

**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**

Sara Carolina Carrillo David

Asesora: Maribel Barreto Mesa

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en
Educación.

Línea de formación

Educación y tecnologías de la información y la comunicación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín - Colombia

2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. Infancia y uso de las TIC: Un acercamiento al problema de investigación... 3	
1.1.Contexto del problema de investigación.....	7
1.2.Objetivos.....	12
CAPÍTULO 2. Referentes teórico-conceptuales de la investigación.....13	
2.1. Socialización y algunas teorías de la socialización.....	13
2.1.1 Emile Durkheim y Talcott Parsons: socialización como adaptación.....	14
2.1.2. Peter Berger y Thomas Luckmann: socialización primaria y socialización secundaria.....	17
2.1.3. Otras perspectivas sobre la socialización.....	19
2.2. El planteamiento ecológico-social de la socialización.....	21
2.3. Niveles e instancias para el análisis de la socialización mediática infantil.....	28
2.4. Socialización mediática infantil.....	31
2.4.1. Acercamiento a la relación entre infancia y tecnologías de la información y la comunicación.....	32
2.4.2. Planteamientos y concepto de socialización mediática.....	35
2.4.3. Socialización y medios o apropiación de los medios.....	38
2.5. Pedagogía mediática y socialización mediática infantil.....	44
CAPÍTULO 3. Metodología: El reto de investigar con niños y niñas..... 52	
3.1. Paradigma y enfoque.....	53
3.2. Características y criterios para la elección de la institución y del grupo participante.....	55
3.2.1. Elección del espacio educativo.....	55
3.2.2. Participantes.....	55
3.3. Contextualización y descripción de la inclusión de las TIC al aula de clase.....	56
3.3.1. Procedimiento para iniciar el trabajo de campo.....	56
3.3.2. Propuesta de intervención pedagógica.....	56

3.4. Conceptualización y aplicación de técnicas e instrumentos	61
3.4.1. Matriz de observación	62
3.4.2. Entrevistas individuales con niños y niñas	63
3.4.3. Grupos de discusión y foto elicitación con niños y niñas	66
3.4.4. Fotos y videos	70
3.5. Estrategias y técnicas para el análisis de la información	71
CAPÍTULO 4. Presentación y análisis de resultados.....	78
4.1. La reconfiguración de la enseñanza	78
4.1.1. Descripción del espacio	79
4.1.2. La reconfiguración del espacio	80
4.1.3. La reconfiguración del espacio visual, acústico y corporal	85
4.2. Formas sociales e interacciones	89
4.2.1 Trabajo colaborativo por iniciativa y exhortado	90
4.2.2. Formas de relacionarse con otros	94
4.2.2.1. Interacciones entre pares	94
4.2.2.2. Interacciones con la docente	99
4.3. Sentidos dados a las tecnologías	101
4.3.1. Qué significan las tecnologías para los niños y las niñas	102
4.3.2. Lo que dicen acerca de los usos	105
4.3.3. Preferencias de espacios	108
4.3.4. Subsunción recreativa de las tecnologías	111
CAPÍTULO 5. Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	132

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Modelo socio-ecológico y entorno mediático.....	23
Cuadro 2: Modelo socio-ecológico de Baacke.....	26
Cuadro 3: Niveles de análisis de los procesos de socialización.....	29
Cuadro 4: Niveles en los planteamientos sobre la socialización mediática.....	37
Cuadro 5: Instancias y entornos socializadores.....	40
Cuadro 6: Análisis de datos cualitativos.....	70
Cuadro 7: Proceso general del análisis de datos cualitativos.....	71
Cuadro 8. De la codificación a la categorización.....	74

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Distribución del espacio por bases.....	58
Imagen 2: Distribución del espacio por bases.....	58
Imagen 3: Distribución del espacio por base.....	58
Imagen 4: Base análoga (trabajo individual).....	59
Imagen 5: Base análoga (trabajo individual).....	59
Imagen 6: Base análoga (trabajo individual).....	59
Imagen 7: Base con una tableta (trabajo grupal).....	60
Imagen 8: Base con tabletas (trabajo individual).....	60
Imagen 9: Bases con tabletas (trabajo por parejas).....	60
Imagen 10: Base con computadores (trabajo individual).....	61
Imagen 11: Base con computadores (trabajo individual y por parejas).....	61
Imagen 12: Espacio 1.....	77
Imagen 13: Espacio 2.....	77
Imagen 14: Forma de enseñanza frontal.....	78
Imagen 15: Forma de enseñanza frontal.....	80
Imagen 16: Forma de enseñanza individualizada.....	81
Imagen 17: Forma de enseñanza individualizada.....	81
Imagen 18: Forma de enseñanza por parejas.....	82
Imagen 19: La maestra como orientadora.....	83
Imagen 20: El dispositivo como centro visual.....	84
Imagen 21: El dispositivo como centro visual.....	84
Imagen 22: Delimitación del espacio corporal.....	86

Imagen 23: Delimitación del espacio corporal.....	86
Imagen 24: Delimitación del espacio corporal.....	86
Imagen 25: Trabajo colaborativo por iniciativa.....	88
Imagen 26: Trabajo colaborativo por iniciativa.....	88
Imagen 27: Trabajo colaborativo por iniciativa.....	89
Imagen 28: Trabajo colaborativo por iniciativa.....	89
Imagen 29: Trabajo colaborativo por iniciativa.....	90
Imagen 30: Imagen 30. Ejemplo del rol líder.....	92
Imagen 31: Imagen 31. Ejemplo del rol seguidor.....	93
Imagen 32: Ejemplo de formas de territorialización.....	95
Imagen 33: Ejemplo de formas de territorialización.....	95
Imagen 34: Ejemplo de formas de territorialización.....	95
Imagen 35: Interacción docente-estudiante.....	97
Imagen 36: Interacción entre docente y estudiantes.....	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado.....	128
Anexo 2: Matriz de observación.....	129
Anexo 3: Entrevistas con niños y niñas.....	131
Anexo 4: Imágenes para los grupos de discusión.....	132

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a los planteamientos que se exponen a continuación, en los diferentes apartados de este texto, es posible afirmar —a manera de tesis orientadora de este escrito— que hoy en día los medios y las tecnologías¹ tiene un papel cada vez más importante en la construcción de las prácticas, de los estilos de vida, de los valores, de las costumbres y de las interacciones de los niños², niñas, jóvenes y adultos; es decir, en los procesos de socialización. Inclusive este trabajo se suma a quienes afirman, y en el transcurso de la lectura se podrá percibir e inferir, que las tecnologías han modificado, de diferentes maneras, las experiencias del espacio y del tiempo y de las interacciones sociales que se dan bajo estos parámetros.

Reflexionar acerca de la influencia que pueden tener las TIC en la transformación de los diferentes ámbitos socializadores (familia, escuela, grupos de amigos) y en las prácticas sociales, significa también pensar en las formas en las que los sujetos se apropian de las tecnologías y de la incidencia de ello en la construcción de nuevas formas de identidad y nuevas formas de interpretar el mundo. De hecho, algunos teóricos señalan que lo importante no es tanto la información que dan las tecnologías sino las relaciones que permiten establecer y lo que dicen de una sociedad en particular.

No es desconocido que actualmente las TIC están presentes en la cotidianidad de las personas y en los espacios que ellas habitan. Particularmente en esta investigación se explora lo que acontece en el espacio escolar, pues se vienen desarrollando en la ciudad una serie de planteamientos y propuestas que incluyen a las tecnologías y que tiene que ver con la introducción de los computadores, tabletas, internet, celulares, entre otros, en la enseñanza. Así, con la producción de nuevos medios y tecnologías y con el desarrollo de nuevas prácticas —mediáticas— en la escuela, se amplía también el espectro de posibilidades de investigación para una pedagogía mediática y de trabajo para la educación.

¹ En este texto las palabras “tecnologías”, “aparatos”, “dispositivos”, “medios”, “TIC”, van a ser entendidas como sinónimos a no ser que en el mismo texto se especifique lo contrario.

² En este texto las palabras “niños”, “niñas”, “infancia”, “chicos” van a ser entendidas como sinónimos. Asimismo cuando se alude a términos masculinos como “niños”, “infantes” “sujetos”, “individuos” se utilizan como genéricos por economía lingüística y de ninguna manera se pretende ser excluyente.

En este orden de ideas, esta investigación se propuso analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín. Lo anterior se concentró básicamente en las interacciones que llevaban a cabo los niños cuando utilizan dispositivos tecnológicos. Lo cual también estaba relacionado con los hábitos, los ritmos, las rutinas y los comportamientos que se manifiestan con la presencia y uso de éstos. Asimismo tiene que ver con los sentidos que les otorgan los niños cuando los están utilizando.

Para dar cuenta de lo anterior, este trabajo se encuentra dividido de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta el problema de investigación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los específicos, y se contextualiza al lector acerca del objeto de estudio de esta pesquisa.

En el segundo capítulo se exponen los referentes teórico conceptuales de la investigación que incluyen la socialización y algunas teorías de la socialización, dentro de las que se encuentran posturas de autores como Emile Durkheim, Talcott Parsons, Peter Berger y Thomas Luckmann, entre otros; también se hace un acercamiento al planteamiento ecológico-social de la socialización, a los niveles e instancias para el análisis de la socialización mediática infantil, a la socialización mediática infantil misma en donde se hace una aproximación a la relación entre infancia y TIC, al concepto de socialización mediática, a la socialización y medios (o apropiación de los medios), a la pedagogía mediática y la socialización mediática infantil.

El capítulo tres presenta el diseño metodológico de esta investigación en el que se halla el enfoque de la investigación, la forma en la que se estructuraron las sesiones de clase, los instrumentos empleados para la recolección de la información, las estrategias y técnicas para el procesamiento de la información, entre otros aspectos. En el cuarto capítulo se presentan el análisis y los resultados de la investigación. Finalmente, en el último capítulo, se exponen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de esta investigación.

CAPÍTULO 1.

Infancia y uso de las tecnologías de la información y la comunicación: Un acercamiento al problema de investigación

En los años sesenta el filósofo y educador Marshall McLuhan (2009) expresó, de manera casi profética, que las tecnologías de la comunicación iban a reestructurar las relaciones interpersonales y muchos otros aspectos de las esferas pública y privada. Cuando se refería, con su célebre frase, a que “el medio es el mensaje”, lo que indicaba era que había que prestarle mayor atención, no tanto a lo que se transmitía (el mensaje), sino al medio como tal; es decir, a lo que las tecnologías de la información y la comunicación daban a entender acerca de una sociedad cada vez más tecnificada y a la manera en que ellas iban a transformar el modo de ser de la sociedad y de los individuos. Una frase profética a partir de la cual se comenzaba a vislumbrar la idea de que es en medio de las tecnologías donde el ser humano vive y que la cultura humana, precisamente, surge mediante la tecnología y es configurada por ella. Las tecnologías son parte estructural de la sociedad contemporánea y están presentes en todos los asuntos humanos.

Han pasado cerca de cincuenta años desde que este autor hiciera dichas declaraciones y, en ese entonces, nadie hubiera intuido el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación iban a tener hoy en día en los diferentes ámbitos de la vida de las personas y los cambios profundos que ellas provocarían en la sociedad y en la cultura.

Lo anterior se está evidenciando, muy particularmente, en las formas de socialización de las niñas, los niños y los adolescentes en los diferentes ámbitos socializadores (la familia, los pares, los grupos de amigos y la escuela). Se comienza a constatar una transición o mutación de la sociedad, tal y como se conocía en las últimas décadas, a una sociedad de la información (Castells, 2005) enmarcada en su respectiva cibercultura (Lévy, 2007). En este sentido las TIC cumplen un papel cada vez más determinante y sobresaliente en los procesos de socialización.

Es precisamente en esa lógica que hoy en día se viene hablando acerca del impacto que tienen las TIC en las nuevas generaciones (infantes y jóvenes); tanto así que, de acuerdo a lo planteado en sus investigaciones, teóricos como Pindado (2003), Malo y Figuer (2010) y Pettit (2011) convienen en que éstas se han convertido en importantes agentes socializadores e, incluso, las han situado al mismo nivel que la familia, la escuela y los pares o congéneres. Frente a este asunto otros autores también han expresado distintas opiniones acerca de la contribución de las TIC en los procesos de socialización. Por ejemplo, algunos consideran que las tecnologías tienen un poder sustitutorio de las experiencias (Thompson, 2008; Schiff, 1998; Hartley, 1999), mientras otros estiman que su aportación a la socialización es importante, pero que no sustituyen a la propia realidad (Mazzarella, 1999; Fisherkeller, 2002).

Dentro de estos investigadores de gran reconocimiento se destaca el inglés David Buckingham (2002), quien se ha ocupado, particularmente, de investigar los efectos que las TIC producen en la infancia. Este autor sostiene que el acceso a éstas es cada vez más usual desde edades tempranas. Dice incluso que

los niños pasan hoy más tiempo en compañía de los medios que en la de sus padres, profesores o amigos. Cada vez parece más que los niños viven más una infancia mediática: sus experiencias cotidianas están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por unas empresas gigantes y globales. Incluso se podría decir que el propio significado de infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de las interacciones de los niños con los medios electrónicos. (p. 9)

Es decir, que no solo asistimos a un momento en el que las TIC se han vuelto parte fundamental de la vida diaria de niños y niñas, sino que ellas también están redefiniendo lo que se entiende por infancia hoy.

Por otro lado, autores como Serrano y Martínez (2002) hablan de una “brecha digital” para referirse a la diferencia que se establece entre quienes asumen las TIC como un elemento más dentro de sus dinámicas cotidianas y quienes han nacido en medio de ellas y para quienes aquéllas ya hacen parte

taxativa de su vida diaria —lo que se denomina sabiduría digital (Prensky, 2012)— en la medida en que se encuentran presentes en sus principales ámbitos de socialización, a saber: la familia, la escuela y los espacios para interactuar con sus congéneres —grupos de amigos, grupos de juego, grupos de deporte, grupos culturales, etc.—.

En tal sentido se plantea en esta investigación que la socialización representa el núcleo fundamental de la transformación y permanencia de la sociedad y de sus individuos y que, por tanto, las TIC se constituyen hoy en día en medios socializadores por excelencia. De allí que también se proponga hablar de *socialización mediática* o de una socialización mediada por las TIC.

De un lado, se va a entender entonces la socialización en esta investigación como un proceso de interacción de niños y niñas con otros y con el entorno (prácticas sociales, artefactos, cultura) en el que aquéllos devienen en individuos sociales gracias a su confrontación con éstos. Por eso, y siguiendo a Süß, Lampert y Wijnen³ (2010), se habla, de otro lado, de socialización mediática de niños y jóvenes, entendida como “aquella que comprende todos los aspectos en los que los medios de comunicación tienen un papel en el desarrollo psicosocial y cultural de los individuos en crecimiento” (Süß, Lampert, & Wijnen, 2010, p. 28). O, para expresarlo de una manera más ejemplar, tiene que ver con todo aquello a lo que Umberto Eco (2002) se refiere cuando escribe: “hoy en día el niño que juega a la guerra de las galaxias en el ordenador, usa el móvil como apéndice natural de las trompas de Eustaquio, lanza sus chats a través de Internet, vive en la tecnología y no concibe que pueda haber existido un mundo diferente, un mundo sin ordenadores e incluso sin teléfonos” (El País, 15/12/02).

Es indiscutible que las actuales generaciones se desenvuelven en una atmósfera mediática y que las TIC hacen parte de su vida diaria y rutinaria. Sin embargo, como lo cuestiona Rodríguez (2006):

El problema reside en que la medición del alcance y naturaleza de la cadena de mutaciones sociales que produce la innovación tecnológica se encuentra dominada por un enfoque

³ Para esta investigación se utilizaron algunas referencias bibliográficas del contexto germano, ya que el concepto de “socialización mediática” se ha venido desarrollando a profundidad desde hace varias décadas principalmente en este escenario. Por ello se contó con la traducción de un experto en el idioma para cada uno de los textos que acá se referencian.

netamente economicista y/o funcional, mientras que sabemos poco todavía sobre cómo afectan las TIC a la vida cotidiana de los individuos fuera del ámbito productivo. Y esto mismo se acentúa cuando tratamos con colectivos de población sujetos a una cierta “invisibilidad estadística”. Éste es, sin duda, el caso de la población infantil. Más allá de los diagnósticos alarmistas sobre el impacto de la sociedad de la información, los cuales no suelen estar basados en la investigación empírica sino en futuribles y conjeturas de dudosa credibilidad, existe una fuerte necesidad de abordar de una vez por todas el estudio riguroso de las condiciones de vida de los niños que crecen en la era de las nuevas tecnologías. (p.141)

Se concuerda con Buckingham (2002), quien habla igualmente de los cambios que en los últimos años ha experimentado el entorno mediático y la infancia como consecuencia de los efectos que los medios producen en ella. No obstante, para este autor es necesario menguar el “pánico moral” desatado con respecto a los efectos negativos que producen los medios, sin caer tampoco en un optimismo exagerado frente a la idea de un cambio radical producido por las TIC. Buckingham plantea que la “infancia mediatizada” se presenta más bien como un reto para los investigadores y pensadores en la actualidad. De allí que proponga centrar las reflexiones sobre la infancia en relación con el lugar que están ocupando los medios electrónicos en la sociedad contemporánea.

Es en este contexto de discusión el fenómeno de las TIC como agente socializador es un tema que no puede seguir pasando desapercibido y deviene en un asunto de particular interés para la investigación contemporánea con niños y niñas, toda vez que quienes se preocupan por estudiar cuestiones relacionadas con la infancia han dejado de lado durante mucho tiempo el papel que desempeñan las TIC en la vida de los niños y las niñas. Para decirlo de otro modo: es imposible entender la infancia hoy en día sin entender el papel de las TIC. Los niños y las niñas de hoy en día están viviendo una suerte de infancia de los medios (Buckingham, 2002) en tanto las experiencias y los significados de ella están determinados y definidos, en gran medida, por las TIC.

1.1. Contexto del problema de investigación

Habitualmente la mayoría de investigaciones sobre las TIC en relación con la infancia y la juventud se han concentrado en dos asuntos: uno es el papel pedagógico y didáctico que han cobrado las TIC al momento de considerar todo tipo de enseñanza y de educación⁴, ya sea de niños y niñas, de jóvenes, de adultos, o bajo formas escolares y no escolares. Otras investigaciones han centrado su atención en la incidencia que tienen las TIC en los modos de ser, en la creación de identidades o en las relaciones que se establecen mediante ciertos dispositivos. Lo cierto es que la mayoría de pesquisas revisadas hasta ahora muestran una fuerte tendencia a indagar estos asuntos con la población adolescente. Son muy pocos los estudios que han centrado exclusivamente la atención en los niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad.

Precisamente, una indagación que centra su mirada en los adolescentes es la de Halloway y Valentine (2002), quienes, en una investigación basada en estudio de caso, se encargaron, durante dos años, de recolectar información que permitiera proporcionar material empírico primario para develar el uso que le daban 753 chicos entre los 11 y los 16 años a los espacios en línea (*on-linespaces*) y la influencia de los mismos en sus vidas cotidianas (*offline*). El análisis de los datos derivados de un cuestionario, algunas entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y trabajos de observación, muestra, por un lado, que la *extensibilidad*⁵ (*extensibility*) que ofrecen las TIC reconfigura tanto las relaciones sociales como la identidad en los *on-linespaces* de los participantes de la investigación. Por otro lado, se concluyó que algunos chicos muestran que las TIC se representan como un espacio separado de su mundo fuera de línea, sin embargo, sus actividades virtuales, desde el punto de vista práctico, no están desconectadas de sus identidades y de sus relaciones *offline*. En síntesis, la investigación muestra que los mundos *on-line* y *offline* de los

⁴ En este trabajo se va a entender la educación en un sentido amplio. Abarca las prácticas que se dan no sólo en un marco escolar sino extraescolar como la familia, el grupo de amigos, etc. Por enseñanza se va a entender un tipo específico de práctica educativa que tiene lugar en la escuela. Se caracteriza por ser planeada, intencional, racional y llevada a cabo por profesionales que se han formado para ello.

⁵ Este concepto es definido por las autoras, apoyándose en Janelle (1973), como “*the extent to which people or groups use transportation or communication to overcome the tyranny of distance. For example, forms of mass communication permeate boundaries between different spatial contexts, enabling people to extend themselves in space and time by finding information about or contacting people who are spatially distant from themselves*” (Halloway & Valentine, 2002, p.307). (La medida en la que la gente o los grupos usan el transporte o la comunicación para superar la tiranía de la distancia. Por ejemplo, las formas de comunicación masiva permean los límites entre diferentes contextos espaciales permitiéndole a la gente extenderse a sí misma en el espacio y el tiempo mediante la búsqueda de información o el contacto con la gente que está espacialmente distante de ellos. Traducción de autoría propia)

estudiantes no se oponen, sino que, por el contrario, se complementan y se constituyen mutuamente.

Desde un punto de vista sociológico-comunicacional, Pindado (2003) llevó a cabo una investigación etnográfica durante tres años en la que analizó el rol de los medios de comunicación no impresos en el proceso de socialización de 340 estudiantes entre los 14 y 19 años de edad de la ciudad de Málaga, con el fin de describir las posibles repercusiones que éstos pudieran tener o no, en su imaginario colectivo y en la modificación de sus valores. Mediante cuestionarios, entrevistas individuales y grupales el autor identificó el poder simbólico de los medios en la interacción y en el aprendizaje social. Asimismo encontró que las relaciones entre los adolescentes y los medios de comunicación están sufriendo un cambio vertiginoso, en tanto los jóvenes se vinculan con dichos medios construyendo significados diversos que después utilizan en sus experiencias cotidianas y en la elaboración y trabajo sobre su propia identidad personal.

Por su parte, las indagaciones de las españolas Figuer, Malo y Bertrán (2010) indican que el uso de las TIC por parte de los adolescentes de 12 a 16 años ha provocado cambios en las relaciones interpersonales en el seno de la familia y con el grupo de iguales. A la luz de los resultados una de las conclusiones señala que los adultos y los adolescentes deben implicarse por igual para lograr un acercamiento intergeneracional en lo que se refiere al uso de las TIC.

La investigadora Eun Lim (2012) llevó a cabo un estudio en un preescolar (kindergarten) en Korea del Sur con un grupo de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad que se enfocó en las interacciones sociales generadas en un área de computación⁶. Esto con el fin de explorar los patrones de interacción social de estos chicos. Los resultados se mostraron de forma cualitativa y cuantitativa indicando que la tecnología computacional puede ser una herramienta de aprendizaje positiva para los niños cuando ella apoya la interacción social con pares y cuando promueve la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo basado en el aprendizaje colaborativo. También se categorizaron los patrones de interacción de los niños y las niñas de la siguiente manera: (1) juego paralelo, (2) conflictos verbales simples, (3) interacciones sociables, (4) el conocimiento obtenido

⁶ La autora nombra como *área de computación* un espacio adaptado y dotado con computadores para el uso de los niños y las niñas.

mediante un procesos de interacción positiva, (5) la construcción del conocimiento a través de procesos de interacción negativos, (6) comunicación no verbal.

Por otro lado, Plowman, McPake y Stephen (2008) realizaron una investigación empírica de dos años, con un enfoque sociocultural, basado en 24 estudios de caso. Para ello aplicaron un cuestionario a 346 familias con el propósito de indagar por los usos de los aparatos tecnológicos en el hogar por parte de niños de 3 a 4 años de edad, por las diferentes formas en las que se lleva a cabo su aprendizaje, por los roles de los adultos y de los pares y por la manera en que las prácticas de la familia apoyaban ese aprendizaje. Los resultados de la investigación muestran que muchos padres creen que no enseñan a los niños cómo usar la tecnología y tienden a considerar que sus hijos son autodidactas. En ese sentido, plantea la investigación, los padres subestiman su propio papel en el apoyo al aprendizaje de los pequeños. También minimizan el hecho de que el aprendizaje mediado por la tecnología se transmite culturalmente dentro de la familia.

Los investigadores Hwang, Jang, Nachman y Junehwa (2010) exploraron la relatividad del comportamiento entre niños y niñas en un entorno social compartido en un preescolar (kindergarten) coreano. Utilizando sensores (ubicados en la cintura, la muñeca y el cuello de los estudiantes) monitorearon a más de diez niños al mismo tiempo con el propósito de rastrear y mapear sus actividades de manera que su conocimiento pudiera contribuir con prácticas educativas más adecuadas a su desarrollo individual y social. Una de las conclusiones de este estudio indica que es posible hacer una representación del comportamiento de los niños con estos medios electrónicos para ayudar a los docentes en sus actividades diarias, de manera que puedan orientar el desarrollo social de sus estudiantes. En esta investigación la tecnología se tuvo, sobre todo, como un medio para recolectar la información, no obstante se destaca su importancia para el análisis de los patrones de interacción de los infantes.

