilena de nutrición*, 36(1), 46-52. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v36n1/art05.pdf>

Moschis, G. (1981). Patterns of consumer learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 9, pp. 110-124.

Moschis, G., Moore, R. (1979). Decision Making among the Young: A Socialization Perspective. *Journal of Consumer Research*. pp. 101-112.



Moura, T., Torrecilas, F. & Dias, L. (2013). Uma análise de concepções sobre a criança e a

Facultad de Educación

inserção da infância no consumismo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 474-489.

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a16.pdf>

Ochoa, F. (2010). John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación. *Revista Educación y*

Pedagogía. [S.l.], n. 12-13, p. 132-163. ISSN 0121-7593. Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6215>

Ozgen, O. (2003). An analysis of child consumers in Turkey. *International Journal of Consumer Studies*, 27, 5, pp. 366-80.

Papalia, D. (1992). *Psicología del desarrollo*. México, Edit. Mc Graw Hill.

Pérez, Y. & Zapata, D. (2006). *El niño y el consumo*. (Tesis). Universidad de la sabana, Chia.

Petrovski, A. (1985.). *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso.

Postman, N. (1988): *La desaparición de la niñez*. Barcelona, Círculo de Lectores.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. Londres: Sage

Prensky, M. (2009). *H. sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom*.

Innovate 5 (3)

Pugh, A. (2009). *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*. Berkeley: University of California Press.

Rabello, L. (2011). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Lumen.

Robayo, O. (2012). Las marcas y el proceso de socialización del consumo en niños y adolescentes: el caso colombiano. *Redmarka: Revista Académica de Marketing Aplicado*, 8(11), 21-51.

Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder

Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos*



(2), 133-154.

Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5, 93-104

Ruiz, M. (2011). Técnicas e instrumentos de investigación. *Políticas públicas en salud y su impacto en seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*. (Tesis de doctorado).

Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html

Runge, A. (s/f). Consideraciones iniciales sobre infancia.

Sidin, S. & Rashid, Z. (2008). Effects of social variables on urban children's consumption attitude and behavior intentions. *The Journal of Consumer Marketing*, 25, 1, pp 7-15.

Sola-Morales, S. (2013c) La identificación con personajes mediáticos de ficción en la recepción mediática y en la participación virtual. *Poliantea. Revista Académica y Cultural*

Fundación Politécnico Grancolombiano, 9 (17), 109-128. Recuperado de:

<http://journal.poligran.edu.co/index.php/%20poliantea/article/view/467/429>

Sola-Morales, S. (2016). El sujeto en el centro de la socialización mediática: entre la recepción y la participación virtual. *Dixit*, (25), 49-63. Recuperado de:

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n25/n25a05.pdf>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y*

procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de

Antioquia. Recuperado de

[http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa.T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada](http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada)



Tedesco, J. (2000). La educación y las nuevas tecnologías de la información. Signos

Facultad de Educación

Universitarios. Virtual. 1 (1). Recuperado de:

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/tedesco.pdf>

Teruel, S. (2014). Influencia de la publicidad televisiva en los menores. Análisis de las campañas de "Vuelta al cole" y "Navidad". Málaga, España. Recuperado de:

<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8590>

Torrecillas, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación.

Revista Latina de Comunicación Social, 068, 027- 054. La Laguna (Tenerife):

Universidad de La Laguna. Recuperado de

http://www.revistalatinacs.org/068/paper/968_CEU/RLCS_paper968.pdf

Trinidad, R., & Zlachesvsky, N. (2013). Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto*, (21), 211-227.

Tur, V., & Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(27), 33-59. Recuperado de

<http://goo.gl/6qzA2B>

Vander, J. (1986). Manual de Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.

Vergara, A., Vergara, E. & Chávez, P. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis. Revista de la Universidad*

Bolivariana, 9(26) 371- 396. Recuperado de

<http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art18.pdf>

Vergara, A., Vergara, E. & Chávez, P. (2014). Televisión e infancia. Una aproximación comparativa y etnográfica al consumo televisivo en niños chilenos de estratos



Ward, S. (1974). Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*. pp. 1 – 14.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3