En una investigación cuantitativa basada en un cuestionario de 140 preguntas de selección múltiple, Roxana Morduchowicz (2013) exploró el acceso, el significado y la práctica de las TIC entre 1.200 adolescentes entre los 11 a 17 años. Esta investigadora argentina buscó “definir el consumo cultural juvenil y la manera en que estos comportamientos contribuyen a trazar la identidad de los chicos de hoy” (p.13). En tal sentido, estudió el acceso, el significado y los usos que hacían los

adolescentes de la televisión, la radio, el diario, las revistas, los libros, el teatro, el cine, el celular, el computador e internet. Las conclusiones del estudio reflejan grandes tendencias y perfiles en el vínculo de los adolescentes con los medios de comunicación y las tecnologías. Asimismo se sugiere que el equipamiento tecnológico —relacionado directamente con el nivel de ingresos económicos— condiciona el vínculo que establecen los adolescentes con los medios y las tecnologías, en particular, con sus propiedades, usos y valoraciones. Otros comportamientos, por el contrario, están menos condicionados por el nivel de ingresos. Por ejemplo, el consumo “personalizado e individual que hacen los chicos de los medios de comunicación e internet. [...] El uso privado de los medios es una tendencia mundial que no reconoce diferenciaciones sociales” (p.15). En otras palabras, los chicos viven en un mundo visual por decisión de los adultos.

En el contexto colombiano, Gabriel Alba (2012) explora algunas prácticas de estudiantes bogotanos entre los 8 y los 17 años de edad, relacionadas con el uso y apropiación de video juegos de diversa índole. Basado en una investigación empírica, muestra las principales prácticas que estos sujetos producen en función de su condición socio-económica y de género, y los usos que hacen de los videoconsolas, portátiles y juegos en red. En este trabajo se destacan los puntos de vista de los participantes, lo que le permite plantear a los autores en los resultados que hay un surgimiento de nuevas maneras de socialización y nuevas formas de aprendizaje.

Por otro lado Arango, Bringué y Sádaba (2010) realizaron un estudio cuantitativo sobre los hábitos de consumo y las preferencias en el uso de medios de comunicación de 3.292 adolescentes colombianos entre los 10 y los 18 años. Se realizó “un muestreo multietápico que combina muestreo estratificado y por conglomerados” (p.48). La técnica utilizada fue la encuesta online a través de un cuestionario autoadministrado, compuesto por sesenta preguntas. Respecto a los datos arrojados, los investigadores comentan que el internet, los celulares y las videoconsolas, han experimentado un crecimiento en Colombia durante la primera década del siglo XXI y que los menores de edad integran el grupo poblacional más dispuesto para adoptar y adaptar este tipo de aparatos en su cotidianidad. Sin embargo, concluyen que la penetración de las TIC no ha sustituido a la comunicación personalizada.

De acuerdo a las anteriores revisiones se evidenció que, aunque los autores derivan de sus investigaciones diferentes apelativos y adjetivos para las TIC, todos ellos coinciden en otorgarles

un lugar cada vez más conspicuo en la vida de todas las personas, especialmente de infantes y adolescentes. Estas nuevas relaciones entre los humanos y los aparatos tecnológicos, están modificando sustancialmente los procesos de cambio social y de socialización.

En el caso de la presente investigación, y a diferencia de las anteriormente mencionadas, se buscó dar cuenta concretamente del papel que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de Medellín, ciudad en la que no se han encontrado estudios al respecto. Como se ha expresado a lo largo del texto, las TIC son la parte visible de una serie de transformaciones en el contexto de las sociedades actuales. Y qué mejor manera de investigar dicho asunto que a través de la experiencia, de las interacciones y de la voz de los niños y las niñas que se reflejen esos tránsitos y transiciones. Es precisamente en este marco que surgió la siguiente pregunta que orientó la investigación:

¿Cuáles es el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín?

1.2. Objetivos

Objetivo general: Analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín.

Para el cumplimiento de dicho propósito, se plantean tres **objetivos específicos**, a saber:

- Identificar las interacciones que llevan a cabo los niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín cuando utilizan dispositivos digitales⁷.
- Identificar los hábitos, los ritmos, las rutinas y los comportamientos que se dan cuando un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades escolares.
- Identificar el sentido que le otorgan a las tecnologías los niños y las niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín cuando utilizan dispositivos tecnológicos.

⁷ En este texto se entenderán como sinónimos las expresiones dispositivos digitales y dispositivos tecnológicos

CAPÍTULO 2.

Referentes teórico-conceptuales de la investigación

A continuación se presentan los referentes teórico-conceptuales que orientan la investigación. Inicialmente se hace alusión al concepto de socialización para lo cual se realizará un primer encuadre desde algunas de las teorías clásicas de la socialización. En una segunda parte se trabaja particularmente la propuesta ecológico-social de la socialización. A partir de allí, en una tercera parte, se alude a los niveles e instancias para el análisis de la socialización mediática infantil. Por otro lado se especifica el concepto de socialización mediática infantil. Finalmente, se culmina este capítulo con una reflexión sobre el papel de la pedagogía mediática como un campo en consolidación dentro de la pedagogía muy importante en la actualidad para el análisis de la relación entre infancia, educación y TIC y para el estudio de los procesos de socialización mediática infantil.

2.1. Socialización y algunas teorías de la socialización

En sus orígenes la socialización se presenta como un concepto central de la sociología, no obstante, hoy en día es un asunto que también es trabajado desde diferentes perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología, pedagogía, etc.⁸). Dentro de dichas ciencias se parte de un supuesto fundamental según el cual “el hombre no nace social sino que se hace, y logra este ‘hacerse social’ solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos (verbal, gestual, virtual, lo que sea)” (Brigido, 2006, p.82).

⁸ Desde una perspectiva sociológica, la pregunta que está en el centro de interés es la que se refiere a qué mecanismos sociales dentro de una sociedad específica son los que tienen que ver con la transferencia de las expectativas de comportamiento, normas, valores, creencias, formas de ver y actuar en el mundo dominantes a sus miembros. Desde una perspectiva psicológica, el interés se centra más en la pregunta por los procesos a partir de los cuales tienen lugar el desarrollo de las características individuales y de los aspectos propios de la personalidad. Aquí interesa sobre todo el individuo en su particularidad. Desde la perspectiva pedagógica, se trata de la pregunta por aquellos medios e influjos educativos que llevan al desarrollo de la personalidad de los individuos de cara a la autonomía y autodeterminación. A pesar de los intentos de diferenciación, se podría decir que todos estos aspectos se traslapan en las discusiones actuales.

Se puede comenzar diciendo que, en un sentido amplio, por socialización se alude al “devenir social” o “volverse social”, lo cual tiene que ver con los mecanismos —por ejemplo, la educación— de los que se vale la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia mediante el desarrollo, capacitación, alfabetización, culturización y formación de las nuevas generaciones. Gracias a estos mecanismos la sociedad crea individuos sociales (Durkheim, 2009), actores sociales (Weber, 1993) o agentes sociales (Bourdieu, 2009) —según como se conciba al sujeto en las diferentes teorías—. Se trata de un proceso de internalización, interiorización, aprendizaje, adquisición, etc., de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados.

No obstante, la pregunta acerca de qué se entiende por socialización se puede responder de varias maneras según las diversas corrientes de pensamiento y los diversos autores.

2.1.1. Emile Durkheim y Talcott Parsons: socialización como adaptación

El primer intento de delimitación del campo temático de la socialización lo llevo a cabo el sociólogo Durkheim (2009) a comienzos del siglo XX. La respuesta clásica a la pregunta por la socialización la desarrolla por primera vez Emile Durkheim en el marco histórico del proceso de modernización de la sociedad industrial. Para Durkheim la integración social sólo es posible “cuando todos los miembros de la sociedad interiorizan las normas y los mecanismos de coacción, cuando la sociedad hasta cierto punto los penetra o entra en ellos y organiza a partir de allí su personalidad” (Hurrelmann, 2006, p. 12).

Para este autor la socialización alude al proceso de “hacerse social”. Para ello Durkheim se centra, sobre todo, en los influjos de la sociedad sobre los individuos. Ello parte del cuestionamiento acerca de cómo es posible que los individuos sigan o continúen leyes o regularidades colectivas a partir de sus propias acciones. Leyes y regularidades colectivas (normas, valores, máximas, creencias, costumbres, modos de ser) que les son desconocidas y que, muy a menudo, no son ni deseadas ni son consideradas como de interés. A partir de allí define la socialización como el proceso mediante el cual las viejas generaciones ejercen un influjo sobre las nuevas generaciones. Y en este caso la

educación, entendida como “socialización metódica”, sería el influjo de los viejos sobre aquellos que no están maduros para su vida social. Se trataría, entonces, de crear y desarrollar ciertos estados físicos, psíquicos y morales en el infante que la sociedad exige de él para su desempeño social, cultural y político.

Particularmente en sus trabajos pedagógicos (“*Sociología y educación*” y “*La educación como socialización*”), Durkheim profundiza en la pregunta acerca de cómo las normas institucionales generales se vuelven parte, es decir, son interiorizadas por los individuos —en esta perspectiva se anclan muchas de sus consideraciones acerca de la socialización y de la educación (entendida como socialización metódica) —. En su “*Educación como socialización*” escribe:

De hecho, hay todo un Sistema de reglas en la escuela que predetermina la conducta del niño. Tiene que venir a clase regularmente, tiene que llegar en un tiempo especificado y con una actitud y modales apropiados [...] Es mediante la práctica de la disciplina escolar que inculcamos el espíritu de la disciplina en el niño (p. 209 y ss.)

La socialización es, sobre todo desde este punto de vista, una adaptación de los individuos a las representaciones sociales y un encadenamiento e integración a las estructuras existentes. A través de ello la socialización es vista, sobre todo, como una influencia sobre el individuo y una representación de los valores y normas sociales

También en Estados Unidos cobra importancia el concepto de socialización a comienzos del siglo XX con los trabajos de Talcott Parsons (1999). Este autor es uno de los responsables de introducir el concepto de socialización dentro de las discusiones en la sociología angloamericana. Su concepto de socialización hace parte de un complejo sistema basado en una teoría de roles y, como en Durkheim, tiene un carácter conservador, pues para este sociólogo lo fundamental es que los individuos, en este caso, los infantes se adapten a las estructuras y órdenes sociales existentes.

Particularmente Parsons (1999) ve en la sociedad un sistema en equilibrio (homeostático) en el que las instituciones, normas y formas de comportamiento cumplen con una determinada función. Todo aquello que perturbe o ponga en riesgo el equilibrio del sistema social es considerado

“disfuncional”. De allí que se necesite de una “integración institucional” que permita el mantenimiento del orden social. Una institución es entonces un “complejo de nexos de roles institucionalizados que son de un significado social estratégico para la respectiva sociedad” (Parsons, 1999, p. 39). La integración institucional tiene que ver entonces con la unificación o puesta en concordancia de los motivos y acciones individuales con las normas relacionadas con ciertos roles. Por eso, mientras más difusos sean los roles institucionales en una sociedad más entredicho se vuelve la institución en cuestión.

También, en el marco de una teoría social estructural-funcionalista, este autor reflexiona sobre las instituciones sociales, particularmente sobre la institución escolar (escuela) como instancia socializadora. La escuela es concebida por Parsons como una de las instituciones encargadas, por excelencia, de la integración institucional mediante la socialización de los individuos. La escuela como un subsistema de la sociedad en su conjunto se encarga entonces de que los individuos interioricen ciertos roles que les permitan desempeñarse sin problemas y de un modo adecuado en la sociedad. A diferencia de la familia, la escuela promueve una suerte de “valores universales” en concordancia con los cuales los infantes han de reorganizar su personalidad infantil de cara a un tipo de sujeto que asume unos roles sociales y se comporta en de acuerdo con ellos. Así, más allá de las relaciones entre padre e hijo los infantes aprenden a establecer una relación de escolares o alumnos con los adultos en un rol de maestros o enseñantes.

Por tano para Parsons (1999), la socialización se encuentra ligada al proceso de desarrollo infantil; no obstante, con un énfasis especial: la socialización alude, sobre todo, al aprendizaje de las orientaciones o patrones de orientación valorativos que tienen un valor socialmente funcional, es decir, que sirven para mantener los roles sociales dentro de la sociedad.

A teóricos de la socialización, como Durkheim y, posteriormente, Parsons, los caracteriza una posición denominada conservadora, pues sus preocupaciones se orientan más hacia el aseguramiento de la objetividad de los hechos sociales —hacia el mantenimiento de las instituciones sociales— por encima de los individuos —y de sus intereses y motivaciones particulares—. Para estas perspectivas sociológicas el individuo se presenta más como una amenaza al orden establecido y, por tanto, las instituciones se tienen como instancias que

contribuyen en mitigar tales potenciales de amenaza mediante procesos de socialización disciplinada y socialización metódica (educación).

Las concepciones de socialización de Durkheim y de Parsons han sido fuertemente criticadas, por autores como Brigido (2006) por ejemplo, ya que ellos enfatizan en que las nuevas generaciones se deben fijar y acomodar a las concepciones y actitudes sociales generales existentes y que, en ese marco, de lo que se trataría es de que los individuos desarrollen y se capaciten en sus cualidades funcionales específicas (ser especialista en un determinado trabajo o función social). Se trata de un concepto de socialización conservador, con el cual se enfatiza, además, en el mantenimiento de lo establecido.

Desde el punto de vista de esta investigación y siguiendo a autores críticos de las anteriores posturas, la socialización no se puede entender como simple adaptación social. La socialización implica procesos de apropiación y significación del mundo en los que los infantes no son simples agentes pasivos, sino actores que participan en su propio proceso de socialización.

2.1.2. Peter Berger y Thomas Luckmann: socialización primaria y socialización secundaria

Un aporte importante a las discusiones sobre la socialización en sus inicios, es el trabajo de Peter Berger y Thomas Luckmann (1995): *“La construcción social de la realidad”*. En este libro los autores establecen una diferencia entre socialización primaria y socialización secundaria. Parten de la premisa de que la realidad social existe tanto como realidad objetiva como realidad subjetiva.

Los individuos se socializan en la medida en que participan en esta dinámica dialéctica, es decir, en la medida en que “externalizan”, “objetivan” e “internalizan” los aspectos sociales: el individuo

externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. [...] Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo

curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización. (Berger & Luckmann, 1995, p.164)

Mediante los procesos de internalización se llega a la comprensión de los semejantes, de las personas que nos rodean, y del mundo, en tanto realidad significativa y social. Se trata de un proceso que supone la interacción con otros y que se da con el tiempo. Hay en ello un trabajo de elaboración de los diferentes sentidos de mundo social y objetivo que paulatinamente se van interiorizando y que le van a permitir a ese individuo hacer parte de esa sociedad o de ese grupo. Así,

solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele como miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. 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.166).

Una de las críticas que ha suscitado el trabajo de estos autores es que consideran que la socialización está estrechamente ligada a los “otros significativos” que se caracterizan, entre otras cosas, por su presencia física, o mejor, por su cercanía. Frente a esto se plantea que las tecnologías no sólo generan nuevas formas de comunicación en la vida diaria —no restringidas a la interacción cara a cara—, sino también nuevos modos de socialización y de contacto social que ya no se corresponden con los planteamientos de estos autores.

Hoy en día, gracias a las TIC, cambian las condiciones de la interacción en los diferentes ámbitos socializadores (por ejemplo, en la familia). Con las tecnologías surge una nueva zona espacio-temporal del “allá y ahora” en donde se está junto a otros en un ahora, pero ello no incluye la presencia física (el cara a cara). Se habla de un espacio virtual. Por tanto, ya los individuos, desde edades cada vez más tempranas, no se encuentran centrados en el “aquí” de su cuerpo y en el

“ahora” de su presente. La realidad de la vida diaria se organiza en torno a alcances mediáticos, es decir, al “allá”, lo cual implica una extensión espacio-temporal masiva que rompe con el cara a cara y con la simultaneidad referida solo a la presencia física. La interacción social, por tanto, ya no se limita al contacto físico⁹ y, en consecuencia, los procesos de socialización se encuentran cada vez más mediados por las TIC.

Así pues, los procesos de socialización también se ven marcados por todas estas transformaciones. Ello lleva incluso a la pregunta por el papel de las tecnologías no sólo como medios en el proceso de socialización, sino también como *instancias socializadoras*. Un asunto que estudios de ya varias décadas atrás precisamente han destacado. En ellos se resalta el hecho de que muchos niños y niñas pasan gran parte de su tiempo al frente del televisor o jugando en el computador, y en ese sentido, en tanto consumidores, también son socializados por las TIC. Incluso se destacan trabajos como los de Sherry Turkle (2011) que muestran cómo existe una propensión de parte de los infantes para relacionarse afectivamente con aparatos y juguetes electrónicos (socialización mediática afectiva).

2.1.3. Otras perspectivas sobre la socialización

En algunas de las discusiones actuales sigue vivo el concepto de socialización. Para Castell (2005), por ejemplo, es el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Para Niederbacher y Zimmermann (2011), la socialización consiste en “el proceso de surgimiento y desarrollo de la personalidad de un individuo en una dependencia mutua con el entorno social y material, socialmente transmitido” (Niederbacher & Zimmermann, 2011, p.15) o como lo plantea Taberner (2005)

⁹ Halloway y Gill (2002), apoyadas en los planteamientos de Janelle (1973), definen lo anterior como “extensibility”. Un concepto que hace referencia a las formas en que la comunicación masiva permean los límites entre diferentes contextos espaciales permitiéndole a la gente extenderse a sí misma en el espacio y el tiempo mediante la búsqueda de información o el contacto con la gente que está espacialmente distante de ellos.

se denomina socialización al proceso de incorporación del individuo a lo social [...] y también al resultado de tal proceso. Mediante la socialización se aprenden los papeles a desempeñar en el escenario social, se asumen actitudes y normas con un significado compartido, algunas de las cuales incluso se instalan en la estructura misma de la personalidad del sujeto socializado. (p.64)

Según Dubet y Martucelli (1996), la socialización designa el doble movimiento por el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración y de individuos, de sujetos susceptibles de producir una acción autónoma. La base de la teoría de estos dos autores sostiene que la acción humana es producto de la socialización y que el individuo se afirma a sí mismo a medida que se diferencia socialmente mediante tales interacciones.

Más allá de la teoría a la que se circunscribe el investigador, la socialización implica todo lo que se dijo con antelación, toda vez que es un proceso que afecta a todos los sujetos de manera continua desde el momento del nacimiento hasta la muerte, y se da cada vez que se establece contacto con una comunidad o con otros (Brigido, 2006). En ese sentido y desde la perspectiva de esta investigación, vale destacar que los procesos de socialización no se reducen a dinámicas de adaptación de las nuevas generaciones al mundo establecido de las viejas generaciones. En todo proceso de socialización hay elementos creativos y transformadores que cuestionan la idea de simple reproducción social y que ponen a los individuos más del lado de la resignificación y reconfiguración creativa de lo social. Se trata de una perspectiva interactiva.

Se va a entender entonces por socialización el proceso de desarrollo personal que se da en relación e intercambio con el mundo social, material, cultural e histórico y que tiene que ver con la capacitación de los individuos para que tomen parte en la vida social y en el desarrollo de la sociedad mediante su interacción en el mundo. Lo anterior encuentra grandes correspondencias con el planteamiento ecológico-social sobre la socialización infantil.

2.2. El planteamiento ecológico-social (La socialización como creación social de redes)

Con las consideraciones acerca de los procesos de individualización en las sociedades contemporáneas y con los planteamientos de la “nueva sociología de la infancia” con respecto a los niños y niñas como agentes, las posiciones funcionales clásicas acerca de la socialización han experimentado cada vez más críticas. Se ha llegado a la idea de que el sujeto, particularmente el infante, en las teorías de la socialización ha de ser visto como un sujeto actuante y activo.

Teorías actuales de la socialización como las de Arne Niederbacher y Peter Zimmermann (2011) y las de Hurrelmann (2006), por ejemplo, parten de la premisa de que la socialización “sería un proceso de elaboración de toda la vida respecto a las exigencias externas e internas referidas al desarrollo de la personalidad” (Hurrelmann, 2006, p. 20), lo cual estaría

- “en contra de una concepción biologicista del desarrollo humano y en contra de una determinación por las ‘disposiciones’ y la ‘maduración’. Aunque haya que considerar, igualmente, que el ser humano es un ser biológico;
- en contra de la concepción idealista del sujeto. No hay ‘individuo libre’ que se pueda escapar a los influjos sociales y a las explicaciones científicas. Se tienen que considerar, no obstante, que el ser humano no se encuentra determinado de un modo mecánico por el entorno (del que procede —y en el que crece—), sino que es un ser que actúa intencionalmente y de modo reflexivo;
- en contra de una reducción pedagógica del desarrollo infantil, que solo considera la relación educador y pupilo. Pero igualmente, la interacción entre infantes y adultos (maestros, padres, etc.) es un elemento fundamental y muy importante en el proceso de socialización” (Niederbacher y Zimmermann, 2011, p. 13).

A partir de este punto de vista se va a entrar en el planteamiento ecológico-social que sostiene que la socialización tiene lugar mediante la creación de redes sociales en un proceso complejo de intercambio entre ser humano y entorno. Este planteamiento parte del presupuesto de que los seres

humanos se mueven en diferentes sistemas —entornos— sociales. Y para moverse dentro de esos sistemas es necesaria una competencia para comunicarse y actuar que hace posible la interacción social.

A partir de estos presupuestos básicos Bronfenbrenner (1987), uno de los fundadores de este planteamiento ecológico-social, desarrolla un modelo orientado desde una teoría de sistemas acerca de las diferentes zonas ecológico-sociales, las cuales remiten respectivamente a ciertas regularidades propias en relación con la comunicación y la interacción. A partir de este punto el autor, en su libro: “*La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*”, divide los sistemas en:

- microsistemas¹⁰ o entornos inmediatos (por ejemplo los padres, los amigos cercanos, abuelos y colegas de trabajo),
- mesosistemas¹¹ (por ejemplo la formación o el establecimiento de relaciones entre los micro sistemas),
- exosistemas¹² (son sistemas en los que el sujeto no está pero lo influyen o tienen influencia sobre él. Por ejemplo, los medios masivos) y
- macrosistemas¹³ o patrones generalizados (sistemas más comprensivos como la sociedad, el estado, la ideología).

En lo que respecta a la relevancia o importancia de esas zonas el autor resalta que éstas cambian con el transcurso de la biografía; por ello, acá se incluye la dimensión temporal que él denomina

¹⁰ “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un *entorno* es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la *actividad, rol* y la *relación interpersonal* constituyen los *elementos* o componentes del microsistema” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

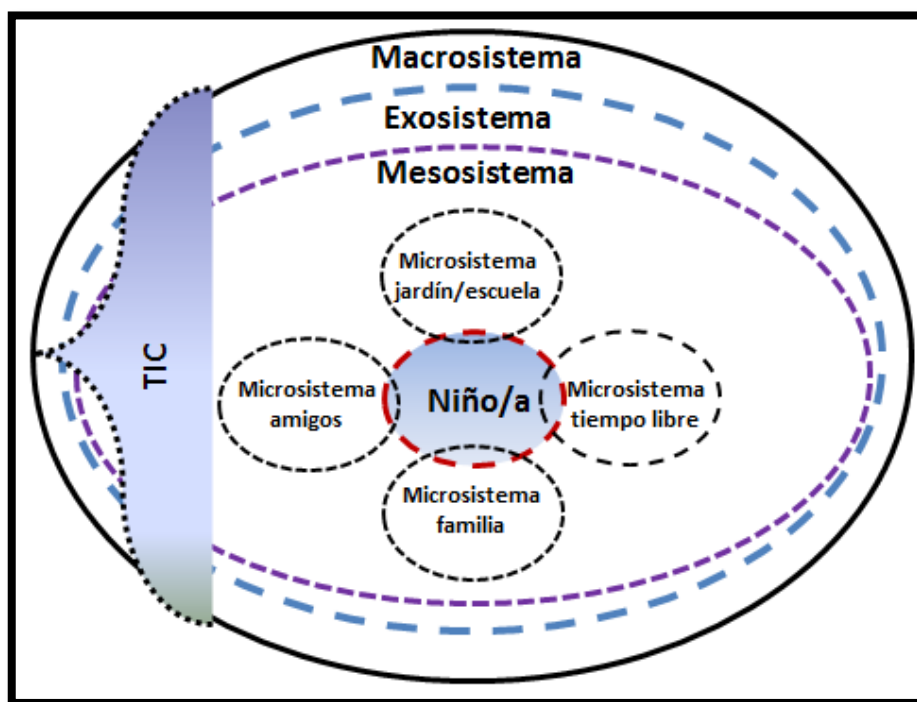
¹¹ “Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio) [...]” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

¹² “Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

¹³ “El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

cronosistema. Dentro del cronosistema se organizan las transformaciones y pasos biográficos de relevancia y definitivas en la vida de los individuos.

Desde el punto de vista temporal y espacial el mesosistema se extiende en la medida en que siempre entran en relación entre sí nuevos microsistemas, lo cual tiene que ver con los procesos de socialización. Miremos el siguiente cuadro en el que se incluye el entorno mediático de las TIC:



Cuadro 1. Modelo socio-ecológico y entorno mediático. Elaboración propia

De un modo resumido, el proyecto ecológico-social tiene como propósito:

proporcionar un esquema conceptual unificado pero muy diferenciado, para describir e interrelacionar estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que va dando forma al curso del desarrollo humano durante toda la vida [...] La ecología del desarrollo humano se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987, p. 30, 32).

De una manera análoga al modelo de Bronfenbrenner, Baacke ha tratado de construir una propuesta que comprende el mundo de la vida (de los infantes) en cuatro zonas (Baacke, 1991; 1998). Si bien tales zonas pueden ser delimitadas por cuestiones analíticas, no obstante se han de entender como interdependientes. La idea de interdependencia remite a que el sujeto (el niño o la niña) va descubriendo más su mundo vital o su entorno y que, en ese sentido, se desarrolla de adentro (los padres) hacia afuera (los pares y las instituciones). Ello conlleva a una diferenciación de esas zonas.

Este autor denomina a la primera zona de su modelo el centro ecológico que es representado por la familia (es decir por el hogar). Se trata de aquel entorno en el cual se encuentran las personas de referencia más importantes. Esta primera zona, el centro ecológico, es el espacio circundante y cercano más inmediato y cotidiano; aquél en el que se nace. Se trata generalmente del lugar de la familia o del hogar. Una característica de esta zona son los vínculos emocionales estrechos relacionados con la comunicación cara a cara. Es un espacio de acogida en el que se hace evidente la fuerte dependencia que tienen los infantes de los adultos. Un punto decisivo frente a este entorno es saber cómo está establecido o cómo está dispuesto ese centro ecológico. Por ejemplo: un niño que vive en un “tugurio” con más hermanitas y que tiene que compartir la habitación con ellas y para el que, generalmente, la vida familiar se desarrolla conjuntamente en la cocina, va a tener o a recopilar experiencias y actitudes vinculadas a todo ello muy distintas a las de un niño, hijo único, que crece en una casa unifamiliar en la ciudad y que tiene a su disposición su propio cuarto o inclusive su propia casa.

El pequeño mundo vital —con sus correspondientes efectos socializadores— que se puede originar así es a menudo la expresión espacial de las propias expectativas, representaciones, interés y deseos. Luego entonces para los infantes es importante, como parte de los procesos de socialización, que posean zonas espaciales íntimas que se correspondan con su creciente necesidad de distanciamiento y autodeterminación —por ejemplo, a menudo sucede que los infantes, que llenan sus espacios con imágenes de celebridades del deporte o de la música, que coleccionan discos o juguetes y que durante gran parte del día escuchan cierto tipo de música, no necesariamente saben qué tanta influencia externa tienen el consumo y los medios en esa zona interna de su mundo vital, por lo que es importante fomentar una actitud crítica en esos distintos niveles—.

Desde el punto de vista espacial sigue, en la segunda zona, el entorno barrial o los alrededores de la vivienda que el infante vincula con el primero en una relación de adentro y afuera. Baacke denomina esta zona el espacio ecológico próximo o cercano y se puede entender como el entorno inespecífico de la zona uno. En ella se llevan a cabo las primeras relaciones externas más allá del entorno inmediato. El niño encuentra aquí con sus compañeros de juego, con sus amistades, etc. Los alrededores de la casa (el barrio o el vecindario) se vuelven para los infantes en una rivera más o menos estructurada con diferentes puntos de encuentro. Así, mientras más puntos de encuentro estén a disposición más cerca estará ese alrededor de volverse en un óptimo ecológico.

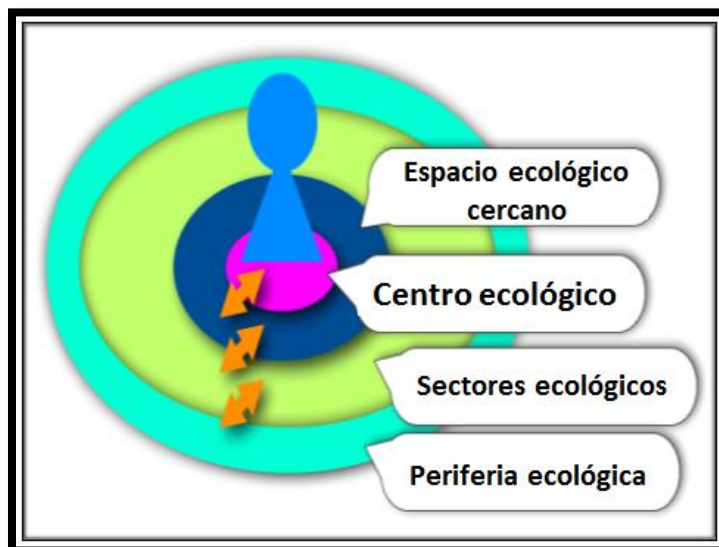
La tercera zona es menos vinculante, es decir, se puede definir mediante relaciones funcionales específicas. Ésta tiene que ver con las unidades ecológicas que representan lugares determinados. Ejemplo de ello son el jardín infantil o preescolar, la escuela, la comunidad eclesiástica, los clubes deportivos, las tiendas, los lugares comerciales, entre otros. La determinación de estos espacios tiene lugar mediante la funcionalidad que se le atribuye y que permite sancionar los comportamientos y actividades. Por tanto, en estos espacios los niños y las niñas tienen que actuar en concordancia con ciertos roles: Así, a diferencia del entorno inmediato familiar a la escuela sólo se entra en determinados tiempos y para ciertos propósitos. El niño es separado de lo difuso del espacio ecológico cercano y, por ejemplo, con la entrada al jardín infantil o la escuela, se ve confrontado por primera vez con una diferenciación funcional a partir de la cual se le adscriben ciertos roles y que es constitutiva para el funcionamiento de las actuales sociedades diferenciadas—En los márgenes de las unidades o sectores ecológicos los adultos igualmente desarrollan sus relaciones con sus pares. Se establecen amistades con otros, se encuentra con compañeros de estudio o de trabajo de la misma escuela o de la misma empresa y se planea a menudo otras actividades de tiempo libre y viajes—.

En la cuarta zona, la de la periferia ecológica, se encuentran espacios más allá de la cotidianidad normal como los lugares de vacaciones, los lugares de descanso, los lugares para el tiempo libre o los “lugares prohibidos”. Esta cuarta zona debe ser considerada como la periferia ecológica de los contactos esporádicos u ocasionales y como un entorno de excepciones. De ella hacen parte las estaciones del metro, del bus, las montañas o las islas en las que se permanece de manera temporal o pasajera, como por ejemplo cuando se está en vacaciones. Otros ejemplos son las casas de los

parientes o de los amigos que uno visita esporádicamente; entran también acá ámbitos para el tiempo libre como el cine o los lugares de diversión lejanos, es decir, todos aquellos lugares que no se visitan usualmente.

Mientras más variada y rica la periferia ecológica, más abiertos y experimentados se vuelven los infantes. En ese sentido una periferia ecológica rica y variada no sólo amplía el radio del ámbito de acción de los infantes sino que, gracias a ella, éstos adquieren más posibilidades de evasión y alternativas respecto a su entorno inmediato. Mientras más libertad de movimiento y de oportunidades para actuar y comunicarse procuradas por estas diferentes zonas ecológicas, más reforzados y exigentes se vuelven los procesos de socialización y más complejo el desarrollo de la personalidad.

El planteamiento ecológico-social resulta particularmente interesante para la pedagogía en la medida en que con él se consideran las dificultades en el proceso de socialización (ligadas a la formación, el aprendizaje y el desarrollo) como cuestiones que no se pueden tratar aisladamente y que, por el contrario, exigen prestarle atención a los influjos familiares y del entorno. El siguiente gráfico que resume el modelo de Dieter Baacke:



Cuadro 2. Modelo socio-ecológico de Baacke (1998).

Desde una teoría de la socialización y del desarrollo de la personalidad se parte de que el ser humano comienza su proceso de formación orientándose, ante todo, en la primera zona del centro ecológico y, en la medida en que va creciendo, va ingresando en otras zonas —lo cual se va correspondiendo con un desarrollo de la personalidad—. Para los niños y las niñas, en un primer momento, los padres son los únicos referentes importantes y con los que siempre se encuentran en el espacio ecológico cercano. Posteriormente conocen el entorno, es decir, la zona dos y, con la entrada al jardín o a la escuela, llegan a la zona tres en la que aprenden unos roles y relaciones específicas desde el punto de vista funcional. La percepción de las ofertas dadas en la zona cuatro tiene lugar mucho más tarde.

Desde esta perspectiva ecológico-social se puede ver la socialización como el marco para el desarrollo de la personalidad, entendiendo por esta última “el ensamble inconfundible de características, propiedades, actitudes y competencias para la acción que resultan de ciertas disposiciones biológicas y que se dan como el resultado de la realización de ciertas tareas vitales de parte del ser humano” (Hurrelmann, 2006, p. 16).

La socialización se puede entender entonces como la interacción entre el individuo y el entorno que lleva al desarrollo personal y a la búsqueda de sí en un contexto social. Así, el proceso de socialización ha de tenerse como

un acontecimiento activo que consiste en la elaboración productiva de realidades internas y externas. [...] Los seres humanos no son sólo socializados, sino que se socializan a sí mismos. Ellos escogen los entornos que les agradan (a partir de sus propios intereses) y establecen resistencias con los entornos que no les corresponden. La investigación sobre la socialización se tiene que ocupar de la apropiación de aspectos simbólicos y materiales del mundo y considerar las formas de control, de direccionamiento (educación) y de resistencia y de emancipación (Süss, 2004, p. 32).

Así las cosas con la perspectiva ecológico-social se resalta que los niños y niñas no simplemente se adaptan a su entorno, sino que lo confrontan de una manera activa y le dan forma. En ese sentido no se trata de la adaptación del individuo al entorno sino de un ajuste entre el individuo y su

entorno. La socialización es por ello un proceso de toda la vida que tiene que ver con la estructuración y orientación en el mundo y en la que la personalidad adquiere un papel central. En la medida en que la socialización en los espacios sociales se puede entender como un proceso de formación (subjektivación) y de aprendizaje con un entorno concreto, entonces la acción social (interacciones sociales), desde el punto de vista de la ecología social, se puede concebir como un proceso activo e interactivo de confrontación con el entorno.

Una perspectiva ecológico-social con respecto a las tecnologías se diferencia fuertemente con respecto a otras posturas que plantean criterios objetivos o monocausales acerca del efecto de las tecnologías sobre los individuos. En esta perspectiva los comportamientos, las acciones y las interacciones no se dejan explicar simplemente de una manera causal como simples influjos sociales sobre los individuos. Más bien la situación, el contexto socio-espacial, filtra esos influjos en la interacción de las personas en su conjunto. De allí que el uso de las tecnologías sea siempre contextualizado, situado y orientado de una manera cultural e incluso emocional.

Es por ello que, en lo que concierne a la investigación, esos contextos tienen que ser reconstruidos si se quiere hacer afirmaciones o enunciados sobre la socialización mediática de la infancia. De allí que sea necesario tener en cuenta las diferentes instancias (ecológico-sociales) y niveles para la investigación de los procesos de socialización (mediática infantil).

2.3. Niveles e instancias para el análisis de la socialización mediática infantil

Para un acercamiento al análisis e interpretación (investigación) de los procesos de socialización (mediática infantil) resulta esclarecedor ubicar dichos procesos por niveles tal y como se propone en el siguiente cuadro:

NIVELES DE ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN	
Nivel 1	<p style="text-align: center;">Nivel del sujeto: Este abarca las actitudes, las formas y modos de experiencia, los saberes, las estructuras emocionales, las capacidades cognitivas, entre otras.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es todo lo que le pasa al sujeto y lo que este expresa. Esto tiene que ver fundamentalmente con la relación sujeto y mundo</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 2	<p style="text-align: center;">Nivel de las interacciones y las actividades: Este abarca las relaciones entre padres e hijos, entre adultos e infantes, la enseñanza escolarizada y las relaciones entre maestro y alumno, la comunicación e interacción entre congéneres, amigos, pares y parientes cercanos.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la interacción y las actividades en las que entran los individuos</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 3	<p style="text-align: center;">Nivel de las instituciones: Este abarca los jardines infantiles, las escuelas, los colegios, las universidades, las empresas, la iglesia y los medios masivos.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la institución (como ente socializador) y lo que en ella acontece</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 4	<p style="text-align: center;">Nivel de la sociedad en su conjunto: Este abarca las estructuras culturales, sociales, políticas y económicas.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la sociedad vista de un modo general</p>

Cuadro 3. Niveles de análisis de los procesos de socialización. Elaboración propia

A manera de zoom, en un primer nivel más cerrado está el sujeto. En este nivel se pueden estudiar las actitudes, esquemas de comportamiento, estructuras emocionales, saberes y capacidades cognitivas, entre otros asuntos, que muestran los procesos de socialización desde la perspectiva individual. Se trata aquí de las características de la personalidad.

En ese sentido, parte fundamental de los procesos de socialización es el entorno. Dicho entorno es para todos el medio físico y social. Los seres humanos se caracterizan por pasar de un medio físico a un medio social. Ello quiere decir que el espacio es construido socialmente. No se trata de un simple entorno físico. La familia se constituye en ese primer espacio social. La relación madre-hijo tiene lugar en ese espacio social; se trata de un espacio social que también es cada vez más configurado por las tecnologías.

Desde el punto de vista metodológico, en este nivel se trata de indagar por lo que los individuos piensan, sienten, expresan y dicen acerca de sí y del mundo que los rodea. No hay que olvidar que

esos aspectos se desarrollan en la discusión y confrontación con los otros seres humanos. En este nivel de análisis y en relación con las tecnologías, se investigó entonces, en un sentido estricto, qué roles juegan los medios en la construcción y reconstrucción de los sentidos que les dan a las tecnologías, y también, en un sentido amplio, se indaga por los efectos de los medios en la configuración de la cotidianidad y del transcurrir diario. Para dar cuenta de aspectos relacionados con este nivel, y con los objetivos de la investigación, se utilizaron las entrevistas y los grupos discusión tal y como se mostrará más adelante en el capítulo 4 de presentación y análisis de resultados.

Con lo anterior se pasa al segundo nivel: En éste entran las acciones, actividades e interacciones. Aquí se pueden analizar las relaciones entre padres e hijos, entre infantes y maestros, entre niños y adultos, las formas de comunicación entre congéneres, pares y amigos, etc. Valga mencionar la televisión por ejemplo, la cual adquiere un papel importante en lo relacionado con la configuración de las dinámicas y ritmos de la familia, pero también con lo que tiene que ver con el uso del tiempo en la cotidianidad y con ciertos rituales y prácticas familiares. Ritmos, órdenes y estructuras de los trayectos de vida son influenciados por las tecnologías las cuales devienen hoy en día en una parte muy importante en la estructuración de las dinámicas sociales. Para esta investigación se tuvieron en cuenta las interacciones de los niños con la docente, de los niños con los aparatos y de los niños con sus pares; acá se tematizó el trato cotidiano mediado por las tecnologías en un contexto social, espacial, interactivo y socializador: la escuela.

No hay que desconocer que las situaciones de interacción se dan dentro de marcos sociales que tienen un carácter institucional. De allí se entra al tercer nivel, a saber: el de las instituciones. Desde esta perspectiva se analizan los procesos de socialización en relación con instancias socializadoras como los jardines infantiles, las escuelas, los colegios, la universidad, la iglesia y los medios masivos. Se trata de instituciones que, en gran parte, han sido consolidadas con el propósito expreso de socializar a los individuos. Por ejemplo, dentro de las instituciones educativas los infantes y adolescentes se preparan para su participación en la vida social y ello abarca desde saberes y capacidades básicas como leer y escribir hasta el desarrollo de competencias laborales o de un pensamiento político. Dichas instituciones se encargan de transmitir a sus individuos los saberes,

normas y valores que son necesarios para que esos individuos hagan parte de la sociedad —para que se socialicen— y para que la sociedad misma se mantenga en existencia.

Las instituciones remiten entonces a un cuarto nivel en el que, finalmente, se encuentra la sociedad como conjunto. Acá, ya con un zoom más abierto, caben preguntas acerca de la socialización en referencia con aspectos de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas. Se trata de una perspectiva de la socialización en un marco macro-estructural.

Si bien los niveles mencionados tienen un carácter más analítico que real, pues siempre se encuentran en juego e interrelacionados entre sí, esta investigación se centró en el segundo nivel, a saber: el de las interacciones y relaciones, sin desconocer aspectos de los niveles primero y tercero.

En este punto habría que decir que en este trabajo se buscó desarrollar la tesis según la cual la socialización mediática no es un simple proceso adaptativo y que las tecnologías, hoy en día, además de fungir como agentes socializadores, se han vuelto también parte inmanente de otras instancias (agentes, espacios) socializadoras como la familia y la escuela. Por ello y como parte de los referentes teórico-conceptuales se trabaja la noción de socialización mediática infantil y se muestra el potencial investigativo de dicho concepto para la investigación sociológica y pedagógica.

2.4. La socialización mediática infantil

Como ya se dijo anteriormente, la socialización es un concepto básico dentro de las ciencias sociales y humanas. Bajo el concepto de socialización se conciben todos los procesos a partir de los cuales los individuos devienen o se vuelven sociales. La socialización, desde una perspectiva social y pedagógica, tiene que ver con cuestionamientos como los siguientes:

- ¿Cómo y en qué medida el infante deviene en un sujeto social, capaz de acción y autónomo a partir de su nacimiento? Es decir,
- ¿cómo le llega el mundo —social, histórico, cultural— al individuo?

Con base en estos cuestionamientos se han establecido, dentro de la sociología y la pedagogía — pero también la psicología—, diferentes planteamientos dentro de los que caben destacar, como ya se vio, tres orientaciones básicas: el planteamiento funcional, el planteamiento sociocultural y el planteamiento ecológico-social en el que nos apoyamos.

En este marco, la socialización infantil se refiere a lo que anteriormente Berger y Luckmann (1995) definieron como socialización primaria. El concepto de socialización infantil enfatiza en la socialización con respecto a las fases de la vida humana. Estas fases no se pueden entender de una manera universal e implican consideraciones históricas y sociales específicas. Ello quiere decir, que los procesos de socialización de los infantes se tienen que considerar de acuerdo a especificidades culturales, sociales, materiales e históricas. Ni la infancia ni la juventud son constantes, sino construcciones sociales que hay que entender en relación con el tipo de sociedad que se trata. Precisamente es cuando se habla de unas “infancias digitales” para una sociedad de las TIC y cuando se hace referencia a una socialización mediática infantil.

2.4.1. Acercamiento a la relación entre infancia y tecnologías de la información y la comunicación

Diferentes teorías e investigaciones sugieren que las TIC están incidiendo significativamente en la manera en que niños, niñas y jóvenes configuran sus prácticas sociales, sus interacciones, sus discursos y sus formas de concebir (percibir, experimentar, pensar e imaginar) la realidad. Inclusive hay teóricos que, tal y como se ha leído a lo largo del presente texto, afirman que el significado que se tiene acerca de los niños y niñas ha venido cambiando drásticamente.

En lo que se refiere a los niños y las niñas, hay autores —del contexto occidental— que afirman “la muerte de la infancia” (Postman, 2005) por causa de las nuevas tecnologías, otros se refieren a esta población (y a la de los adolescentes) como “nativos digitales e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001). También autores como Buckingham (2002 y 2013) hablan de la “infancia materialista” y la sitúan en un contexto de la cultura del consumo que crece en “una era de medios

electrónicos”. De otro lado, Papert (1995), reconocido investigador, afirma que hay una suerte de “amor entre los chicos y las tecnologías” y el canadiense Tapscott (1998) adjetiva a los niños y a las niñas (también a los adolescentes) como “la generación net”. En el contexto de América Latina se habla de “infancias consumidoras” (Carli, 2006), de infancias “desrealizadas e hiperrealizadas” (Narodowski, 1999) o “del niño Sacer y las infancias en el capitalismo” (Bustelo, 2007).

En este punto es posible plantear que con respecto a la relación entre infancia y TIC y a los procesos de socialización mediados por éstas, las investigaciones y teorías se pueden ubicar en tres grandes perspectivas a saber: (1) la de los teóricos escépticos y pesimistas-culturales, (2) la de los teóricos eufórico-celebratorios, (3) y la de los teóricos crítico-moderados.

La primera perspectiva es la de los teóricos escépticos y pesimistas-culturales o, para apelar a la figura clásica de Eco, la de los “apocalípticos”. Para éstos las TIC van a acabar con la sociedad, con la infancia y con los jóvenes. No solo enfatizan en que producen desintegración social, sino que a través de ellas se transmiten valores negativos. Esta línea recuerda los ejercicios críticos de algunos autores en el siglo XVIII que consideraban el libro y la actividad de la lectura como un peligro para los valores establecidos, y los trabajos de comienzos del siglo XX que veían en el cine un medio de decadencia social.

La perspectiva de los eufóricos y celebratorios o “integrados” —para usar la expresión de Eco— plantea que los medios van a cambiar todo como se conoce hasta hoy, incluyendo los procesos de socialización. Algunos autores, citados con anterioridad, como Marc Prensky y Don Tapscott se pueden ubicar en esta línea. Los trabajos de Prensky enfatizan en el papel del juego y la educación. Plantean que las TIC se convierten en una herramienta muy importante para las formas de aprendizaje de las nuevas generaciones. Al acuñar los términos “nativo digital” e “inmigrante digital” (Prensky, 2001), para señalar que los primeros se socializan —socialización primaria— con la tecnología, este autor abrió el debate sobre el lugar que entra a desempeñar la escuela en la sociedad actual y a los procesos educativos que esta ha de llevar a cabo. El autor plantea que los procesos de apropiación de la tecnología en cualquier ámbito social se llevan a cabo generalmente en cuatro fases que identifica como: 1) Jugar con la idea, 2) Haciendo lo viejo a la manera vieja, 3) Haciendo lo viejo a la manera nueva y 4) Haciendo cosas nuevas de modos nuevos.

Una de las críticas a la escuela en esta lógica, radica en que a duras penas se ha podido todavía sobrepasar la primera fase y apenas llegamos a la segunda: con las tecnologías en el aula se sigue haciendo lo mismo a la manera vieja. En su mirada optimista, Prensky sostiene que gracias a las TIC ya los infantes aprenden en todo momento. Incluso habla de “aprendizaje en la escuela” y “aprendizaje después de la escuela” para referirse con este último a todas las actividades que, mediadas por las tecnología, movilizan el pensamiento de los niños y niñas y que cada vez hacen que la escuela aparezca como algo obsoleto.

Don Tapscott es otro de los autores que en su libro: “*Creciendo en un entorno digital: la generación Net*” (1998) celebra los cambios en las nuevas generaciones, las cuales, según su opinión, van a cambiar la sociedad. Su tesis es que la generación Net es la primera generación que desde su nacimiento está rodeada de medios digitales y, según él, esto llevará a que dicha generación termine por imponer su modo de ver el mundo y su cultura al resto de individuos de la sociedad.

Finalmente, están las posturas crítico moderadas que plantean, frente a los primeros, que las TIC no son execrables y, frente a los segundos, que no van a cambiar de un modo radical a niñas, niños y jóvenes, y mucho menos a la sociedad. Los autores que se inscriben dentro de esta perspectiva —como Buckingham— se preguntan más por lo que los sujetos hacen con las TIC y cómo con ello se despliegan los procesos de socialización. Se trata de investigar qué hacen las personas con las TIC —en este caso los niños y niñas— y no de qué hacen las TIC con las personas. En otras palabras, cómo las usan, cómo las hacen parte de su vida, como resignifican su mundo, etc. Así, una “tecnología se convierte en cultura viva sólo cuando es usada, es decir, utilizada por alguien que la incorpora” (Sacristán, 2008, p. 138)

Estos autores, a pesar de sus divergencias coinciden en reconocer el origen y la llegada de una época, que como lo dice Amador (2012) “[...] demarca nuevos sentidos a lo humano, lo ético, lo sociopolítico” (p. 11). Asimismo, desde cualquiera de las tres perspectivas, las TIC tienen un carácter educativo que, citando nuevamente a Sacristán (2008), y para finalizar

[...] pueden ser ahora calificadas como *educativas* en un sentido muy distinto al que pretendió aquella otra tecnología educativa con aspiraciones de cientificidad que hemos

comentado. Ahora son tecnologías que, *mutatis mutandis*, tienen para los sujetos la calidad antropológica que poseían las clásicas herramientas o utensilios: la de ser instrumentos que prolongan las naturales posibilidades, habilidades y funciones del ser humano, y que por eso las adoptamos con naturalidad. Pero con una peculiaridad esencial: la de que su potencialidad se refiere a las cualidades intelectuales (conocer, proyectar, calcular, leer, imaginar, comprender, almacenar información, relacionar, tomar decisiones, prever...) y las de carácter expresivo y comunicativo (hablar, escribir, dibujar, expresarse en general, informar, mostrar, contar a otros, intercambiar y ofrecer opiniones, hacer proselitismo, enseñarles, verlos a distancia...) (p. 137).

2.4.2. Planteamientos y concepto de socialización mediática

Cuando se mira desde el punto de vista social y pedagógico el papel de los medios en relación con los seres humanos, a menudo esto se comprende con el concepto de socialización mediática (Süss, Lampert y Wijnen, 2010). Sin embargo, detrás de dicha expresión no hay un concepto unitario, sino un espectro de teorías diferentes unas surgidas en el marco de la pedagogía otras en el marco de la sociología, de la comunicación, de las teorías de la recepción o de la psicología comunicacional.

Como se ha venido señalando, el planteamiento al que se adhiere esta investigación está relacionado con una mirada ecológico-social con un énfasis microsociológico. Se trata de una perspectiva que se puede anclar al paradigma hermenéutico y a las investigaciones que tiene que ver con el redescubrimiento de las teorías de lo cotidiano y del mundo de la vida dentro de la tradición hermenéutica. Esto está en relación también con los usos de los métodos cualitativos dentro de las ciencias sociales y humanas. Lo que caracteriza a estos pensamientos es la preocupación por fenómenos micro-sociales —no necesariamente desatendiendo o despreocupándose de los aspectos macro-estructurales—. En ese sentido aquí la realidad social no es tanto explicada a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales globales, sino mediante la explicación del transcurrir de la vida cotidiana y de las reglas e interacciones que organizan la interacción y la acción cotidianas. Para el caso de esta investigación lo anterior tiene

que ver con el análisis de las interacciones de un grupo de niños y niñas de la institución educativa seleccionada. En esa lógica se puede definir y tratar la socialización mediática como un asunto de investigación desde dos perspectivas programáticas:

- Una en la que se observa el influjo sobre los niños por parte de las tecnologías. Esto gira en torno a preguntas como ¿qué hacen las tecnologías con los infantes (efectos de los medios)?, ¿cómo cambian los medios los procesos de socialización infantil en general y son estos cambios promotores del desarrollo de la personalidad o más bien amenazas o peligros (efectos de las tecnologías)?
- Otra en la que se plantea una elección activa de las tecnologías y una elaboración de los contenidos por parte de los infantes. Esto gira en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué hacen los niños y niñas con las tecnologías (selección y uso de éstas)? ¿Cómo aprenden los niños y niñas a tratar o arreglárselas con las tecnologías y qué formas de tratos se pueden diferenciar (competencias mediáticas¹⁴)?

A partir de esto se pueden identificar otras perspectivas que tienen que ver con la utilización de los medios por parte de los infantes:

- Lo que tiene que ver con la socialización (elección de los medios, si se trata de decisiones autónomas o prescritas),
- El trato con el mundo del consumo (los medios como mercancías, todo el problema de los consumidores y todo lo que tiene que ver con los costos),
- La participación política (mantenimiento de ciertos valores intereses, contenidos políticos, el comportamiento en el tiempo libre),

¹⁴ Las competencias mediáticas, o competencia en medios, abarca desde saber prender un computador hasta una reflexión crítica sobre los medios; es decir, hasta una consideración crítica de los medios dentro de unos marcos históricos y sociales específicos.

- La búsqueda de gratificaciones (necesidades, influjos, motivos, comunicación, público),
- El contexto de generación de los medios (Lugar de los medios valores, formas de pensar, comportamientos, contenidos de los medios, riesgos, utilidades, metas, intereses de búsqueda).

Siguiendo a Kübler (2009) se plantea que las investigaciones sobre la socialización mediática más que estar integradas a una “gran” teoría unificada de la socialización mediática, representan esfuerzos desde diferentes perspectivas disciplinarias, enfoques y metodologías. Este autor sugiere una organización de dichas investigaciones según niveles micro, meso y macro que se especifican en el siguiente cuadro:

INDIVIDUO (biografía mediática) →				
Nivel	Sujeto	Recepción	Mundos estructurales	Mundos de objetos simbólicos
Micro	Individuo	Apropiación Interacción simbólica, identidad (género)	Aparato, medio	Comunicación, programa, contenido
Meso	Grupo, cohorte, generación	Socialización <u>Enmarcamiento</u> , formación de dimensiones de la socialización	Dispositivos mediáticos	Contenidos mediáticos (convergentes)
Macro	Sociedad	Mediatización	Estructuras mediáticas Economía mediática	Mundos mediáticos
Cohorte/Generación (socialización mediática) →				

Cuadro 4. Niveles en los planteamientos sobre la socialización mediática (Kübler, 2009)

2.4.3. Socialización y medios o apropiación de los medios

Una manera de poner en consonancia “medios” y “socialización” viene dada por el concepto de apropiación de los medios cuyo principales exponentes son Bernd Schorb y Helga Theunert, si bien, a menudo, se utiliza para ello el concepto de internalización en el sentido de normas que se viven como propias, es decir, que se internalizan. El concepto de apropiación de medios o mediática enfatiza con ello en la capacidad activa del sujeto y conceptúa la acción mediática como una parte del actuar social.

La socialización mediática se puede entender desde esta perspectiva como una relación bidireccional entre el sujeto y las tecnologías. Mientras los individuos se apropian de maneras diferentes y de modo intersubjetivo de un medio también están expuestos, al mismo tiempo, al influjo de ellos. Por ejemplo, los medios determinan los procesos de apropiación en lo referente al contenido en la medida en que prescriben unas imágenes y no otras e influyen sobre las formas y maneras de actuar que no están relacionadas con los medios. Estas imágenes prescritas tienen que ver con muchos ámbitos de la vida cotidiana.

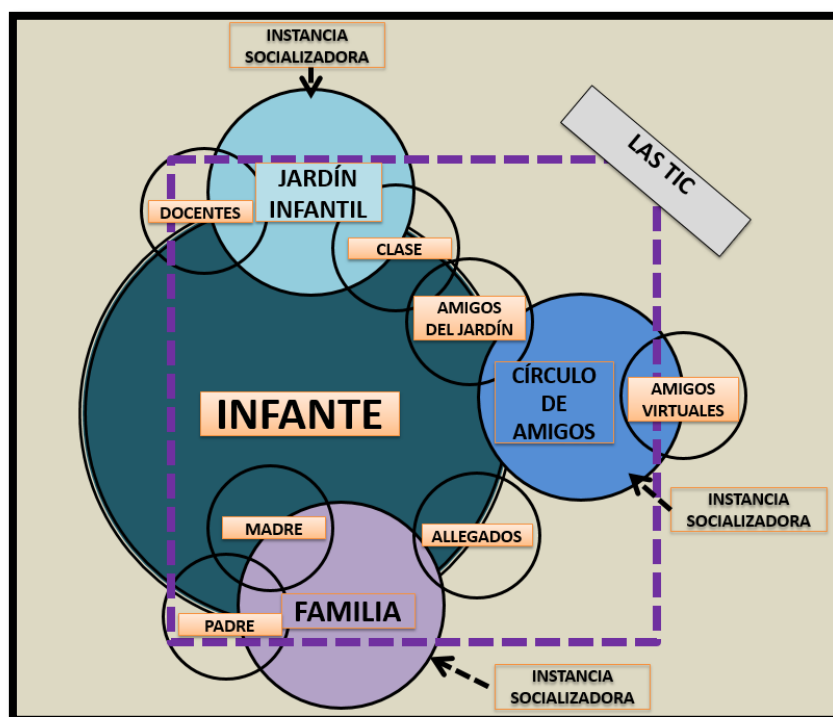
Esto ha suscitado en muchos marcos de discusión, con respecto a la socialización mediática, los debates sobre todo respecto a los efectos negativos de los medios, es decir, los medios muestran imágenes de violencia que los niños y niñas repiten en sus situaciones cotidianas o siguen modelos de comportamiento presentados a través de los medios que marcan los comportamientos en la cotidianidad. Sin embargo, también se puede decir que los medios tienen un efecto positivo en los niños y las niñas. Los medios no despliegan sólo sus efectos negativos, sino que entran a cumplir un papel importante en relación con otros factores: por ejemplo, pueden tener un efecto de refuerzo sobre ciertas disposiciones y, así como la familia y el círculo de amigos, se constituyen en un factor socializador autónomo. En ese sentido los medios nos son sólo intermediarios, portadores o vehículos dentro de los procesos de socialización, sino que son además objeto de los procesos de socialización.

Hablando desde una perspectiva ecológico-social los medios, en el proceso de socialización, también se constituyen en un espacio que configura diferentes situaciones. Dentro de situaciones

específicas los medios —ligado a los artefactos— hacen que lo que esté sucediendo se tenga que organizar de una manera tal que los que actúan o interactúan allí lo tienen que hacer de una forma adecuada y en concordancia a la situación. Un ejemplo de ello es cuando se ve la televisión: los sujetos aprenden a reaccionar de maneras específicas cuando están viendo noticias o cuando están viendo una película de ficción.

Vale resaltar además que los medios tienen por ello la capacidad de llevar a los individuos por todos los otros sistemas sociales. Formulado de una manera más precisa: los medios son inmanentes dentro de una sociedad de la información globalizada a los otros sistemas sociales (están presentes en el mundo individual, en la familia, con los pares, en la escuela y en la sociedad en general). Vollbrecht y Wegener sostienen precisamente que hay que “introducir los medios como instancia socializadora como las demás” (2010, p. 9).

Los medios, hoy en día, son parte esencial de los procesos de socialización en la medida en que no sólo establecen ciertos marcos para la acción (el marco para la realización de una llamada telefónica o un chat), sino que también están en la base de la estructuración de otras situaciones concretas (comunicación familiar entre padres e hijos con celulares, una situación de enseñanza en un foro de discusión, etc.). Por tanto, los medios no sólo están para las situaciones identificadas acostumbradamente como mediáticas, sino que están como medios en situaciones no entendidas propiamente como mediáticas. Es decir, que los medios se vuelven inmanentes a las dinámicas, formas de transcurrir y organización de estas otras situaciones. Son, por un lado, instancias socializadoras, pero, por el otro, están presentes en otras instancias y entornos socializadores, como se puede ver en la siguiente imagen que complementa los cuadros anteriores que hacen referencia a la perspectiva ecológico social:



Cuadro 5. Instancias y entornos socializadores. Elaboración propia

En los círculos azules y morado están representadas las instancias socializadoras del infante tradicionalmente reconocidas dentro de las teorías de la socialización. El cuadro morado y punteado representa las TIC. Muestra, por un lado, la relación que éstas tienen con las otras instancias socializadoras, pero, por el otro, se presenta también como una instancia socializadora más.

Científicos sociales y pedagogos (Petit, 2009; Moser, 2010; Süß, Lampert & Wijnen, 2010) ven a las tecnologías como una instancia socializadora de la infancia junto con la familia, los pares, la escuela y otros agentes. Las tecnologías permiten la construcción de los mundos sociales, marcan e influyen sobre el comportamiento de los infantes y, por su multiplicidad de funciones, hoy en día son acompañantes permanentes de niños y niñas. La socialización infantil se ve cada vez más influenciada por los medios y las tecnologías de la comunicación. En ese sentido, las tecnologías funcionan como factores mediadores de la socialización, pero también como instrumentos (artefactos) en el proceso de socialización infantil. Se trata de procesos de socialización que cobran cada vez más una relevancia pedagógica.

Existen bastantes estudios que muestran que la cotidianidad (infantil) es cada vez más atravesada y marcada por los medios electrónicos (Buckingham, 2002). También se tiene conocimiento de que las configuraciones mediales de nuestro entorno tienen influjo sobre nuestras maneras de pensar y de actuar. Los medios electrónicos permiten que los sujetos orienten su vida diaria —ello va desde utilizar el celular como despertador hasta establecer relaciones amorosas por medio del internet—, pero también son un apoyo en el aprendizaje y procesamiento de la información (función cognitiva y epistemológica), igualmente, ayudan a que los individuos se distraigan, se relajen, se diviertan, se tematicen a sí mismos y reflexionen sobre sí. Es decir, cumplen con una función afectiva, por ejemplo, en el sentido de que posibilitan que “uno se pierda” en el mundo de la fantasía y puede así vivir y tener sentimientos y vivencias intensos. Particularmente la televisión cumple con ciertas funciones psico-sociales y del desarrollo de ciertas edades. Para los infantes son factores importantes la fantasía, los controles —de los impulsos— y el progresivo descubrimiento del mundo real. Junto con la distensión y el relax que las tecnologías promueven se ejercitan, de manera lúdica, ciertas reacciones en un mundo virtual que pueden entrar en escena y ser manejadas —o no— en situaciones reales posteriores.

Asimismo las tecnologías contribuyen con la formación y establecimiento de valores (función integrativa) así como con el intercambio de experiencias e ideas (función interactiva). Pero también se puede ver en ellos una función estética: por ejemplo, no siempre son los argumentos de contenido los que explican la preferencia de los infantes por los contenidos mediáticos. Las historias que se ofrecen con los juegos de video o las caricaturas —entre otros— muestran cómo están presentes también ciertos efectos sonoros, de velocidad, estímulos visuales —multimodalidad (Kress, 2009—, etc., que, desde el punto de vista mimético, empiezan a hacer parte también la velocidad de reacción, de la gestualidad y de las actitudes y hábitos corporales.

En la medida en que cada vez más se expande el internet, también las formas de estructuración de los grupos se reconfiguran. Ello exige de los niños y niñas que trasciendan ciertos límites —locales, familiares, su entorno cercano— y que asuman otros modos de ver, pensar, sentir y experimentar como formas de vida propia. En lo que tiene que ver con el comportamiento social —consumista (Buckingham, 2013) —, los medios permiten orientaciones, por ejemplo, con respecto a la moda,

a los estilos de vida, a ciertas jergas y, en general, a ciertos tipos de trato entre sí por parte de niños y niñas.

La tecnología también ayuda entonces a la satisfacción de diferentes necesidades de parte de los infantes. Especialmente mediante la publicidad se promueven ciertas necesidades que bien aprovecha el mercado para sus propósitos. Un punto bastante problemático en este sentido es cuando con las ofertas comerciales publicitarias no se diferencia entre la ficción y el contenido y con ello se afecta de diferentes maneras a los infantes. Diferencias que muchas veces los niños no están en condiciones de procesar y elaborar (ficción y realidad), pues ellos, la mayoría de las veces, no se confrontan con las tecnologías y sus ofertas de un modo cuestionador y reflexivo. Así pues, no sólo entonces los gustos, los conocimientos, las cuestiones valorativas y afectivas, sino también las formas de interactuar y de establecer y adscribirse a ciertos grupos son cosas que se aprenden desde muy temprano gracias a la ayuda de las diferentes tecnologías. Éstas son un agente socializador.

Así, como en las actuales teorías de la socialización, cuando se habla de socialización mediática se cuestiona la idea de un efecto unidireccional y se plantea, más bien, que se trata de un proceso interactivo en el que los individuos —los infantes— juegan un papel activo. Las reflexiones sobre la socialización mediática abarcan tanto los aspectos y efectos negativos como positivos de las tecnologías (Vollbrecht, 2003). La socialización mediática se puede ver como el aprendizaje no planeado —pero con reglas, e intencionalidades— de actitudes, formas de comportamiento mediante cierto tipo de estímulos (Lukesch, 2008). 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 —o marcos en el sentido de Goffman—, rituales, comportamientos, interacciones, etc. gracias a su presencia (por ejemplo, cuando algunas personas se levantan una de las acciones rutinizadas es ubicar el celular, así no se vaya a usar en el sentido estricto. El artefacto transforma las prácticas, las rutinas de acción). En ese sentido también el cuerpo y los artefactos son parte del orden social e, igualmente, se encuentran involucrados en los procesos de socialización. Se vuelve claro entonces que algunas prácticas se encuentran en una relación estrecha con los artefactos y que se originan a partir de ellos. Por ejemplo, las prácticas de escritura que van desde el desarrollo

de la escritura pasando por la imprenta hasta la escritura por computadores se encuentran estrechamente ligadas a artefactos técnicos y tienen efectos en las prácticas de comunicación y transmisión del saber, en las formas de archivar la información y también en la interacción, por ejemplo, un encuentro entre amigos hoy puede tener lugar por medio de la escritura a través de chats.

Mediante las tecnologías se inician procesos de cambio de los individuos. Esto tiene que ver con procesos cotidianos de organización del mundo, lo que lleva a preguntarse por cómo los individuos consiguen en las situaciones cotidianas adscribirle sentido a las mismas y a lo que allí sucede o hace presencia (circunstancias) y lleva a que se pregunte también por cómo se llega a concordancias sociales a partir de esas adscripciones de sentido. Se puede decir con Goffman, que el individuo vive su mundo como una corriente de situaciones (no el hombre y sus circunstancias, sino las circunstancias y sus hombres). Y para otorgarle sentido a esas situaciones aplica o utiliza uno o varios marcos (*frames*) que le dan una explicación de lo que allí sucede y de cómo se puede definir a partir de allí un comportamiento adecuado. Esos marcos o situaciones —en los que están presentes cada vez más las tecnologías— se basan, en su capa más profunda, en normativas e instituciones sociales.

El concepto de socialización mediática comprende entonces tanto las características centrales de la socialización como también las de los medios como su carácter educativo-formativo, sus efectos, influjos, identificaciones, consumos y símbolo de estatus. Sus consecuencias marcan a los niños en sus procesos de socialización individual en relación con su familia, con la escuela y los grupos de pares. Así, la reflexión sobre la socialización mediática se ocupa del papel que juegan las tecnologías en los procesos de desarrollo social de los individuos. Éstas se comportan como agentes socializadores y son parte del entorno social y material con el que se confrontan de manera activa los chicos —también jóvenes y adultos—.

2.5. Pedagogía mediática y socialización mediática infantil

Llegados hasta acá es posible plantear que la pedagogía mediática se puede concebir como una parte de la pedagogía cuya preocupación básica tiene que ver con la relación de los medios con la socialización, la educación y la formación de los seres humanos. Siguiendo a Aufenanger (2004), la pedagogía mediática se desarrolla sobre la base de tres aspectos básicos, a saber: uno que tiene que ver con que la relación de los seres humanos entre sí y con el mundo en las sociedades contemporáneas se da, en gran parte —es mediada—, a través de los medios. Por ejemplo, en los contextos laborales configurados socialmente los seres humanos utilizan herramientas, instrumentos, tecnologías y medios que determinan la vida de los individuos en la historia. Pero de igual manera, los seres humanos se dan a la tarea de producir tecnologías y medios que a menudo tienen como consecuencia el que se vuelva necesario posibilitarles a las nuevas generaciones un trato —pedagógicamente— responsable con esos medios y esas tecnologías —las nuevas generaciones se tiene que socializar en el trato y uso con dichos medios—.

Ha sido particularmente en los últimos tiempos que las sociedades humanas han incrementado exponencialmente la creación y uso de herramientas y artefactos que penetran todas las esferas de la vida social (el trabajo, la familia, la escuela, etc.) y que reconfiguran e impulsan las prácticas e interacciones de los individuos. Por ejemplo, la reconfiguración (transmutación) del trabajo en lenguaje (sociedades del conocimiento y la información) y la reestructuración de la interacción social en comunicación social son muestra de ello. En ambos casos se evidencia también un acompañamiento del desarrollo de la tecnología que tiene que ver con la creación y usos de herramientas interactivas y herramientas para la comunicación. La creciente difusión y masificación de los medios en todos los ámbitos de la vida lleva entonces a una transformación cualitativa de los mundos cotidianos sociales e individuales. Todo lo dado en torno a la “convergencia tecnológica” (Jenkins, 2008) constata esa tendencia de transformación social. En ese sentido la infancia y la socialización mediática implican hoy en día un alto grado de convergencia mediática, es decir que diferentes medios crecen conjuntamente en internet y aparatos individuales como los celulares y las tabletas posibilitan usos variados como tomar fotografías, escuchar música y enviar correos.

Otro aspecto que alude a que la acción pedagógica y las prácticas educativas en general se tienen que pensar como parte de un mundo marcado y atravesado por las tecnologías. La relación entre los usuarios de los medios de edades cada vez más tempranas (niño y niñas), por un lado, y la pluralidad de medios disponibles, por el otro, son una cuestión que se pone en el centro de atención de la pedagogía mediática. En este punto hay que considerar cuestiones como el cambio en las estructuras de la comunicación dentro de las principales instancias socializadoras (familia, jardín infantil, escuela, grupos de pares y amigos) que devienen en condiciones para la formación, el desarrollo, el crecimiento, la socialización y la educación que han de ser vistas y reflexionadas desde perspectivas pedagógicas. Aquí una de las preguntas centrales de la pedagogía mediática tiene que ver con ¿qué sentido e importancia desde el punto de vista educativo y formativo tienen los medios para los individuos, especialmente para los educandos?

Por *medios* se entiende en un sentido amplio *todas las formas de mediación del mundo* como, por ejemplo, el lenguaje, pero también y en un sentido utilitario, aquello técnicamente producido — como el libro— o las formas de comunicación posibilitadas por y con la ayuda de la técnica como por ejemplo la televisión o el internet. En ello también hay que considerar que los medios se encuentran vinculados a intereses y cuestiones políticas, económicas, sociales, culturales y a contextos de la vida cotidiana que una pedagogía mediática no puede pasar por alto —es decir, sobre los cuales tiene que reflexionar e investigar—.

Y un tercer campo problemático tiene que ver con la pregunta por las condiciones sociales de las relaciones educativas de los educandos con los medios. Este cuestionamiento analiza e interpreta la práctica educativa mediática desde el punto de vista del horizonte de la praxis social en general. Así, en el centro de la atención de la pedagogía mediática no están los medios (las TIC) como tales, en el sentido de que su pretensión no es la de desarrollar una teoría de los medios o una teoría de la recepción de los medios. No obstante, ello no quiere decir, que no se sirva de todos los aportes inter y transdisciplinarios que hacen sobre los medios. De central interés para la pedagogía mediática es entonces todo aquello que tiene que ver, en términos pedagógicos y didácticos, con la relación entre los usuarios, los medios en su conjunto, las prácticas educativas y los procesos de socialización y formación. Dicho con otras palabras, su preocupación es el punto en el que se intersectan educandos en formación, medios y prácticas educativas.

La pedagogía mediática como subcampo de la pedagogía también produce conocimiento práctico y da orientaciones sobre el trato —uso— con los medios (hablamos en ese sentido de didáctica de las TIC). Todo ello tiene que ver, entonces, con la pregunta por la intervención significativa de los medios en los procesos de actuación e intervención pedagógico-educativa tanto intra como extraescolar. Desde este punto de vista, la pedagogía mediática, o mejor, una didáctica de las TIC tiene que poner a prueba y analizar la transformación y efectividad práctica de sus propuestas. Pero también se ha de ocupar de una reflexión crítica sobre las prácticas —educativas y de enseñanza— existentes y su trato y relación con los medios y tecnologías. Y ello no sólo en el contexto escolar, sino también en otras instituciones y en la cotidianidad de los individuos (familia, deporte, ocio, etc.). El resultado de estos ejercicios críticos y reflexivos da insumos para un esclarecimiento y mejoramiento de las prácticas, por lo que la pedagogía mediática —sobre todo como didáctica de las TIC— tiene que entrar en un diálogo permanente con la praxis. Así, la praxis o práctica que se ocupa y tiene que ver con los medios se denomina *educación mediática*.

En ese sentido una educación mediática —intra o extra escolar— presupone conceptos desarrollados y trabajados por la pedagogía mediática (por la didáctica de las TIC) y trata, en un sentido práctico, de que las metas allí establecidas se alcance mediante la implementación de diferentes métodos (métodos didácticos, de enseñanza, estrategias didácticas o como se denominen). Ello lleva a que, nuevamente, las metas y los métodos se tengan que repensar y observar críticamente allí en la acción con los medios. El propósito de la educación mediática es posibilitarle y ayudarle a los individuos (niños, jóvenes, adultos) para que sean capaces de actuar de una manera competente, autodeterminada, responsable socialmente hablado, solidaria y crítica en un mundo marcado por los medios.

Para muchos autores todo lo acabado de mencionar, entendido como una gran meta educativa, se consolida en torno al concepto de *competencia mediática* o competencia en medios —lo cual abarca desde saber prender un computador hasta una reflexión crítica sobre los medios; es decir, hasta una consideración crítica de los medios dentro de marcos históricos y sociales específicos—

Así, una de las pretensiones más elevadas de una pedagogía mediática es que los sujetos no sólo sean capaces de arreglárselas con los nuevos medios y las nuevas tecnologías, sino que sean capaces de hacer un uso creativo de las mismas y de tomar una distancia crítica al respecto. En síntesis, una pedagogía mediática comprende la pregunta por el papel de los medios en los procesos de educar, enseñar, informar, formar y, en un sentido amplio, socializar (se). Entendiendo por socialización la interacción que se produce entre el individuo y su entorno (material, social y cultural) y que lleva a la construcción de la propia personalidad; es decir, al desarrollo personal del individuo, a la búsqueda de sí y realización en el contexto de la sociedad (Hurrelmann, 2006).

En este marco, un punto importante para ser tenido en cuenta dentro de la pedagogía mediática es que se parte de que los niños y niñas no simplemente se adaptan a su entorno, a la sociedad en la que están, sino que se establecen en ella de un modo activo y cuestionador y la configuran y reconfiguran activamente. Por tanto, la socialización y la formación mediáticas son influenciadas por los educadores, agentes socializadores, por los pares, por los padres y por los individuos mismos y por las condiciones socio-culturales que están de marco que abren espacios de juego y posibilidades o que, por el contrario, restringen las relaciones y tratos de los individuos con las TIC. Es decir, la pedagogía mediática se ocupa de pensar en medidas educativas o criterios educativos que permitan reforzar la autonomía y la competencia de los individuos en su relación —uso— con los medios y las tecnologías.

La pedagogía mediática se ocupa también de reflexionar e investigar el papel de los influjos de los medios en la personalidad (identidad, formación, subjetividad) y considera en ello asuntos educativos que les permitan a los individuos (niños, jóvenes, adultos) reaccionar de una manera competente y crítica. Este marco específico se puede representar como un complejo de condiciones constitutivas que funcionan como el fundamento de los procesos de formación y aprendizaje en los que se posibilita la capacidad de acción, la capacidad de experiencias, la capacidad de conocer, la capacidad de comunicar, la capacidad estética y la capacidad ética de los individuos en formación. Esos entornos educativos y sociales que se constituyen pedagógicamente y didácticamente se han de entender también como un contexto vital práctico y de sentido. Por tanto, no se trata de la pregunta por lo bueno o lo malo, por los daños o los beneficios de los medios en los educandos en el contexto

educativo, sino la pregunta por lo que pasa en la relación de los individuos y los medios y cómo se fundamenta eso de un modo pedagógico y didáctico.

La pedagogía mediática presenta entonces intentos de solución sistemáticos, teóricos, conceptuales y fundamentados mediante la investigación a esas cuestiones y con ello busca también que la educación mediática apunte igualmente a metas educativas que se puedan pensar a partir de tales aportes. Se trata de que la investigación en didáctica y pedagogía mediática y su praxis ayuden al fortalecimiento de las competencias de acción de los individuos y que los medios sirvan — pedagógicamente y didácticamente pensados— en ello. A partir de esto cobra sustento la idea de que la pedagogía mediática no se encarga exclusiva y simplemente de introducir los resultados de otras disciplinas en su propia teoría y práctica, sino que, a partir de sus propias investigaciones y reflexiones, tiene que ser capaz de encontrar las condiciones y de desarrollar los ejercicios de fundamentación y legitimación y así asegurar su propia teoría y praxis o los puntos para su reflexión y transformación.

Así la pedagogía mediática se puede dividir en diferentes áreas o planos de injerencia: el primero es, sin discusión alguna, la educación mediática que se puede entender como la parte práctica o praxis de la pedagogía mediática. La didáctica mediática o didáctica de las TIC se pregunta por el establecimiento e intervención pedagógico-didáctica adecuada y significativa de los medios (TIC) en los procesos de docencia (enseñanza) y aprendizaje (formación). En esto es importante una teoría de los medios para determinar las propiedades estructurales de los diferentes medios y con ello ofrecer elementos teórico-conceptuales en la fundamentación de la pedagogía mediática con respecto al concepto mismo de los medios.

Dentro del campo de la didáctica mediática estaría por trabajarse temas como los siguientes: historia y desarrollo de la didáctica mediática, planteamientos y problemáticas de la didáctica mediática, la implementación de los medios en contextos de enseñanza y aprendizaje y retos actuales para la didáctica mediática.

Las preguntas por el trato responsable con los medios por parte de los individuos y también de las instituciones y la sociedad son una cuestión que entra dentro del dominio de la ética mediática. Ello

se relaciona también con asuntos referidos a los saberes sobre los medios y las habilidades para usarlos que van más allá de cuestiones puramente pragmáticas e instrumentales a preguntas sobre aspectos económicos, sociales, culturales, políticos, etc. que tienen que ver con los medios (*media literacy*).

La pedagogía mediática abarca o cubre diferentes aspectos temáticos y campos prácticos (tipos de educaciones mediáticas). Por eso, en un sentido amplio se habla entonces de socialización mediática. Dentro del campo específico de la socialización mediática se investigan aspectos que tienen que ver con cómo afectan los medios las dimensiones psíquicas, corporales, sociales, afectivas, etc. de los usuarios de los medios desde edades cada vez más tempranas y en diferentes contextos y con diferentes agentes socializadores. Un punto importante de interés dentro de los cuestionamientos referidos a los procesos de socialización mediática es el que tiene que ver con ¿cómo aprenden los seres humanos (niños) a tratar —a arreglárselas— con los medios y las tecnologías y que formas de trato —uso— se pueden diferenciar? Esta es la pregunta por las competencias mediáticas y por una formación crítica en medios.

Como intento de solución a cuestionamientos como el anterior tiene que haber, necesariamente, una orientación pedagógica, así dichos procesos tengan lugar fundamentalmente en la cotidianidad (así sean extra escolares). A lo que sigue otro cuestionamiento: ¿cómo cambian las TIC los procesos de socialización en general y si esos cambios son amenazas o retos? Esto va en la línea de los efectos de los medios y las nuevas tecnologías. Estas son catalizadores o variables intervinientes en diferentes contextos de socialización. Ellos atraviesan todos los ámbitos vitales, lo cual trae consigo efectos en los individuos. Hay influjos de los medios sobre los espacios vitales, sobre las relaciones entre infantes con sus pares, con adultos, con agentes educativos; también tienen efecto sobre los valores, modos de comportamiento, etc. Dos casos específicos de ello son la familia y las instituciones educativas.

La familia

Uno de los centros de atención con respecto a la socialización mediática es entonces la familia. Ella se presenta como un ámbito fundamental para el desarrollo de una competencia mediática,

sobre todo de las nuevas generaciones. La socialización mediática se lleva, por regla, dentro de la familia y, por diferentes razones, adquiere un valor especial. Por lo general, son los pertenecientes a la familia los que les permiten a los infantes el acceso a los medios. De igual manera, la gran parte —del tiempo— de uso de los medios por parte de infantes y jóvenes tiene lugar en el hogar. Así mismo, los padres pueden, mediante formas de educación (en medios) tanto funcionales (es decir, por costumbre y sin ser totalmente conscientes) como intencionales, tener un influjo positivo o negativo en el uso de las tecnologías por parte de sus hijos.

A propósito de los padres, son estos quienes mejor pueden observar el uso que hacen los infantes y jóvenes de los medios y se convierten, por tanto, en un referente informativo y de acción cuando se trata de resolver problemas al respecto. Como agentes fundamentales en los procesos de socialización (mediática) los padres pueden ayudar y ser parte de la solución a problemas con los que se confrontan niños y jóvenes y ayudar a la solución de estos, incluso reflexionando también sobre su propio comportamiento. En ese sentido, las condiciones familiares se pueden constituir en una causa del uso y comportamiento problemático con los medios por parte de niños y jóvenes. Un asunto que no se puede pasar por alto como tarea de investigación de una pedagogía mediática.

Las instituciones educativas

Como apoyo y complemento a la socialización mediática, sobre todo en el contexto familiar, está la educación mediática en los jardines infantiles, centros para atención a la infancia y las escuelas. La educación mediática o en medios como parte de la socialización que es reflexionada y fundamentada pedagógicamente hace parte de la socialización intencional y metódica dada por parte de instancias, generalmente, externas, a saber: maestros, educadores, padres, etc.

Particularmente en lo que tiene que ver con el ámbito escolar se han desarrollado una serie de planteamientos y propuestas que no sólo incluyen los medios tradicionales, sino también las nuevas tecnologías. Ello tiene que ver con la introducción de los computadores, tabletas, internet, celulares, entre otros, en la enseñanza. Pero también el ámbito extra escolar tiene una larga historia en lo que respecta al papel de los medios y por ello se convierte en un foco de atención muy importante para la pedagogía mediática. Allí los niños y jóvenes tienen las posibilidades de aprender mientras se

las arreglan de una manera activa y creativa con los medios. Por ello se viene hablando hoy en día incluso de educación expandida.

Así con la producción de nuevos medios y tecnologías y con el desarrollo de nuevas prácticas mediáticas se amplía también el espectro de posibilidades de investigación y trabajo para la pedagogía mediática. Los ejercicios de conceptualización de la pedagogía mediática y la creación de campos objetuales de indagación juegan en ello un papel importante, sobre todo en lo que tiene que ver con la integración de los medios y la TIC en los procesos de docencia y aprendizaje. Pero también en lo que tiene que ver con su rol en programas de aprendizaje o en la configuración y creación de entornos de aprendizaje multimediales. Así mismo, el ámbito de la formación y educación de adultos se presenta como un objeto de atención futuro para la intervención de la educación mediática.

Siguiendo a Tulodziecki (1997) se pueden listar los siguientes ámbitos de trabajo práctico que harían parte del marco de competencia de una educación mediática:

- El influjo de los medios, su reconocimiento y trabajo
- Comprensión y valoración de los mensajes de los medios
- La elección y utilidad de las ofertas mediáticas y sus alternativas de acción
- La configuración y creación misma de los medios
- El análisis de los medios con respecto a su importancia e influjos social
- Los medios como instrumento educativos y formativos
- La educación mediática en diferentes ámbitos vitales (familia, escuela, grupos de pares, etc.).
- La educación mediática en la familia
- La educación mediática en la educación inicial
- La educación mediática en la escuela
- La educación mediática en contextos prácticos extra-escolares
- La educación mediática como redes de aprendizaje

CAPÍTULO 3.

Metodología: El reto de investigar con niños y niñas

Es frecuente que las diferentes teorías y los discursos sobre la infancia se construyan a partir de perspectivas adultocéntricas en las que la voz de los niños y las niñas ha sido ignorada. Es importante considerarlos informantes privilegiados dentro de las pesquisas, toda vez que no es lo mismo hacer una “investigación con niños y niñas” (Barreto, 2011) que sobre niños y niñas. Reflexionar acerca de lo que ellos dicen de las TIC y hacen con las TIC y el lugar que tienen éstas en los procesos de socialización, significa la generación de conocimientos en un tema que está teniendo un impacto representativo en dicha población, como también el otorgarles reconocimiento como sujetos capaces de comunicar (sujetos de derecho).

No es un secreto que la investigación que se hace con niños y niñas conlleva ciertos retos y dificultades. Digamos que, hasta cierto punto, todas las formas de investigación representan una suerte de intrusión en la vida y cotidianidad de las personas. En ese sentido y particularmente en lo que tiene que ver con la investigación con la infancia, se requiere por parte de los investigadores de una gran sensibilidad y reflexividad con respecto a dichos agentes y de creatividad, sobre todo metodológica (Lindsay, 2000; Christensen & James, 2000; Barker y Weller, 2003; Greene & Hogan, 2005; Freeman & Mathison, 2009; Corsaro, 2003).

Pensando en tales dificultades y retos, esta investigación se llevó a cabo utilizando ciertas formas de expresión preferidas por los infantes. De manera que, en concordancia con los nuevos planteamientos metodológicos acerca de las formas de representación y expresión de los informantes (Christensen & James, 2000), se optó por recurrir a estrategias y técnicas como las planeaciones didácticas de la propuesta de intervención, el dibujo, la fotografía, el juego, las entrevistas abiertas y los grupos de discusión, de manera que ello permitiera un trabajo más espontáneo y creara situaciones de confianza para niños y niñas.

Fundamental para todo lo anterior fue retomar algunos planteamientos de las narrativas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001), es decir, las experiencias expresadas como relatos e historias tanto

orales como visuales, de manera que se pudiera identificar la experiencia de los infantes, entendidas como las maneras en que éstos producen sentido acerca de sí mismos y del mundo (Bruner, 2003). En esta misma línea Liebel (2007) expresa que “la investigación con niños puede generar conocimientos importantes y útiles sobre los mundos vivenciales las formas de pensar las opiniones y los puntos de vista de niños y niñas” (p. 7).

Se partió también de la premisa que los infantes son agentes competentes (Corsaro, 2003) y que, en esa medida, pueden expresarse por sí mismos acerca de sus vivencias y experiencias significativas. Los infantes no simplemente “copian” el mundo de los adultos, sino que se lo apropian y resignifican mediante diferentes relatos. Por lo tanto, son partícipes activos en sus propios procesos de socialización, en la formación del “sentido de sí mismos y la mirada de los otros” (Freeman & Mathison, 2009, p. VI). Así, la utilización de métodos de investigación combinados les permitió a niños y niñas mediar su experiencia personal en relación con las tecnologías. Los métodos cualitativos ayudan a llevar a cabo un trabajo más adecuado sobre las vivencias y sentidos de los infantes y resultan ser más amigables, menos intimidadores y menos intrusivos, y, en consecuencia, los niños y niñas se presentan más dispuestos y confiados.

3.1. Paradigma y enfoque

Este trabajo se entiende como una investigación cualitativa basado en un estudio de caso. Por un lado, la investigación cualitativa se refiere a cualquier tipo de investigación que produzca hallazgos cualitativos. Su pretensión no es medir o contar, sino dar cuenta de las particularidades del asunto por investigar. “Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados pero el grueso del análisis es interpretativo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 12). Parafraseando a Martínez (2010), la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Los rasgos generales de la investigación cualitativa adquieren matices y tonalidades diversas de acuerdo a las estrategias o al enfoque en el que esté basada la investigación (Galeano, 2004). De ahí que sea necesario establecer las características de los estudios de caso.

Eisenhardt (1989) hace referencia a los estudios de caso como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.98). Simons (2011) también define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p.40). Entre tanto Gil (2009) señala que los estudios de caso se caracterizan porque utiliza diferentes “métodos o técnicas para recoger los datos, como, por ejemplo, la observación, la entrevista y los cuestionarios” (p. 6). Por otro lado Yin (2005) dice que un estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. Stake (1998), uno de los autores más citados en las investigaciones basadas en estudio de caso, complementa al decir que es un estudio de las particularidades y de las complejidades de un solo caso. Asimismo el autor explica que

el caso puede ser un niño o puede ser un grupo de alumnos [...]. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estemos concentrados en él estamos realizando estudio de caso. (p. 15)

Estos autores coinciden en que los casos se habrán de escoger atendiendo a los criterios de pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad y disponibilidad. Para la selección del caso en la presente investigación, se tuvieron en cuenta diferentes aspectos, a saber: un grupo de niños y niñas de cinco a seis años de edad del grado preescolar de una institución educativa de la ciudad de Medellín con acceso a dispositivos tecnológicos.

3.2. Características y criterios para la elección de la institución y del grupo participante

3.2.1. Elección del espacio educativo

Para la elección de la institución se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Institución dotada de equipos tecnológicos en buen estado
2. Acceso de los niños y las niñas de preescolar a los equipos tecnológicos
3. Disposición y apoyo de los directivos y docentes para el desarrollo de la etapa de recolección de la información
4. Disposición de los niños y niñas para participar

3.2.2. Participantes

En esta investigación participaron un grupo de 29 estudiantes, 9 niñas y 20 niños, entre los cinco y seis años de edad del grado transición de la Institución educativa Federico Ozanam, una entidad de carácter oficial ubicada en una zona residencial de la comuna nueve en el barrio Buenos Aires al sur de la ciudad de Medellín. Atiende a estudiantes de transición (preescolar), primaria, secundaria y media técnica de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Su filosofía acoge aspectos del modelo holístico y del constructivismo. En el preescolar se trabaja por dimensiones del desarrollo — cognitiva, comunicativa, corporal, estética, ética y valores— y el proceso pedagógico se centra en “los principios de integralidad, socialización y lúdica como estrategias básicas para el desarrollo de procesos y actividades, rescatando no sólo los intereses del niño sino también el reconocimiento de sus aptitudes” (Plan de área. Institución educativa Federico Ozanam).

Asimismo participaron una docente licenciada en pedagoga infantil y una auxiliar contratadas y preparadas específicamente para desarrollar las sesiones de trabajo planeadas para recoger la información. La profesora titular del grupo cumplió más una función de observadora aunque en algunos casos ayudó con recomendaciones de carácter disciplinar (mantener el orden del grupo). El rol de la investigadora se centró en apoyar las actividades de la docente, aunque los niños y las

niñas siempre la vieron como otra profesora, pues estuvieron en constante interacción en cada una de las actividades.

3.3. Contextualización y descripción de la inclusión de las TIC al aula de clase

3.3.1. Procedimiento para iniciar el trabajo de campo

Una vez elegida la institución educativa y el grupo de estudiantes participantes en la pesquisa se siguieron varios procedimientos: en primer lugar se programó una reunión con las directivas y docente para presentar el proyecto, proponer y concertar asuntos éticos concernientes a la investigación y establecer los compromisos institucionales. Posteriormente hubo una sesión con los niños y la maestra titular para presentar a las docentes de la investigación (la investigadora, la docente y la auxiliar), para explicar el proyecto y solicitar su autorización como participantes en esta etapa. Asimismo se entregó un consentimiento informado a los padres de familia y a cada uno de los estudiantes. (Ver anexo 1)

3.3.2. Propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención se implementó sólo como una vía para recoger la información; la finalidad de dicha propuesta era que mediante diversas actividades se pudiera observar y escuchar a los niños y las niñas de modo que ellos se sintieran cómodos y permitieran un acceso a la información por diferentes medios, de manera que fuera posible desarrollar los objetivos uno y dos de esta investigación que aluden a (1) identificar las interacciones que establecen los niños y niñas de 5 y 6 años de edad cuando utilizan dispositivos digitales y a (2) identificar los hábitos, los ritmos, las rutinas y los comportamientos que emergen cuando un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades.

Si bien dicha propuesta se utilizó sólo como un instrumento de indagación empírica, se planeó de acuerdo al concepto de intervención pedagógica planteado por Touriñán (2011), en donde se

entiende que es “la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando [...]” (p.284) de manera que los niños y las niñas también pudieran aprender mientras se juntaba la información para la investigación. Así las cosas se eligió la temática de la resolución de problemas como tema central para diseñar cada actividad; de ahí también la elección de los computadores portátiles y las tabletas como aparatos tecnológicos para este trabajo. Se utilizó la herramienta “Paint” en los computadores y las aplicaciones “botas” y “las aventuras del puercoespín” en las tabletas. Estas últimas se presentan en formato de cuentos interactivos que se combinan con actividades que van en coherencia con el tema central de trabajo, de manera que el usuario tiene que ayudar al personaje principal a resolver una situación problema para avanzar en la narración. El juego incluye “una docena de tareas educativas y juegos” para niños de 4 a 6 años de edad. Las tareas tienen el objetivo, de acuerdo a la descripción de la aplicación en las tiendas virtuales, de “desarrollar procesos cognitivos como: atención, memoria visual, razonamiento lógico, inteligencia espacial”.

Luego de definir el tema central de la propuesta se programaron 17 sesiones de aproximadamente 3 horas de duración cada una. Cada sesión se estructuró en tres momentos a saber: introducción, desarrollo y cierre. La introducción tenía una duración de 50 minutos y se planeó para que la maestra presentara a los estudiantes actividades cotidianas que incluían el saludo o bienvenida, una canción, un cuento, un juego y la explicación del desarrollo de la clase. En el siguiente momento se hacía uso del dispositivo (elegido de acuerdo a la actividad del día) entre 40 minutos y hora y media según la dinámica de la sesión. Finalmente la docente daba cierre con un juego, con una canción de despedida o con la formulación de preguntas que atendían al tema trabajado en los dispositivos.

Cada sesión se dispuso con una metodología diferente para dinamizar y hacer el trabajo más ameno para los estudiantes pero también teniendo presentes los objetivos de la investigación. En la primera sesión entonces, se recordó a los estudiantes los nombres de los aparatos que serían utilizados de ahí en adelante y se realizó un diagnóstico para indagar por el acceso de los niños a los dispositivos y por el manejo de los mismos. Se evidenció que ellos contaban con conocimientos previos de dichos aparatos y de las maneras de usarlos. En esta misma sesión se establecieron unas normas tanto para el uso y cuidado de los dispositivos como para el trabajo en las clases. Durante las

sesiones siguientes se dispuso de la estrategia “el carrusel” que consistía básicamente en dividir y dotar las bases (o las mesas: nombradas así para hacerlo más llamativo para los niños) con los equipos tecnológicos. Acá los niños trabajaban, de acuerdo a lo planeado, de forma grupal, individual o por parejas (dos personas), y debían alternar cada determinado tiempo por las tres o las cuatro bases dispuestas. Así hubo ocasiones en que las base podían estar divididas en: base de juego libre en la aplicación; base de juego dirigido por la docente en la aplicación; base de trabajo libre en Paint; base de trabajo dirigido en Paint por la maestra; y base análoga (nombrada así ya que no se usaban dispositivos) en la que pintaban, hacían dibujos o armaban figuras (actividades planteadas de acuerdo a los objetivos de la investigación). Las imágenes que se muestran a continuación permiten evidenciar e ilustrar la metodología “el carrusel”.

En las imágenes 1, 2 y 3 se muestran algunas de las formas de organización del espacio de clase en las sesiones de trabajo. El propósito era generar diferentes dinámicas de interacción que obedecieran a los objetivos de esta investigación. Por ello las bases estuvieron distribuidas de modo tal que los estudiantes las percibieran como algo nuevo y así se les facilitara conformar diferentes grupos cada vez.





Imágenes 1,2 y 3. Distribución del espacio por bases

Por otro lado las imágenes 4, 5 y 6 ejemplifica algunas de las bases análogas en las que cada niño trabajó individualmente. En estas ocasiones se relizaron dibujos y se pintaron imágenes atendiendo a las orientaciones de la docente: “hacer un dibujo del momento favorito de toda la clase”; “realizar un dibujo del momento de la clase que menos les gustó”; “elegir y pintar las tecnologías que más les gustan o las que no”; “dibujar a las personas con las que les gusta trabajar cuando utilizan los computadores o las tabletas”, entre otras instrucciones.





Imágenes 4, 5 y 6. Bases análogas (trabajo individual)

La imagen 7 corresponde a una de las bases planeadas para que los niños trabajaran de manera grupal de acuerdo a las orientaciones de la docente. El objetivo en esta ocasión era observar las interacciones que se daban entre los niños cuando utilizaban un solo dispositivo y cuando estaban mediadas por la maestra.



Imagen 7. Base con una tableta (trabajo grupal)

Las imágenes 8 y 9 ilustran dos bases que fueron diseñadas para el trabajo individual en las tabletas y para el trabajo por parejas. En esta oportunidad los niños realizaron actividades elegidas por ellos mismos. El propósito de cada actividad era observar las interacciones de los niños y las niñas utilizando estos dispositivos.



Imágenes 8 y 9. Base con tabletas (trabajo individual y por parejas)

Asimismo las imágenes 10 y 11 dan cuenta de dos momentos en las bases de los computadores. Acá el trabajo consistió en desarrollar actividades libres con la herramienta Paint. De la misma manera se querían ver las interacciones generadas en este espacio de trabajo y con estos dispositivos.



Imágenes 10 y 11. Base con computadores (trabajo individual)

3.4. Conceptualización y aplicación de técnicas e instrumentos

A la hora de elaborar los instrumentos para la recolección de la información existen algunos condicionantes que obedecen a la edad, al desarrollo cognitivo, a las habilidades lingüísticas, al contexto socioeconómico e inclusive a las diferencias que existen entre los niños y las niñas. Para el diseño de cada uno de los instrumentos de la presente investigación se tuvieron en cuenta estos

aspectos y se adaptaron algunas técnicas de investigación, que por costumbre han sido utilizadas con población que supera los ocho años, a las características del grupo de niños y niñas participantes en esta investigación.

3.4.1. Matriz de observación

En la matriz de observación (Ver anexo 2) se llevó un registro durante cada sesión de todas las manifestaciones orales y corporales que dieron cuenta del papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de socialización de niños y niñas. Este fue utilizado con el fin de desarrollar los objetivos uno y dos de la investigación que aluden a (1) identificar las interacciones que establecen los niños y niñas de 5 y 6 años de edad cuando utilizan dispositivos digitales y a (2) identificar los hábitos, los ritmos, las rutinas y los comportamientos que emergen cuando un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades.

Específicamente la matriz tenía unos indicadores de observación y unas unidades de observación —necesarias para lograr establecer los objetivos de la investigación— para identificar:

1. Las preferencias entre unos aparatos y otros
2. La adjetivación que daban los niños a los dispositivos
3. La territorialización: apropiación de espacios para el uso de los dispositivos; y cambios de comportamiento, de actitud o aptitud
4. Acompañantes: docentes o pares
5. Roles: líderes, seguidores, cooperativos, relaciones de género, etc.
6. Discursos: diálogos entre pares
7. Expresiones/reacciones: orales, corporales
8. Trabajo conjunto o individual
9. Modos: espontáneo, autónomo, exhortado, obligado, planeado, por imitación, etc.
10. Orientaciones: de la docente o de los pares.

3.4.2. Entrevistas individuales con niños y niñas

El arte de llevar a cabo las entrevistas radica en ofrecer impulsos en diferentes perspectivas que lleven a que los preguntados se esfuercen en explicitar y expresar sus estructuras y esquemas de pensamiento. Siguiendo a Kvale (2011), la entrevista

“intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un propósito y una técnica en específico [...] No es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado” (p.34).

En este sentido se desarrolló una entrevista abierta que no obstante estaba guiada por unas preguntas orientadoras (Ver anexo 3) con el fin de desarrollar el objetivo tres de esta investigación que hace referencia al sentido que le otorgan a las TIC los niños y las niñas de 5 y 6 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Medellín cuando utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades.

Inicialmente, con base en la experiencia adquirida en anteriores investigaciones, se había estructurado la metodología para la entrevista de manera que los niños y las niñas se sintieran cómodos y en confianza. De allí que las preguntas se formularon con un lenguaje claro y conocido, atendiendo al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Asimismo el espacio para la entrevista se decoró con algunos dibujos que ellos previamente habían realizado, con el objetivo que este fuera percibido como un lugar seguro y comfortable. La entrevista fue planeada para ser realizada luego de once sesiones de trabajo, de manera que las interacciones y conversaciones en clase ya hubieran generado confianza entre la entrevistadora (la investigadora) y los preguntados.

Con estos aspectos definidos el protocolo para las entrevistas se diseñó de acuerdo a consideraciones éticas y prácticas. En este sentido inicialmente se explicaría de forma sencilla a

los niños el significado de entrevista y luego se les preguntaría por su disposición para participar en una.

En este punto se encontró una dificultad toda vez que los primeros cuatro niños se negaron a realizar la entrevista manifestando temor ante las cámaras o a no conocer las respuestas a las preguntas formuladas. Posterior a las debidas explicaciones de la investigadora en las que dejaba clara la facilidad de la entrevista, los niños se negaban a participar. Dicha situación representó un reto para la investigación en tanto esta técnica era crucial para lograr uno de los objetivos propuestos en esta pesquisa.

Ante este escenario se buscaron diferentes opciones y, finalmente, en el diseño de la nueva estrategia empleada para realizar las entrevistas se consideraron algunas pautas ofrecidas por Janet Read y Stuart MacFarlane (2006), que si bien son planteadas para hacer cuestionarios, es posible ajustarlas a las particularidades de las entrevistas cualitativas con niños y niñas. Los puntos adaptados y complementados tienen que ver con:

1. Utilizar un lenguaje sencillo durante la entrevista
2. Crear un espacio que sea percibido como seguro y confiable
3. Generar previamente confianza entre el entrevistador y los entrevistados
4. Usar herramientas apropiadas (inclusive los autores hablan de un “kit de herramientas de diversión”)
5. Hacer divertida la entrevista proporcionando utensilios que llamen la atención de los niños y niñas
6. Esperar lo inesperado, es decir, tener un plan B

De acuerdo a estos numerales el diseño de la entrevista se basó en una estrategia diferente que incluyó maquillaje para la piel y accesorios (antifaces, micrófonos, gorros, pelucas, entre otros) para utilizar con el grupo de niños y niñas entrevistados. Este momento fue denominado por la investigadora como “pintucaritas”, nombrado así por la familiaridad que los infantes tienen con el término ya que es una técnica empleada en las fiestas recreativas, cumpleaños y otros eventos para niños en la que se utiliza maquillaje facial o corporal para crear diseños o dibujos en la piel.

El protocolo para las entrevistas inició preguntando a los estudiantes si querían conversar con la profesora (en este caso la investigadora) acerca de las tecnologías; se evitó utilizar la palabra entrevista debido a los inconvenientes presentados y expuestos con anterioridad. También se explicó que simultáneamente se les haría un dibujo con pintucaritas. Una vez aceptada la propuesta la docente y el entrevistado se trasladaban al lugar elegido y adaptado para la entrevista (un espacio conocido, silencioso y sin irrupciones de otras personas, decorado con dibujos realizados por los estudiantes). Luego los niños escogían la figura (esqueletos, lagartijas, hadas, el hombre araña, corazones, flores y arañas) y la ubicación de la misma (en los brazos o el rostro), y finalmente se iniciaba con el diseño de la pintucarita mientras paralelamente se entablaba el diálogo. Acá las preguntas se formularon de diferentes formas de acuerdo al curso de conversación entre los niños y la entrevistadora, siempre teniendo como orientación el cuestionario diseñado para la investigación.

El “plan B”, elegido sólo por dos niños que no querían la pintucarita, consistía en utilizar accesorios como pelucas, antifaces, máscaras y gorros de modo que los niños los utilizaran como elementos para asumir algún rol elegido por ellos mismos (deportista, doctor, periodista, superhéroe, cantante, entre otros) y convertir las entrevistas en un juego. También se elaboró un guion que permitiera a la entrevistadora orientar esta estrategia: se preguntaba a los niños por un personaje favorito o por la profesión que elegirían cuando fueran “grandes”; luego se disfrazaban con el accesorio que estuviera en concordancia con el rol elegido y la entrevistadora se refería a ellos como “doctor que puede decir acerca de...” o “Batman nos podría contar...”.

Es importante señalar que los resultados obtenidos con esta estrategia fueron satisfactorios toda vez que los niños y niñas no manifestaron temor o tensión, y contrario a ello la fluidez en el diálogo, el relato de historias, desarrollar las preguntas e inclusive ir más allá de lo preguntado evidenciaron la confianza y comodidad de los entrevistados. Esto fue clave para la investigación ya que la información recopilada permitió dar cuenta de lo que se proponía con el objetivo acerca del sentido que le otorgan a las tecnologías los niños y las niñas cuando utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades.

Esto también abre una discusión acerca de las estrategias y métodos que se deben utilizar para emplear esta técnica con poblaciones de niños y niñas menores de 6 años, ya que si bien en los últimos años las investigaciones con la infancia han venido despertando el interés de muchos investigadores, es muy poca la información que se encuentra al respecto y las referencias que se pueden hallar están centradas en planteamientos de los años 70.

Como resultado de la aplicación de este instrumento es posible plantear una suerte de principios para tener en cuenta en la aplicación de entrevistas con niños y niñas.

Principios para realizar entrevistas con niños:

- Considerar el estado anímico del entrevistado y de acuerdo a ello determinar la estrategia o metodología de entrevista.
- Contextualizar las preguntas en función del curso de la conversación
- Utilizar un lenguaje sencillo durante la entrevista
- Crear un espacio que sea percibido como seguro y confiable por los entrevistados
- Generar previamente confianza entre el entrevistador y los entrevistados
- Usar herramientas apropiadas que faciliten la entrevista a todos los participantes
- Hacer divertida la entrevista proporcionando utensilios que llamen la atención de los niños y niñas
- Esperar lo inesperado, es decir, tener un plan B

3.4.3. Grupos de discusión y foto elicitación con niños y niñas

Los grupos de discusión se planearon como una opción para completar y triangular la información recogida en las entrevistas. Debido a que la mayoría de investigadores recomiendan emplear esta estrategia con personas mayores de ocho años —de hecho la literatura sobre “metodología de la investigación social” excluye la existencia misma de los grupos de discusión con infantes—, fue necesario adaptarlo y conjugarlo con otras técnicas de investigación que obedecieran a las particularidades y características de los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad.

En texto se siguen los planteamientos de Suárez (2005) para definir el grupo de discusión.

“Por tanto, cuando hablamos de grupo de discusión nos referimos a:

- Un conjunto de personas
- Que se *reúnen con un fin determinado* (atienden a propósitos y objetivos de investigación)
- *Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo*, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica.
- Que poseen ciertas *características comunes* (atendiendo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad)
- *Ofrecen datos* (internos, desde su propia perspectiva).
- *En un tiempo y en un espacio propios* (determinados por el/la investigador/a).
- De *naturaleza cualitativa* (producen un material tras la situación discursiva).
- En una *conversación guiada* (caracterizada por la no directividad).
- Por una persona, cuyo *rol* de moderador/a.” (p. 24)

Las técnicas que se retomaron y adaptaron para estructurar la metodología del grupo de discusión son dos estrategias que incluyen elementos visuales, hablamos de lo que en el contexto anglosajón se denomina “photo elicitation” (Harper, 2002) y en el contexto español se nombra como “las viñetas visuales” (Gómez, 2012). La primera se basa en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista investigativa. La diferencia entre entrevistas en las que se usan imágenes y texto y entrevistas en las que sólo se usan palabras, radica en la manera en la que se responde a esas dos formas de representación simbólica. Dice el autor que esto tiene una base física: las partes del cerebro que procesan la información visual son, evolutivamente hablando, más viejas que las partes que procesan la información verbal. Por tanto las imágenes evocan elementos más profundos de la consciencia humana que las palabras; los intercambios basados sólo en palabras utilizan menos de la capacidad del cerebro que los intercambios en los que el cerebro procesa tanto imágenes como palabras. Esta podría ser una de las razones por las que la entrevista basada en “photo elicitation” parece no ser un simple proceso de entrevista que “sonsaca” más información, sino más bien uno que evoca un tipo diferente de información. La mayoría de los estudios con “photo elicitation” usan fotografías, pero no hay ninguna razón para que los estudios no puedan ser hechos con dibujos,

caricaturas, con exhibiciones públicas como grafitis, vallas publicitarias o eventualmente cualquier imagen visual.

“Las viñetas visuales” están orientadas a que los participantes entreguen sus apreciaciones o juicios de valor. Gómez (2012) señala que “se trata de conocer las ideas de los entrevistados respecto de determinados temas a partir de estímulos visuales previamente diseñados por los investigadores (tales como dibujos, pinturas, fotografías o videos)” (p. 55). Por su parte Marcus Banks (2010) comenta que “el uso de fotografías promueve comentarios, recuerdos y debates en el curso de una entrevista [...] dando rienda suelta a una avalancha de detalles” (p. 93). Este autor sostiene también que la incomodidad que un participante puede sentir porque el entrevistador “lo ponga en un apuro y lo acribille a preguntas se puede reducir por la presencia de fotografías de las que hablar” (p. 93).

Así las cosas, para la técnica de los grupos de discusión se utilizaron imágenes gratuitas de la página de internet www.123rf.com regida bajo una norma flexible (creative commons) y fotografías tomadas durante las sesiones de clase (Ver anexo 4). Los siguientes fueron los criterios para la elección de las imágenes:

1. Evitar repetir imágenes con el mismo personaje ya que este cobraría protagonismo y el participante podría ponerse en el lugar de aquél (Gómez, 2012).
2. Elegir imágenes que incluyan dispositivos tecnológicos en las que se narren diferentes situaciones, con diversos personajes y escenarios, con el objetivo de detonar las discusiones entre participantes.
3. Elegir imágenes que no incluyan dispositivos tecnológicos en las que se narren diferentes situaciones, con diversos personajes y escenarios, con el propósito de generar discusiones entre los participantes.

Esta etapa se realizó al finalizar todas las sesiones de intervención planeadas. Se conformaron aleatoriamente seis grupos de 5 personas cada uno. El espacio estuvo adaptado con las mismas características de la entrevista: un lugar conocido por los estudiantes, silencioso, sin irrupciones, decorado con dibujos realizados por ellos. Como elementos externos se utilizaron una grabadora

de voz y una tableta para visualizar las imágenes. El protocolo para los grupos de discusión iniciaba con una conversación sobre un tema conocido para luego mostrar una a una las fotografías y así generar las discusiones entre los participantes.

Asimismo para su realización se tuvieron en cuenta tres criterios que Rodríguez (2014) nombra como *brevedad*, *claridad* y *motivación* que si bien son planteados en el contexto de la investigación cuantitativa, también fungen como una suerte de principios para el desarrollo de esta técnica de investigación.

“Necesitamos *brevedad* porque el cansancio es uno de los factores que distorsiona la respuesta en el contexto del uso de este tipo de instrumentos de observación” (p. 55) las investigaciones con niños y niñas de 8 años en adelante sugieren no proparar los cuarenta minutos de conversación en un grupo de discusión (Greene y Hogan, 2005). Para el caso de grupos de discusión con niños y niñas de 5 a 6 años de edad no se hallaron recomendaciones al respecto. No obstante esta investigación mostró que en los grupos de discusión no se deben exceder los treinta minutos precisamente porque los participantes manifiestan, a través del lenguaje oral y corporal, agotamiento y desinterés si se supera el límite de tiempo sugerido. Cabe resaltar que este criterio puede variar de acuerdo al contexto y a los procedimientos empleados por cada investigador.

De la misma manera la *claridad* es un factor que debe ser constante en el lenguaje del moderador, teniendo precaución de que “nuestro empeño por la claridad puede partir de una visión subestimadora de la capacidad de respuesta de nuestros informantes” (p. 55), y puede hacer que se pierda información importante que quizá los niños y niñas si hubieran estado en la capacidad, en términos de comprensión y habilidades lingüísticas, de proporcionar. Efectivamente los resultados muestran que los infantes cuentan con capacidades cognitivas y de lenguaje para crear las dinámicas propias de un grupo de discusión, es decir, discutir entorno a una situación planteada, expresar comentar y opiniones acerca de ello.

En este caso la *motivación* atiende a los planteamientos de la “photo elicitation” y las “viñetas visuales” que tiene que ver con incluir en el diálogo imágenes variadas para despertar el interés de los participantes y generar discusiones. Aquí es clave el papel del moderador y contrario a su rol

pasivo en los grupos de discusión con jóvenes (8 años en adelante) y con adultos, debe ser muy activo e involucrarse con dinamismo en el diálogo.

Como resultado de la aplicación de este instrumento es posible plantear una suerte de principios para tener en cuenta en la realización de grupos de discusión con niños y niñas.

Principios para realizar grupos de discusión con niños:

- Considerar el estado anímico de los participantes para generar las discusiones
- Iniciar siempre con un tema interesante, cercano y conocido por los participantes
- Emplear un lenguaje sencillo durante la discusión
- El moderador debe ser activo y perspicaz para mantener el hilo de discusión del grupo
- Crear un espacio que sea percibido como seguro y confiable por los participantes
- Generar previamente empatía entre el moderador y los participantes
- Usar herramientas apropiadas para visualizar las imágenes que se utilizarán durante el grupo de discusión
- Evitar repetir imágenes con el mismo personaje ya que este cobraría protagonismo y el participante podría ponerse en el lugar de aquél (Gómez, 2012)
- Esperar lo inesperado, es decir, tener un plan B

3.4.4. Fotos y videos

Las fotografías y videos como modalidad de registro de la información se utilizaron en esta investigación a partir de la necesidad surgida del trabajo con el asunto investigado que tenía que ver con las interacciones. En ese sentido, y de acuerdo con Banks (2010), se consideró que las fotografías y los videos permitían “documentar o analizar posteriormente aspectos de la vida social y la interacción social” (p. 20).

Un punto en el que se coincide con este autor es que “las imágenes son omnipresentes en la sociedad” y debido a ello se pueden incluir representaciones visuales en la presentación de

resultados de estudios que tengan que ver con la sociedad (para Banks todos los estudios de las ciencias sociales y humanas están relacionados directamente con la sociedad). Asimismo la incorporación de imágenes “podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio” (p. 23).

Cabe señalar que las fotografías utilizadas a lo largo del texto son meramente ilustrativas y funcionan como un apoyo visual a un argumento o reflexión presentados, también como ilustración a algunas descripciones de los acontecimientos, más que como datos para ser analizados. Registrar de modo convencional (verbalmente) las observaciones en el trabajo de campo hubiese podido implicar la pérdida de valiosa información propia del discurso visual por lo que esta estrategia apoyó enormemente esta investigación (Banks, 2010).

3.5. Estrategias y técnicas para el análisis de la información

En el proceso general de la investigación de tipo cualitativa se entiende por análisis de datos cualitativos (información) el proceso mediante el cual se organiza y manipula (reduce, transforma, dispone como miras a su presentación) la información (datos con sentido) recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. En términos de secuencialidad, es la fase que sigue al trabajo de campo (obtención y levantamiento de datos) y que precede a la elaboración del informe de investigación (etapa informativa y escritural). Se puede decir que el único punto de acuerdo entre los investigadores es la idea de que el análisis es el proceso de extraer (dotar de) sentido a los datos (para producir conocimiento/saber).

El análisis de datos cualitativos como proceso mediante el cual se organiza y manipula (reduce, transforma, integra y dispone con miras a su presentación) la información, implica una serie de tareas, actividades y operaciones. Miremos el siguiente cuadro (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005):

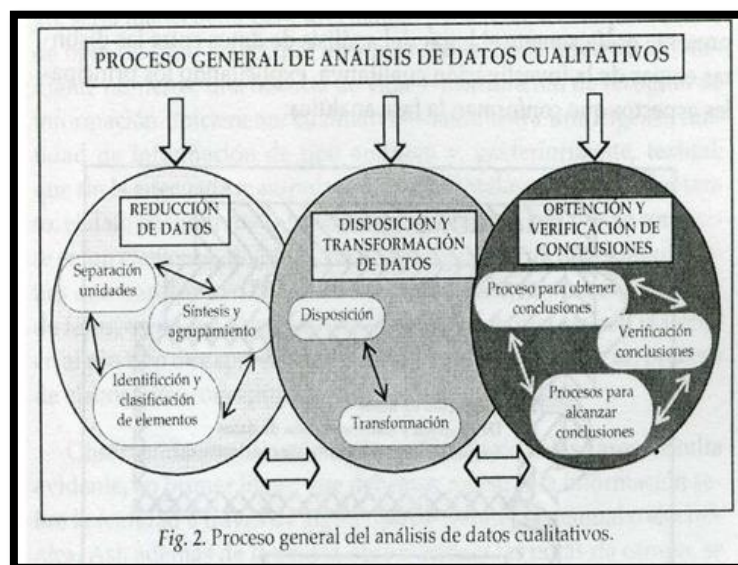
TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales
	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes.
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	Datos textuales: Descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización. Datos numéricos: técnicas estadísticas; comparación y contextualización.
	Proceso para alcanzar conclusiones	Datos textuales: Consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. Datos numéricos: Uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos; recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
	Verificación de conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Cuadro 6. Análisis de datos cualitativos. Tomado de Rodríguez, Quiles y Herrera (2005)

La fase de análisis de la información comprende, de manera esquemática, los siguientes momentos: el primer momento es la familiarización. Acá el investigador se familiariza con el material transcrito mediante su lectura y discusión con los colegas. El segundo momento es la recopilación de respuestas a las cuestiones específicas tratadas. El investigador debe acá identificar los elementos más significativos dados en las respuestas de los participantes o en la información obtenida. El tercer momento consiste en la reducción de la información y su condensación para encontrar los aspectos centrales de las cuestiones indagadas. El cuarto momento es el agrupamiento preliminar o clasificación de respuestas o expresiones similares (ver cuadro anterior: Reducción de datos). El sexto momento consiste en nombrar categorías. El último momento es una comparación contrastante de las categorías. Esto incluye una descripción de los aspectos de cada categoría y de las similitudes y diferencias entre ellas (ver cuadro anterior: disposición y transformación de datos) que habrán de llevar a la escritura del informe final (ver cuadro anterior: obtención de resultados y verificación de conclusiones).

Es necesario resaltar que este proceso de análisis no fue un proceso lineal, sino que, por el contrario, respondió a un modelo en donde es necesario ir y volver sobre una misma fase, varias veces, durante el desarrollo de la investigación. En otras palabras, el resultado de la obtención de datos,

su análisis e interpretación, fue un trabajo en espiral que permitió volver sobre otro episodio de recolección y análisis. Rodríguez, Quiles y Herrera (2005) lo esquematizan así:



Cuadro 7. Proceso general del análisis de datos cualitativos. Tomado de Rodríguez, Quiles y Herrera (2005)

Momento de tematización (codificación) y análisis

Dentro del proceso de reducción de datos, el momento de tematización y análisis consistió en el reajuste de los datos, es decir, en su codificación y transformación con vistas a responder a la pregunta de investigación. Implicó la contrastación de los resultados producidos con la pregunta de investigación. El producto de esta fase llevó a la elaboración de los resultados de investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Para ello se codificaron los datos de la matriz de observación, de las entrevistas, de los grupos de discusión, de las filmaciones y de la toma fotográfica a partir de las preguntas de investigación formuladas y con una sensibilidad frente a cuestiones emergentes. La información recogida pasó a ser tematizada; es decir, se analizó su contenido, se llevó a cabo un fraccionamiento de acuerdo a los criterios orientadores de la investigación según los contenidos presentes y se organizaron en función de categorías emergentes o que estuvieron en relación con las preguntas orientadoras de la

investigación. Esta fase implicó una lectura en profundidad de los datos tratando de encontrar regularidades, patrones, tendencias y/o contradicciones.

La necesidad de procesar grandes cantidades de información (reducción de datos) hace necesaria su reducción a unidades elementales, fácilmente analizables, comprensivas, relevantes y significativamente densas. Se recurre para ello a tres actividades (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005), para las que resultan adecuadas las sugerencias que se vienen dando en el marco de la teoría fundada o fundamentada. Esas tres actividades son:

A) **Separación de unidades de contenido:** Consiste en dividir la información en unidades relevantes y significativas. Durante la investigación deben explicarse los criterios seguidos para dicha separación, que pueden estar basados en criterios físicos (espaciales y temporales), temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. Dicha separación lleva a la identificación y clasificación de tales unidades de contenido.

B) **Identificación y clasificación de unidades.** Para ello se recurre a la codificación y categorización (Allan, 2012; Moghaddam, 2006): Entendiendo por codificación la operación mediante la cual se asigna a cada unidad un indicativo o código propio de la categoría en la que se incluye. Los códigos pueden ser números aunque también se asignan categorías de palabras o frases. Así, una de las etapas más importantes en el análisis de datos cualitativos es la *codificación* que lleva a categorías *significativas*.

La codificación permite organizar grandes cantidades de textos (de información) y descubrir los patrones que sería difícil de detectar con la simple lectura de lo observado. La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos incluida. Estas marcas pueden ser números o, más usualmente, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. El establecimiento de categorías puede resultar de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar. Aunque, normalmente, se sigue un criterio mixto entre ambos.

En contraste a Glaser y Strauss, quienes rechazan los códigos previos y la revisión teórica del problema por investigar (también Dick, 2005, p. 9), Miles y Huberman (1994) plantean claramente que *toda la teoría* es una fuente importante para la construcción de los códigos: “Un método –el que preferimos– es el de crear una “lista de partida” de códigos anteriores al trabajo de campo. Esta lista proviene del marco conceptual, de las lista de preguntas de investigación, de las hipótesis, de las áreas problemáticas y de las variables clave que el investigador trae dentro de su estudio” (Miles & Huberman, 1994). La aparente ventaja adicional de codificar sin categorías previas –como lo proponen algunos exponentes de la Teoría Fundada– es en realidad una desventaja, ya que oculta el hecho de que es imposible conducir un análisis –y, por tanto, una investigación– sin presupuestos previos. El definir al menos algunos códigos y categorías previamente fuerza al analista a que haga explícitos sus presupuestos, tal y como se quiere mostrar, por ejemplo, con la matriz de observación.

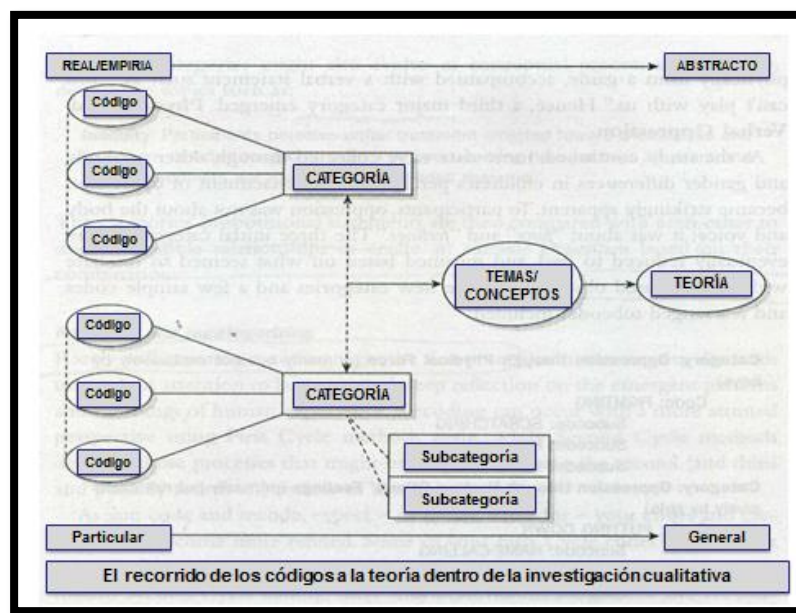
Los códigos tienen que ser precisos y lo suficientemente enfocados o focalizados como para que permitan distinguir entre ciertos tipos de fenómenos. Codificar quiere decir entonces rotular la información con el propósito de organizarla en un orden sistemático, es decir, en hacerla parte de un sistema o clasificación que lleve a la categorización. Por su parte, la categorización es entendida como el proceso mediante el cual se agrupan conceptualmente las unidades que tienen en común la misma temática o tópico. Crear categorías representa la primera generalización empírica, porque con ello se agrupan conceptos bajo un concepto más abstracto y de un nivel más elevado (Dick, 2005, p. 6).

C) **Síntesis y agrupamiento.** Está estrechamente relacionada con la categorización y supone la creación de familias de categorías, de tópicos o ejes temáticos. Estas actividades de síntesis y agrupamiento están también presentes cuando se aglomeran las categorías que tienen algo en común en metacategorías, o cuando se definen metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos (Fox, 1981). Una parte esencial de este proceso es que se pase al desarrollo de códigos que vayan más allá de la descripción y que se comience a categorizar, analizar e interpretar los datos. Para tal propósito los códigos tienen que ser reorganizados y reformulados mediante una “codificación axial” y una “codificación selectiva” (Cooper, Chenail & Fleming, 2012, p. 5), lo que quiere decir básicamente que se exploran las ESTRUCTURAS (órdenes) en el sistema de códigos; los códigos

son subsumidos bajo códigos más generales y el texto es recodificado en concordancia con ello. En la versión desarrollada por Strauss y Corbin (1990) estas dos etapas se denominan “codificación abierta” y “codificación axial” (Moghaddam, 2006, p. 5 y 8). Esta actividad implica, por tanto, un ejercicio de abstracción que lleva a la sistematización y ordenación en torno a un concepto o supracategoría (Cooper, Chenail & Fleming, 2012, p. 5; Charmaz, 2006) la información trabajada y categorizada.

Fase de teorización (Momento de sistematización, análisis profundo y conceptualización)

En esta fase se llevó a cabo una recomposición de las relaciones encontradas entre los diferentes registros. Los datos obtenidos de las entrevistas, la matriz de observación, los grupos de discusión, las videograbaciones y las fotografías se compararon constantemente con la literatura, para la discusión de los mismos; fue el momento también de la realización de procesos de triangulación entre datos, instrumentos y estamentos. Esta sistematización y análisis profundo, si bien partió de las unidades de estudio, también fue generando nuevas formas de comprensión de los aspectos tratados en la investigación. Por tanto las categorías iniciales fueron dándole paso a categorías emergentes y novedosas para la comprensión, conceptualización (Glaser, 2002) y teorización del problema de investigación (Cooper, Chenail y Fleming, 2012, p. 6; Charmaz, 2006). Miremos:



Cuadro 8. De la codificación a la categorización (Charmaz, 2006)

Para el caso de la presente investigación, este representó el momento de organización final del trabajo en el que se da cuenta de los hallazgos de la investigación en torno a la socialización mediática de los niños y las niñas participantes. En esta fase se realizaron las comparaciones sustantivas de los resultados obtenidos con la literatura (con otras teorías y planteamientos) y así se pudieron generar los hallazgos con respecto a los objetivos trazados. La obtención de resultados no tuvo lugar únicamente al finalizar el proceso de análisis, sino que se estuvo extrayendo durante todo el proceso.

CAPÍTULO 4.

Presentación y análisis de resultados

En el presente capítulo se da cuenta del análisis y los resultados de investigación derivados de la información recogida en el trabajo gracias a las técnicas e instrumentos empleados y a la triangulación de dichos datos. Igualmente, y como se planteó en la parte final del capítulo de los referentes teóricos, se sostiene que una parte fundamental de la pedagogía mediática tiene que ver con las reflexiones acerca del papel que juegan las tecnologías en la educación con infantes. En concordancia con ello, inicialmente se muestra que hay una reconfiguración de la enseñanza ligada a aspectos relacionados con la reconfiguración del espacio, del espacio visual, acústico y corporal. Segundo se presenta un apartado que da cuenta de unas formas sociales e interacciones entre los niños y las niñas en las que se develan aspectos como el trabajo colaborativo, que a su vez se divide en trabajo colaborativo por iniciativa y exhortado; también en las formas de relacionarse que se dan entre los chicos y sus pares y los chicos con la docente. Finalmente se presenta un apartado dedicado a los sentidos que los niños y las niñas dan a las tecnologías, en donde se encuentran cuestiones que tienen que ver con lo que significan las tecnologías para ellos, con lo que dicen acerca de sus usos, con las preferencias de espacios y con una cuestión que se ha denominado subsunción recreativa de las tecnologías.

4.1. La reconfiguración de la enseñanza. ¿Qué sucede cuando las TIC entran en el aula?

Este apartado tiene como propósito analizar la dimensión espacial de las dinámicas educativas en el salón de clase de los niños cuando aparecen las tecnologías. Se le prestará atención a las maneras en las que se estructuran las prácticas educativas en el salón de clase y a las formas en que se relacionan los niños y niñas entre sí y con la maestra. Para ello se consideran los aspectos acústicos, visuales y corporales que entran en escena cuando hay presencia de las tecnologías. Se parte para ello, siguiendo a Latour (2008), de que los

“objetos, por la naturaleza misma de sus conexiones con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada sin importar lo complicados que puedan ser internamente. Es por eso que hay que inventar trucos específicos para *hacerlos hablar*, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir *guiones* de lo que hacen hacer a otros, humanos o no humanos” (p. 117)

4.1.1. Descripción del espacio

En este apartado se presentan algunas características de la institución educativa en la que fue realizado el trabajo de campo de esta investigación, con el propósito de acercar al lector a los aspectos espaciales que componen la planta física, especialmente el salón de clase de los niños y las niñas.

La estructura física tiene cinco pisos para los salones y baños; hay dos canchas deportivas, una cafetería, un parque infantil y una zona asignada para las oficinas de directivos y docentes. En la institución hay seis prescolares distribuidos en jornadas de 4 horas en la mañana y 4 horas en la tarde. Los salones de clase de dicha población están calificados por la entidad como “aulas con problemas de diseño, e infraestructura” (Plan de área. Federico Ozanam) que se acentúan con el ruido proveniente del exterior. El lugar de aprendizaje de los niños y las niñas participantes en la investigación se divide en dos espacios (Ver imágenes 12 y 13): el primero cuenta con dos baños a escala, dos pocetas, un cuarto útil, un cuarto para guardar los juguetes y una estancia que es utilizada para el esparcimiento y recreación de los niños o lo que la docente denomina como “el recreo”¹⁵. En el otro espacio hay dos archivadores, seis estantes, un proyector de video, un televisor, un VHS, una grabadora, dos tableros (uno para marcador y otro para tiza), diferentes adornos en las paredes, un escritorio para la docente y 5 mesas con silletería para los niños y niñas.

¹⁵ El recreo o descanso es una manera de adjetivar los momentos en los que se suspende la clase para descansar o jugar y que se lleva a cabo, generalmente, en un sitio o lugar apto o dispuesto para la diversión.



Imagen 12. Espacio 1



Imagen 13. Espacio 2

4.1.2. La reconfiguración del espacio

El grupo de niños y niñas participantes en la investigación no ha tenido contacto permanente y directo con dispositivos tecnológicos en la institución educativa; ocasionalmente visualizan una película en el televisor o escuchan música durante algunas actividades de clase (los otros recursos tecnológicos mencionados no son utilizados por la maestra). Si bien la institución está dotada con computadores y tabletas su uso no está contemplado en el plan de área de preescolar. De ahí entonces que haya sido necesario hacer un diagnóstico preliminar con los estudiantes sobre el manejo (habilidad, conocimiento, destreza) de estos aparatos y posteriormente un acercamiento y sensibilización frente cuidado de los mismos (ver mayores especificaciones en la metodología).

La Investigación implicó la incorporación de los computadores y las tabletas a las actividades cotidianas de la clase lo cual fue reconfigurando el espacio de los niños y las niñas; por ejemplo el tablero, que en otros contextos es el centro de atención, perdió relevancia toda vez que los estudiantes, de acuerdo a las indicaciones de la docente y a las actividades planeadas, se vieron en la necesidad de fijar su mirada en los dispositivos utilizados y la maestra a emplear un método que le permitiera recibir la atención al momento de entregar indicaciones. Los muebles y enceres también fueron distribuidos y organizados atendiendo a los objetivos de las sesiones planteadas por las maestras tal y como se observa en la siguiente imagen:



Imagen 14. Forma de enseñanza frontal

La imagen anterior muestra a los niños y niñas agrupados en forma de *U* o semicírculo, todos atendiendo a un punto central en el que se encuentra la docente. Esta fue una de las primeras sesiones en la que el objetivo, como se ha dicho con anterioridad, hacer una suerte de diagnóstico sobre el uso de las tecnologías. Ya la imagen muestra por principio una distribución del espacio tal y como se estructura cotidianamente: se trata de una forma de organización que se conoce como enseñanza frontal.

La enseñanza frontal supone una forma de interacción en la que el maestro busca transmitir o comunicar el material de aprendizaje con la ayuda de una manifestación o discurso oral que se apoya, a su vez, en el manual de texto y, sobre todo, en el tablero. El propósito de esta forma de enseñanza es una presentación metódica y por pasos de los contenidos de aprendizaje a todos los niños y niñas de una manera simultánea y en lo posible efectiva; el maestro actúa como quien controla y dirige la situación haciendo preguntas e incentivando los procesos de aprendizaje.

La enseñanza frontal ha sido fuertemente cuestionada a menudo se la considera una forma de interacción social monótona en la que los niños se aburren, se duermen, se distraen; además, los infantes entran en la interacción sobre todo como receptores y espectadores que siguen el transcurso de la enseñanza, es decir que su participación es limitada. Las posibilidades de participación para los chicos que no son activos a menudo exigen un bajo grado de atención por lo que, bajo esas

condiciones, se dificulta hacer un seguimiento a algunos procesos de aprendizaje. También se caracteriza por el grado mínimo de cooperación de los niños entre sí o de los niños con el maestro.

No obstante, y como también se puede ver en la imagen anterior, puede resultar divertida y captar la atención si se toman en consideración aspectos relacionados con la organización de muebles y silletería que rompen con la organización clásica de las sillas y mesas agrupadas por hileras. Igualmente implica del docente una gran destreza para captar la atención y mantener a los individuos concentrados en él. El servirse del cuerpo y de los gestos, inclusive del tono de voz, se vuelve un asunto clave en la estructuración de este tipo de enseñanza tal y como se muestra en la imagen anterior, la docente recurre a formas de expresión corporal mediante las que un gesto de apertura corporal de las manos convoca a una atención conjunta de los chicos.

En la imagen 15 encontramos otra forma de distribución del espacio, si bien pareciera que los niños y niñas están agrupados para trabajar en grupo, se trata de una forma que sigue atendiendo a las características de la enseñanza frontal. Lo que muestra que las formas de enseñanza no tienen que ver sólo con la disposición física del espacio y de los objetos en el espacio sino con la configuración social del mismo. El espacio es por tanto una configuración social y no simplemente un asunto de una distribución física.



Imagen 15. Forma de enseñanza frontal

Las siguientes imágenes dan cuenta de una forma de enseñanza que contrasta con la anterior. Los niños están organizados para el trabajo individual con dispositivos tecnológicos. Para ello a cada uno se le asignó un computador o una tableta. Como se puede ver en la imagen 16 los chicos están organizados en una forma de U y están sentados frente a otros compañeros pero en contacto visual con sus dispositivos. En la imagen 17 los niños están agrupados en mesas y, aunque pareciera que es un trabajo grupal se trata de actividades que cada uno debía desempeñar individualmente.

Esta forma de enseñanza se caracteriza porque la maestra ya no es el centro de atención y, como se puede ver, los niños dirigen su atención a otro punto que en este caso son los artefactos tecnológicos cuya función es, además, la de reemplazar el tablero. Uno de los aspectos que más llama la atención con este tipo de forma de enseñanza es que el trabajo individual se volvía una actividad muy inestable, había alta propensión a que los niños y niñas terminaran relacionándose con los otros, configurándose unas formas de trabajo grupal y por parejas en las que se manifestaron diferentes roles y formas de trabajo colaborativos (aspectos que serán analizados más adelante en el apartado de “Formas sociales e interacciones”).



Imagen 16 y 17. Forma de enseñanza individualizada

La imagen 18 muestra el trabajo por parejas entre los niños. Esta es una de las formas más empleadas dentro del trabajo en clase. Mediante ella se espera elevar el grado de motivación de los niños y fomentar relaciones entre los individuos. Aspectos que tiene que ver con los procesos de socialización en clase y la construcción de una cultura entre pares. Este tipo de forma de enseñanza

supone un trabajo conjunto y a un mismo nivel. No obstante hay que tener en cuenta que la selección de las parejas puede obedecer a diferentes criterios: unas veces las parejas son elegidas por el docente, quien recurre a diferentes criterios para escogerlas, ya sea por cuestiones pragmáticas (por ejemplo, en términos de cercanía, se conforman la pareja con el compañero ubicado al lado; el compañero con el que comparte el escritorio o mesa de trabajo) o de habilidades, capacidades o destrezas que caracterizan a ciertos estudiantes y que van de acuerdo con las actividades propuestas. Dentro de las combinatorias pueden estar: elegir a un avanzado con uno no tan avanzado, a un disciplinado con uno que no lo es, entre otros. El trabajo por parejas también se puede estructurar por elección de los propios niños, quienes frecuentemente apelan a cuestiones de empatía como por ejemplo elegir al mejor amigo, un compañero del mismo género, uno con el que comparta gustos similares, entre otros.

A diferencia de la enseñanza frontal, la enseñanza sustentada por el trabajo en pareja no se despliega hacia el frente (hacia el tablero o la docente), sino que se desarrolla como parte de la actividad centrada en sí misma. Lo fundamental tiene que ver con la resolución conjunta de alguna actividad. Dicha interacción se caracteriza más porque el trabajo es conjunto y no tiene intenciones de generar competencia entre pares.



Imagen 18. Forma de enseñanza por parejas

Con esta investigación se puso en evidencia el lugar central que ocupan los artefactos en la reconfiguración del espacio y en las interacciones entre los sujetos. Se desplaza el foco de atención

que resulta de la relación del maestro con el tablero como visualizador y como el lugar de la prueba, a la de la relación de los infantes con los dispositivos. Los artefactos, en este caso las tabletas, refuerzan la concentración individualizada de los niños sobre la tarea visualizada en el aparato. Con ello el maestro deja de ser el centro y deviene más en un orientador (como se ve en la imagen 19) o en alguien que hace seguimiento. Esto también tiene efectos sobre el espacio visual, el espacio acústico y el espacio corporal.



Imagen 19. La maestra como orientadora

4.1.3. La reconfiguración del espacio visual, acústico y corporal

Cuando se habla de reconfiguración del espacio visual se hace referencia a la transformación o cambio del centro de atención y de concentración del sujeto. Con la integración de los dispositivos al salón de clase se evidencia que en lugar de la maestra son dichos aparatos el punto central para los niños y las niñas.

La interacción con los artefactos abre ciertas posibilidades de visualizar y excluye otras. Una particularidad es que con el uso de las tabletas y los computadores se rompe con el “adelante de la

clase” y con la mirada hacia el tablero. Dentro del campo visual del niño entra el artefacto y a lo sumo los compañeros que están al lado o al frente.

En las siguientes imágenes se ilustra el contraste de dos focos visuales en la enseñanza: por un lado tenemos una situación de clase que se organiza en una perspectiva central y por otro lado la se presenta una situación en la que se *desperspectiviza* la clase, en otras palabras, ya no hay un punto central sino tantos centros como niños en relación con el aparato. Ahora el campo visual de la maestra se reduce y se vuelve móvil. Los niños ya no pueden protegerse de la mirada de la maestra porque estos ya no saben dónde está y les queda imposible sincronizar el comportamiento propio con el comportamiento visual de la maestra, es decir, se vuelve difícil que los niños lleven a cabo comportamientos inadecuados porque no saben si la maestra los está viendo o no, lo cual hace que se redirija la concentración del niños con el aparato.



Imagen 20. La maestra como centro visual



Imagen 21. El dispositivo como centro visual

Por otro lado está la reconfiguración del espacio acústico que se estructura de una manera diferente al del espacio visual, mientras este último se constituye mediante el establecimiento de un campo visual de los participantes, aquél se define gracias al alcance del sentido de la escucha. El estar por fuera o por dentro del respectivo espacio acústico viene dado por el volumen del sonido. En las situaciones de enseñanza configuradas con tabletas y computadores ya la voz de la maestra dirigida a la clase no es lo preponderante y se configuran diferentes espacios acústicos que tienen que ver con la cercanía de los niños entre sí.

Mientras en las formas de enseñanza frontal el espacio acústico comprende al conjunto de la clase, que incluye a maestras y estudiantes, en un espacio mediado por las tecnologías se pierde la hegemonía de la voz de la maestra y aparecen muchas otras voces. La visualidad específica se contrapone a una acústica general; podría decirse que lo importante aquí no es estar atentos al discurso general de la maestra, sino de estar concentrados en lo que se visualiza individualmente, es decir que hay un privilegio por la visualización de la tableta o el computador, a la voz omnipresente de la docente.

Comparado con los espacios visual y acústico, con el corporal se trata del espacio de la cercanía o del “centro ecológico” (Baacke, 1998). Este se encuentra delimitado por el alcance de los propios brazos. La cercanía corporal se alcanza entonces cuando se está dentro de ese círculo.

Estas dos formas de reconfiguración del espacio —visual y acústico— evidenciadas en esta investigación, podrían ser un aporte importante a las teorías de la sociología de la interacción ya que los diferentes teóricos de esta disciplina no se han ocupado en desarrollar planteamientos relacionados con las interacciones que se dan entre los sujetos y los aparatos tecnológicos y que llevan a la redefinición de concepto mencionado. Planteamientos como los de Armando Rodríguez (2011) son una clara muestra de lo anterior: el autor comenta que en las interacciones existen tres clases de vehículos: sonoros (cuando se utilizan ruidos o sonidos que utilizan los sujetos para comunicarse), cromáticos (cuando se emplean símbolos o imágenes de cualquier tipo para comunicarse) y mecánicos (si se usa el movimiento para comunicarse) y los relaciona con la relación unitaria que se establece entre los sujetos y sujetos, sin considerar otras formas de interacción como las que aquí se plantean¹⁶.

Por otro lado, la reconfiguración del espacio corporal gracias a las tecnologías, se manifiesta en las disposiciones corpóreas que asumen los niños y niñas para apropiarse del lugar en el que realizan las actividades con los aparatos tecnológicos. La mayoría de estudiantes delimita su área de trabajo con los brazos (como se muestra en las siguientes imágenes) de manera que sus pares no intervengan en el desarrollo de sus actividades. No obstante ante la solicitud de ayuda de algún compañero la disposición se reconfigura nuevamente y el cuerpo expresa otras manifestaciones. Contrario a otras actividades, en este tipo de situaciones es irrelevante que sus mejores amigos no estén cerca, acá lo importante es interactuar con el dispositivo y no la compañía.

¹⁶ Para una discusión en la que se introducen los artefactos o actores no humanos dentro de la interacción se puede consultar el trabajo Bruno Latour (2008): *“Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red”* especialmente el capítulo que lleva por título: tercera fuente de incertidumbre: los objetos también tienen capacidad de agencia.



Imágenes 22, 23, 24. Delimitación del espacio corporal

4.2. Formas sociales e interacciones

Para esta investigación se propusieron dos objetivos que apuntaban a identificar las interacciones, los hábitos, los ritmos, las rutinas y los comportamientos que se presentaban cuando un grupo de niños y niñas utilizaban dispositivos tecnológicos durante sus actividades. Para conocer los resultados este apartado comienza mostrando que entre los niños y niñas se generan unas formas sociales e interacciones que se manifiestan en aspectos como el trabajo colaborativo, en las formas de relacionarse con sus pares y con la docente. Cabe recordar de nuevo que para este

punto se tuvo en cuenta la técnica de la observación que estuvo orientada por una matriz con unas unidades específicas de observación.

4.2.1. Trabajo colaborativo por iniciativa y exhortado

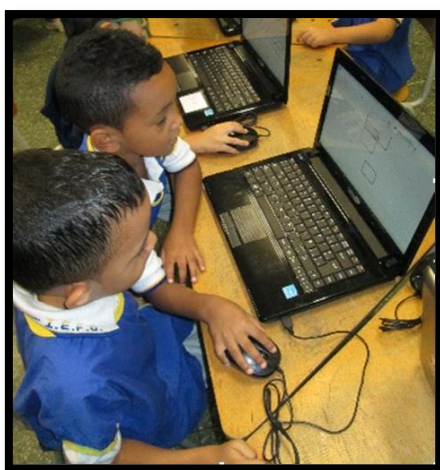
El trabajo colaborativo en este capítulo se entiende como una de las formas sociales y de interacción que requiere de la participación activa tanto de los estudiantes como de la docente para la realización de una actividad. En palabras de Manso et al. (2011) “la situación colaborativa es una especie de contrato social entre individuos, grupos o comunidades (sean docentes, alumnos, padres, etc.). Quienes participan tienen un objetivo común, aunque las motivaciones personales pueden diferir” (p. 37). Durante las interacciones de los niños en las sesiones de clase fue posible identificar dos dimensiones del trabajo colaborativo: el que se genera por iniciativa del individuo y el que debe ser exhortado por un sujeto externo. El primero tiene que ver con una decisión autónoma de los niños para ayudar a desarrollar determinadas actividades a sus compañeros. El segundo se caracteriza porque es la docente quien habitualmente solicita a los estudiantes realizar acciones conjuntas entre pares.

En algunas sesiones se propuso a los niños trabajar individualmente o por grupos con las tabletas en las aplicaciones “las aventuras del puercoespín” y “botas”¹⁷ y en los computadores con la herramienta Paint. En este punto se observaron algunas interacciones que dan cuenta de unas formas de trabajo colaborativo que se caracterizan principalmente porque es el sujeto quien decide asistir a otro en el desarrollo de una actividad.

Las situaciones más destacadas se generaron en los momentos en que alguno de los niños presentaba dificultades con el uso de los dispositivos o de las herramientas utilizadas. Encontramos casos en los que había una ayuda recíproca entre los estudiantes de manera que quienes tenían resuelta una situación acudían luego al puesto de trabajo de los otros con expresiones como “*venga le ayudo*”, “*qué necesita amiguita*” o “*venga le enseñe cómo se hace eso*”. Una escena que puede

¹⁷ Como se ha mencionado en la metodología ambas aplicaciones se presentan en formato de cuentos interactivos que se combinan con actividades, de manera que el usuario tiene que ayudar al personaje principal a resolver una situación problema para avanzar en la narración.

ilustrar lo anterior la protagonizaron David y Samuel, dos niños que estaban trabajando en los computadores creando figuras con la herramienta Paint; Samuel quería rellenar de color la figura que había dibujado y no encontraba la ubicación de la barra de colores, razón por la cual exclamó: “*¡Ay no encuentro los colores!*”, entonces David se dirigió rápidamente hacia su compañero diciendo “*venga le enseño cómo se hace eso*”. En otros casos los niños se reunían en grupos de tres o cuatro personas para resolver conjuntamente las situaciones planteadas en el juego. “*Miren yo ya entendí*” le decía Greyss a sus otros compañeros, quienes se enfocaban en la pantalla de la niña para verificar la forma en la que ella ejecutaba la actividad y luego proceder en la propia. En las siguientes fotografías se capturaron algunos de esos momentos en los que se genera un trabajo colaborativo por iniciativa. Por ejemplo en las imágenes 25 y 26 se presentan dos situaciones en las que los niños enseñan a sus compañeros a utilizar algunas herramientas para crear figuras y aplicar colores. En ambos casos asistieron a sus amigos al notar la dificultad presentada. Al indagar por esta situación uno de ellos comentó que: “*yo le ayudé porque vi que él no era capaz de pintar los triángulos*” (Gerónimo, 5 años).



Imágenes 25 y 26. Trabajo colaborativo entre pares

De la misma manera en las imágenes 27 y 28 se observan diferentes escenas en donde los niños resuelven conjuntamente algunas actividades en las tabletas. Cada uno de los estudiantes tomó la decisión de colaborar con sus compañeros al percibir que el otro no había avanzado en el nivel del juego; lo anterior se confirmó al preguntar a los niños las razones por las que ayudaban a los otros. Ellos argumentaron que: “*es que todavía no había podido pasar el de los pasteles* [es el nombre

que dieron a uno de los juegos] y yo sí, y yo vi que no pasaba y fui y le dije cómo” Juan Diego (5 años). Otro de los niños dice que “estaba ahí al lado y le ayudé porque ella no era capaz” Yeison (5 años).



Imágenes 27, 28. Trabajo colaborativo entre pares por iniciativa

En la imagen 29 se destaca un diálogo que da cuenta de lo que se viene diciendo acerca del trabajo colaborativo entre pares por iniciativa. El niño pregunta a su compañera la manera en la que ella ha dibujado en Paint una casa, le dice “cómo hizo eso que yo no sé”; entonces la niña se desplaza hasta el lugar de trabajo de su compañero y le indica la ubicación de los diferentes lápices y cómo debe hacer para elegir el tamaño de las líneas. Ella le dice: *“es muy fácil: acá arriba se ven unos dibujitos, hay que escoger el del lapicito para poder dibujar, y luego le das acá para escoger las rayitas grandes [las líneas gruesas] o las pequeñas [las líneas delgadas]. Es muy fácil, y si necesitas otra cosa me dices que yo vengo”*. Luego de esta explicación el niño procede con éxito siguiendo las orientaciones entregadas.



Imagen 29. Trabajo colaborativo entre pares por iniciativa

Otra de las formas de trabajo colaborativo observadas, aunque en un número menor de estudiantes, es la que se contrapone al trabajo colaborativo por iniciativa. Por ejemplo los estudiantes que primero lograban terminar el ejercicio en la tableta o que tenían dominio en cada una de las herramientas de Paint, esperaban a que sus compañeros resolvieran la actividad para continuar o simplemente observaban las dificultades que presentaban. Sin instrucciones o solicitud previa los niños no ayudaban a los otros, y por estas razones la docente debía exhortar a los estudiantes más hábiles a colaborar con sus pares para resolver determinada tarea.

De estas dos formas de trabajo colaborativo resulta interesante evidenciar la reconfiguración de roles que se da en la clase, en tanto la docente deja de ser la única encargada de la enseñanza y los niños y las niñas asumen el papel de orientadores de sus pares. En este tipo de trabajo colaborativo también se da un saber compartido que muchos autores han denominado cultura infantil, en donde se plantea que ya no sólo se aprende del profesor sino también entre congéneres. Hay formas de socialización en donde se genera el trabajo entre amigos. Esas formas de socialización se dan en la medida en que los niños y niñas le adjudican sentido a las cosas, a sus pares cercanos y asimismo y en la medida en que desarrollan lógica de acción propia y establecen metas de acción compartidas.

Gracia a esa forma los niños empiezan a construir esa cultura compartida sobre la base de esa interacción en la que esta última está mediada por dispositivos. Ya no podemos hablar de una transmisión de saberes solo por parte del maestro al infante sino también del infante al infante. Con

los conceptos de socialización mediática y cultura infantil se llama la atención sobre el hecho de que se les adjudica la capacidad de agentes a los niños y niñas y que las acciones que son desarrolladas por estos no necesariamente están en consonancia con las de los adultos.

Si bien, tradicional y generalizadamente, el aula de clase ha sido el espacio utilizado para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, es también, en palabras de Ruiz (1994): “un espacio investido, vivido diferencialmente por cada uno de sus protagonistas”; es el lugar en el cual los estudiantes aprenden a la vez que socializan, afianzan y estrechan relaciones socio-afectivas. Este mismo autor considera que en el aula de clase se configura un componente que incide en la acción educativa llevada a cabo: el clima social o la realidad socio-interactiva. “El clima social es el espacio relacional construido por un grupo humano a través del conjunto de interacciones que generan entre sí” (Ruiz, 1994, p. 100). A partir de los registros de observación sobresalen aspectos en cuanto a interacción y clima social mediado por tecnologías: los roles que se asumen en los momentos de actividades que incluyen dispositivos tecnológicos. Se podría señalar entonces, que las tecnologías están empezando a condicionar las relaciones humanas, dicho de otra manera, es tal la apropiación que los sujetos (en este caso los niños y las niñas) tienen de los aparatos que adoptan cierto comportamiento durante las interacciones mediáticas con sus congéneres

4.2.2. Formas de relacionarse con otros

4.2.2.1. Interacciones entre pares

En las interacciones observadas entre los niños y niñas emergieron unos roles que cada uno asumió de acuerdo a la situación que presentada. Se destacan los líderes, los seguidores (por imitación), los *colaborativos*, los competitivos, los solitarios, los acaparadores y los dependientes (los que quieren estar siempre con el mejor amigo)¹⁸.

¹⁸ Estas adjetivaciones o denominaciones no obedecen a características propiamente de los niños y no se pretende etiquetarlos. Simplemente tienen como finalidad caracterizar unas situaciones observadas; así por ejemplo cuando se habla del rol “acaparadores” se hace referencia a una situación en donde el niño mostraba fuertes resistencias a trabajar con otros.

Los *líderes* aparecen generalmente cuando se presentan dispositivos, aplicaciones, herramientas o actividades diferentes a las habitualmente trabajadas y tienen un desempeño y habilidad en su manejo. Las características del líder están representadas en querer enseñar a sus compañeros; en que sus pares recurren a ellos para solicitar ayuda; o que muestran a los otros la manera en que resuelven una actividad. Como ejemplo miremos la siguiente imagen en la que se representa una escena reiterativa en las sesiones de clase. Allí dos estudiantes están resolviendo conjuntamente una actividad en la tableta, luego de que uno de ellos (el que está sentado) solicitara la ayuda de su compañero y este fuera a explicarle el procedimiento:

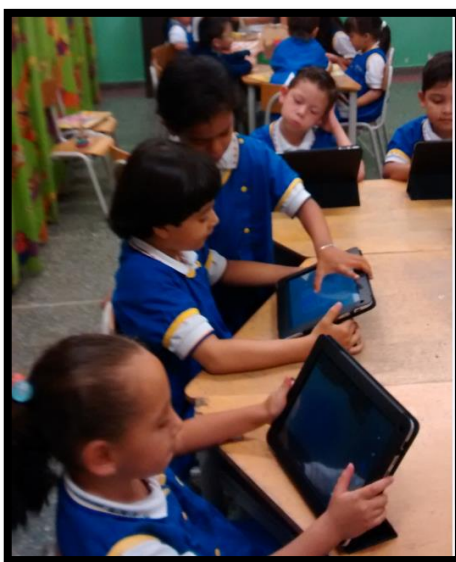


Imagen 30. Ejemplo del rol *líder*

Al mismo tiempo encontramos a los *seguidores* que son los que asumen una suerte de comportamiento mimético frente a las acciones de sus congéneres. Sus rasgos más sobresalientes están centrados en revisar la pantalla de su compañero constantemente; en imitar las acciones de los otros o en usar expresiones como: “*si tú prendes la cámara yo también*”, “*hagamos lo mismo*” o “*voy a buscar el mismo juego*”. En el caso de la imagen 31 uno de los niños observa la pantalla de su compañero y a su vez le dice: “*venga arremedémonos*” [sic].



Imagen 31. Ejemplo del rol *seguidor*

Se trata de aquellos niños que no hacen mucho por salir de su estado de confort e incertidumbre y prefieren que el amiguito les señale la respuesta o continúe con el paso siguiente en la interacción.

Un perfil que va en la línea de los seguidores es el de los *competitivos*, pues si bien no buscan imitar, siempre están atentos a finalizar las actividades antes que sus compañeros o revisan la pantalla de ellos para verificar su avance. Por otro lado, la singularidad de los perfiles *colaborativos* tiene que ver con que son ellos quienes inician e incitan el trabajo por grupos expresando a sus compañeros palabras como “*venga para acá amiguito*” o “*juntémonos para hacer eso*”. Es decir, cuando hay niños que se desvinculan de una situación, bien sea por no entender o por no poder continuar con las respectivas actividades, por ejemplo resolver un juego en el dispositivo, y cuando ello produce un estado de incertidumbre e indeterminación, entonces el perfil *colaborativo* entra como alguien que ayuda a que, conjuntamente, se emprendan formas de acción tentativas mediante las cuales se van adquiriendo patrones de acción y nuevos saberes¹⁹.

También encontramos a los *solitarios* que son unos pocos niños que eligen estar focalizados sólo en su dispositivo sin revisar su entorno. Los *dependientes* son los que siempre buscan, en términos

¹⁹ Esto tiene también que ver con lo que actualmente se trabaja en el contexto educativo como aprendizaje colaborativo y con la cultura entre pares, en donde se alude a una construcción compartida del conocimiento que no sólo involucra la relación entre adulto y niño sino también entre los niños mismos.

afectivos, a ciertos compañeros para compartir en los espacios de trabajo. Para ellos es importante que el “mejor amigo” esté cerca.

Finalmente están los *acaparadores* que son esos niños a los que se les dificulta compartir un espacio de trabajo o el dispositivo, y sus compañeros hacen referencia a ellos con frases como: “*él no me deja tocar la Tablet*”, “*siempre quiere tener la Tablet y no me deja a mí*”, “*es que no me deja ver, no se quiere correr*” o “*no me quiere decir cómo se hace eso*”. El lenguaje corporal también da cuenta de poca disposición para compartir ya que “territorializan” con sus brazos y manos el espacio de trabajo, es decir que mantiene el control del dispositivo e impiden un acercamiento del otro.

En esta investigación el concepto de territorialización se entiende, siguiendo la línea de Brower (1980), como “la relación entre un individuo o grupo y un entorno físico particular, caracterizado por un sentimiento de posesión y por intentos de controlar la apariencia y uso del espacio” (p. 181). El mismo autor agrega que cuando un individuo o grupo de individuos se apropia de un espacio, se establece un tipo de actividad, se adjudican límites, se fijan roles, reglas o normas de uso y adscripciones y lo defienden frente a posibles amenazas de destitución. Dicha apropiación deviene en una suerte de significación para un sujeto o un grupo, quienes crean una identidad y un sentido de pertenencia por un espacio —y aparato— que sienten como suyo. Lo anterior va en concordancia con la psicología ambiental y social desde la cual se plantea que las personas establecen vínculos con los espacios y las cosas.

En las siguientes fotografías se pueden apreciar tres situaciones que muestran el rol del *acaparador* que territorializa un espacio y un dispositivo. Allí los niños debían utilizar, por parejas, la misma tableta; vemos la disposición del cuerpo de quienes tienen el aparato y cómo esto le dificulta a sus compañeros visualizar el contenido y utilizar el dispositivo:



Imágenes 32, 33 y 34. Ejemplo de formas de territorialización

Es claro que los niños intentan definir sus identidades sociales tanto en relación con los iguales como con los adultos. Así pues entender los medios no es sencillamente una cuestión de ver qué ocurre en la cabeza de los niños sino que es, fundamentalmente, un fenómeno social. (Buckingham, 2002).

Una buena ilustración de lo que dice Buckingham respecto al papel de los iguales y a la reconfiguración de las identidades, son todos los ejemplos anteriores que muestran la reconfiguración de roles específicos en un contexto de aprendizaje con las tecnologías. Los niños mediante el uso de ellas van aprendiendo también a asumir diferentes posiciones dentro de la interacción social. Para los casos observados se destacan los roles que muestran a su vez como desde muy temprano los niños van configurando su personalidad en el marco de su relación con los otros y con las tecnologías.

Estos diferentes roles tienen que ver con lo que Goffman (1971) teorizaba con trabajos sobre la fachada o sobre la cara (*facework*) así, la misma habilidad para asumir de forma apropiada las diferentes fachadas, personajes y roles siempre es el resultado de un proceso de “fijación”, de estabilización de la capacidad representativa, lo que constituye uno de los aspectos claves de la socialización

4.2.2.2. Interacciones con la docente

Otra de las formas de interacción que se observa durante las actividades de clase es la que se genera entre los niños y la docente. Esta interacción tiene dos características: la primera es que los niños y las niñas precisan de las orientaciones conceptuales y prácticas de la docente para el desarrollo de cierta actividad. Algunas expresiones escuchadas al respecto son: “*profe no soy capaz*”, “*necesito ayuda de la profe*” y “*profe me enseña*”. La segunda característica es la que, particularmente, se observa con mayor frecuencia y tiene que ver con la fuerte carga emocional con la que los niños revisten las solicitudes a la profesora. Para ellos resulta muy importante contar con la presencia de su maestra de modo que ella valore su desempeño en las diferentes actividades realizadas. En este punto se escuchan expresiones como: “*profe gané, mire*”, “*profe venga mire*

lo que hice”, *“profe cómo me quedó”*, *“profe chóquela”*, *“profe mire que ya aprendí”* o *“profe cómo le parece esto”*.

Lo que llama la atención es que las aplicaciones de las tabletas cuentan con elementos multimediales (auditivos y visuales) que le indican al usuario que ha aprobado o pasado un nivel, no obstante para los niños es fundamental que la maestra avale dicha tarea con palabras como: *“muy bien”*, *“así es que se hace”*, *“chóquela”* y *“felicitaciones”* como señal de estímulo y de reconocimiento a su trabajo. Las imágenes que se observan a continuación quizá pueden ilustrar las interacciones entre docente y estudiantes que se acaban de señalar.

En la imagen 35 por ejemplo, vemos que la niña sonrío luego de que la docente le expresara las palabras *“muy bien, felicitaciones”* haciendo referencia al trabajo realizado en la tableta y ante la pregunta de la estudiante: *“¿profe cómo me quedó?”*.



Imagen 35. Interacción docente-estudiante

La imagen 36 se observa una situación en donde la profesora observa el trabajo realizado por el niño, él le explica cada una de las cosas que hizo y el otro niño aguarda a la maestra para que también revise su trabajo y acompaña esta acción con las palabras: *“profe sigo yo, mire cómo me quedó”*



Imagen 36. Interacción entre docente y estudiantes

Esto muestra la importancia del adulto como un aval no sólo cognitivo sino también emocional. Es importante aquí tener en cuenta que las tecnologías son una fuente de estímulos que pueden ser utilizados por los niños y niñas en su búsqueda de orientaciones para la vida, que también son interpretados en el marco de orientaciones ya dadas y que tiene que ver con los diferentes trayectos de socialización de los infantes, lo cual quiere decir que cada sujeto elabora esos influjos o estímulos desde un punto de vista personal. Lo anterior entonces es un asunto que no puede ser desconocido por los adultos, por lo que en este caso maestros y maestras, en tanto avales emocionales, lo han de considerar en el marco de sus prácticas educativas.

4.3. Sentidos dados a las tecnologías

Uno de los objetivos de esta investigación apuntaba a identificar el sentido que le otorgan a las TIC los niños y las niñas cuando utilizan dispositivos tecnológicos durante sus actividades. Así, este apartado comienza presentando las concepciones que tienen los niños sobre la tecnología, para continuar con los usos que les atribuyen. Posteriormente se presenta lo que he definido como subsunción recreativa de la tecnología, y finalmente se exponen las preferencias de los espacios en términos de lo virtual y lo presencial²⁰.

²⁰ En este texto se entenderá la palabra *presencial* como aquello que se contrapone a lo virtual, es decir como un estado de la persona que se halla delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas.

Cabe recordar de nuevo que para este punto se hicieron entrevistas y grupos de discusión con los que se pretendía identificar el sentido expresado por los niños y niñas. Cuando se habla de sentido no nos estamos ciñendo a parámetros de verdadero o falso sino que importan las expresiones que tienen los niños acerca de la tecnología, por tanto nos interesaron más los modos particulares en que las tecnologías eran entendidas y los juicios que ellos hacían de estas.

Un aspecto importante con los procesos de adjudicación de sentido tiene que ver con la internalización del mismo. Así mediante los procesos de internalización se llega a la comprensión de los semejantes, de las personas que nos rodean, y del mundo, en cuanto realidad significativa y social. Se trata de un proceso que supone la interacción con otros y que se da con el tiempo. Hay en ello un trabajo de elaboración de los diferentes sentidos de mundo social y objetivo que paulatinamente se van interiorizando y que le van a permitir a ese individuo hacer parte de esa sociedad o de ese grupo.

4.3.1. Qué significan las tecnologías para los niños y las niñas

Una de las preguntas de la entrevista²¹ realizada a los niños y las niñas participantes de la investigación alude a las diferentes concepciones y versiones que tienen acerca de las tecnologías. Resulta interesante que la gran mayoría tenga nociones cercanas a lo que comúnmente se entiende por este tema. También llama la atención que para otros sea un asunto cargado de matices entre lo “mágico” y lo “prohibido”.

Por un lado, entonces, los niños y las niñas entienden la tecnología como aparatos o herramientas y además reconocen algunas de sus funciones. Los aparatos más mencionados son los computadores, las tabletas y los celulares; los usos asignados tienen que ver con el juego o el

²¹ La pregunta se formuló a los niños y a las niñas de diferentes formas de acuerdo al curso de conversación establecido con la entrevistadora, siempre teniendo como orientación la siguiente pregunta: ¿Qué se te ocurre cuando piensas en la palabra tecnología?

entretenimiento²² y en el caso de los adultos con el desarrollo de actividades asociadas principalmente al trabajo.

Los niños y niñas comentan al respecto que *“las tecnologías es lo que sirve para solucionar cosas que necesitan los grandes, por ejemplo comprar un cojín, comprar una nevera; [Y cómo se hace eso] se mete a internet, escoge lo que quiera y pin le da clic y ya lo compra. También sirve para ver videos en el computador o programas en el computador”* (Santiago, 6 años). María José y Emanuel coinciden en que las tecnologías se refieren a dispositivos como *“una tableta, un computador, un celular. Todo lo que sea para hacer tareas es tecnología y también que sirva para jugar. Por su parte Brandon y Miguel Ángel, ambos de cinco años, comparan ciertos aparatos tecnológicos con herramientas de trabajo usadas por los adultos, por ejemplo mencionan que “un computador es una tecnología porque mi hermanito estudia en el computador y trabaja mucho por ahí. Yo creo que un celular también es una tecnología porque los niños grandes pueden ver las tareas ahí”. También que “es como con lo que uno puede jugar jueguitos, como una Tablet, un computador o un celular, y con lo que los grandes hacen los trabajos; mi papá trabaja por ahí [cómo lo hace], no sé cómo lo hace pero sé que trabaja por el computador, los niños no hacen eso: sólo juegan y ven videos”*.

Los chicos también establecen una correspondencia entre las tecnologías y el internet, por ejemplo, expresan que *“las tecnologías son cosas que funcionan con internet y con cables”*, comentan que son *“todo [aquello a] lo que uno le pueda poner internet”* y que *“las tecnologías sin los cables y el internet no funcionan”*.

Asimismo llama la atención que, contrario a lo que sostienen algunos autores e investigadores (Elkind (1981); Winn (1984)) acerca de la dificultad en términos de la madurez biológica y simbólica (Postman, 2005), que representa para los niños en edades tempranas —en este caso entre los cinco y los seis— abstraer y definir el significado de las tecnologías y comprender sus usos, los niños y las niñas puedan identificar los aparatos como herramientas para el juego y para el trabajo, pues hay un notable esfuerzo por poner ese mundo simbólico y abstracto (como es en este caso el de las tecnologías) en palabras comprensibles. Es importante recordar que al revisar esta

²² Este asunto se revisará con detalle más adelante.

comprensión que tienen los niños de las tecnologías se están evidenciando cuestiones relacionadas con el papel que éstas desempeñan en los procesos de socialización; lo cual se ve reflejado en la formación de concepciones, la adaptación a los cambios sociales y culturales y las maneras de traducir lo que el mundo les ofrece.

Por otro lado se encuentra que atribuyen a las tecnologías características mágicas y las relacionan con lo prohibido; cuestiones que, aparentemente, están ligadas con los discursos y con las normas establecidas por los adultos para controlar su uso. Durante la entrevista los niños y las niñas recurrieron a anécdotas o comentarios que reflejan lo dicho con anterioridad. Por ejemplo uno de ellos comentó que *“las tecnologías son como una magia que carga a los celulares, a las tablets y a los computadores, o sea un cargador que sirve para una Tablet, un computador o un celular es una cargador con magia porque sirve para todo”* Gerónimo (5 años). Por su parte Luna, de 5 años, expresó que *“un computador y también las tablets, los celulares, se parece como a una cosa mágica porque uno puede hacer de todo: leer, jugar, trabajar, ver videos y muchas cosas. ¡Eso es magia!”*. Esto evidencia no sólo la carga mística que le dan a los aparatos, sino también la diferencia con sus otros compañeros en términos de la abstracción que hacen de las cosas.

Entre tanto la relación que establecen con lo prohibido tiene que ver con expresiones y narraciones que dan cuenta no sólo de los recursos que utilizan los adultos para limitar los usos y que, de alguna manera, se encargan de mitificar los aparatos, sino también con las formas de poder que existen entre “los más grandes” y “los más pequeños” y que se manifiestan principalmente en el control que se ejerce sobre sus actividades. Es el caso de Greys, una niña de seis años para quién la tecnología está relacionada con seres fantásticos pero que a su vez evidencia la regulación que quiere tener su padre sobre sus actividades. Ella relata que las tecnologías: *“son cosas para utilizar como el internet, el computador, las tablets o los celulares de los papás, pero sabe qué profe, un día mi papá me dijo que eso daña la amistad con dios, que eso salen demonios que le quieren dañar la mente a uno. Pero yo no me pego ahí a jugar todo el tiempo o a ver televisión; él [el papá] me deja solo un momentico y yo le obedezco”*. Asimismo Daniel, de cinco años, indica que *“uno usa el computador o cosas así que lo ayudan a uno a crecer [Por qué a crecer] porque mi papá dice que las tecnologías tienen poderes que lo hacen a uno crecer como gigante, por eso no hay que jugar mucho con ellas para no volverse un gigante”*. En otro relato Yuleidy, de cinco años,

afirma que las tecnologías “*son para que alguien hable con sus amigos por ahí, ellos le responden y uno le responde también pero si uno se queda mucho ahí lo pueden engañar los malos, por eso en mi casa no dejan coger mucho eso. Mi mamá me dice: “Yuleidy no coja eso sin permiso que se le caen las manos” y a mi hermanita le dice “apague ya eso que ya lleva muchas horas”*”.

Una gran parte las experiencias se elaboran y procesan en formas narrativas, por ejemplo, en relatos fantasiosos como los anteriores estructurados narrativamente y también en escenas verbalizadas y en fragmentos de historias. Así pues, parece que estos niños están provistos de unos discursos por parte de los adultos con los que la pretensión es vigilar y controlar el acceso continuo a estos dispositivos, que van en la línea de los planteamientos de los teóricos como Sanders (1995), Postman (2005) quienes son de la opinión que hay que restringir los usos y que, a su vez, encarnan un creciente sentimiento de angustia, principalmente, por las cambiantes relaciones de poder entre los adultos y los niños producto del contacto de estos últimos con algunos aparatos tecnológicos. Un sentimiento que, tal vez, se ha instalado por la fuerte tendencia que ha habido —sobre todo por parte de los psicólogos cognitivos— en las formas específicas de los procesos mentales en relación con las tecnologías, no prestándole la suficiente atención a cuestiones como las que acá se vienen tratando. Por ello es clave centrarse en el papel que las tecnologías desempeñan en los procesos de socialización y en las relaciones que establecen los niños y las niñas con los medios.

De importancia aquí es el significado que tienen las tecnologías para el desarrollo de esquemas de percepción, interpretación y acción, pero también para la adaptación de ciertas formas de ver el mundo o para el afianzamiento de clichés y estereotipos —por ejemplo aquellos que tienen que ver con la publicidad y el consumo y que se promueven por los medios de comunicación masiva—.

4.3.2. Lo que dicen acerca de los usos

En este punto se destacan los sentidos que los niños y las niñas dan a las tecnologías en términos de lo que expresan acerca del uso de estas. Acá los usos están relacionados con las habilidades que tienen ellos para emplear algunos aparatos tecnológicos y con las indicaciones que han recibido

para dicho manejo. Ante algunas preguntas realizadas durante la entrevista y el grupo de discusión los niños mencionaron tener entre sus pertenencias y conocer la función de diferentes aparatos entre los que se destacan las tabletas, los computadores, los celulares y los televisores. Por ejemplo Brandon y Camilo, de cinco años, comentan tener celular y tableta que utilizan para jugar. Explican con mucha apropiación el procedimiento que siguen desde que los prenden hasta que terminan el juego. De la misma manera Juan Diego, también de cinco años, señala los pasos que sigue: *“primero prendo la Tablet, me meto a teléfono y ahí me aparece una contraseña y yo la hago toda fácil así con el dedo, busco el chat que tiene unas letras rojas y ya, le escribo a mi mamá o a mi primita. Y si quiero jugar busco todos los juegos que he bajado. [¿Y quién te enseñó a utilizar la Tablet?] Mi mamá me enseñó a hacer todo eso”*. Asimismo la conversación con los niños y niñas permitió identificar que son los adultos, generalmente familiares, quienes se han ocupado de entregar las indicaciones de utilización e que inclusive prestan sus propios dispositivos a los chicos.

Pareciera con lo anterior que no hay distinciones entre los aparatos que utilizan los niños y los que emplean los adultos, los dos “consumen lo mismo”, pero este “consumo” entendido, desde Buckingham (2013), en un sentido amplio que no solamente está relacionado con “la adquisición de bienes, sino también con las formas adecuadas y adaptadas de utilizarlos, tanto individual como colectivamente”. Lo cual indica que concentrarse en el consumo de la infancia no supone únicamente “fijarse en la publicidad y el marketing, sino también en otras muchas formas de influir en el entorno de los niños y en sus experiencias sociales y culturales” (Buckingham, 2013, p. 12).

Esto tiene que ver con el uso de los medios electrónicos pero en términos de los significados, relaciones sociales y “placeres sociales”, considerando que cuando estas líneas se desdibujan las consecuencias son unos cambios importantes en la socialización, toda vez que las relaciones sociales “estructuran e intermedian la cultura consumista, pero la cultura consumista, a su vez, configura la naturaleza y el significado las relaciones sociales”. (Buckingham, 2013, p. 14).

De ahí que este autor se refiera a “la *cultura consumista*” y no sólo al consumo”. Y es desde esta perspectiva que el interés fundamental es el modo en que se crean los sentidos en un determinado contexto social mediante el consumo como medio de comunicar y expresar significados. Los medios y la cultura del consumo ya no se pueden ver como algo desligado de la sociedad, del

cambio social y de las formas de vida ligadas a ciertos procesos de socialización. Estos permiten el establecimiento de relaciones sociales y sirven de marco para las situaciones sociales así como para la construcción de las identidades colectivas e individuales. Por tanto los niños en su relación con el consumo mediático no pueden ser vistos como simples usuarios pasivos sino que hay que verlos, más bien, como sujetos consumidores que se las arreglan y que se confrontan con los medios y las tecnologías de una manera activa.

Por ello es necesario empezar a pensar los usos que hacen los chicos desde este punto de vista consumista, de la “relación que tienen los niños con el mercado” (Cook, 2004), pero entendiendo los medios no como influencias “externas” sino como algo entrelazado de forma inextricable con la dinámicas de las relaciones sociales. Lo que también incluye las habilidades para el manejo de ciertos dispositivos por parte de los niños; un asunto que generalmente se asume con naturalidad, tal vez por la constante interacción que ellos tienen con los medios, sin embargo es algo que no viene dado desde el nacimiento, no es que tengan “el chip incorporado” como lo sostienen varios autores (Prensky, 2001; Rueda & Quintana, 2004), sino que es una destreza que se adquiere cuando se socializa con el contexto (con los medios). Por ejemplo hay niños que no tienen contacto con las TIC constantemente y en consecuencia no tienen las mismas destrezas que sus otros compañeros en términos de manejo.

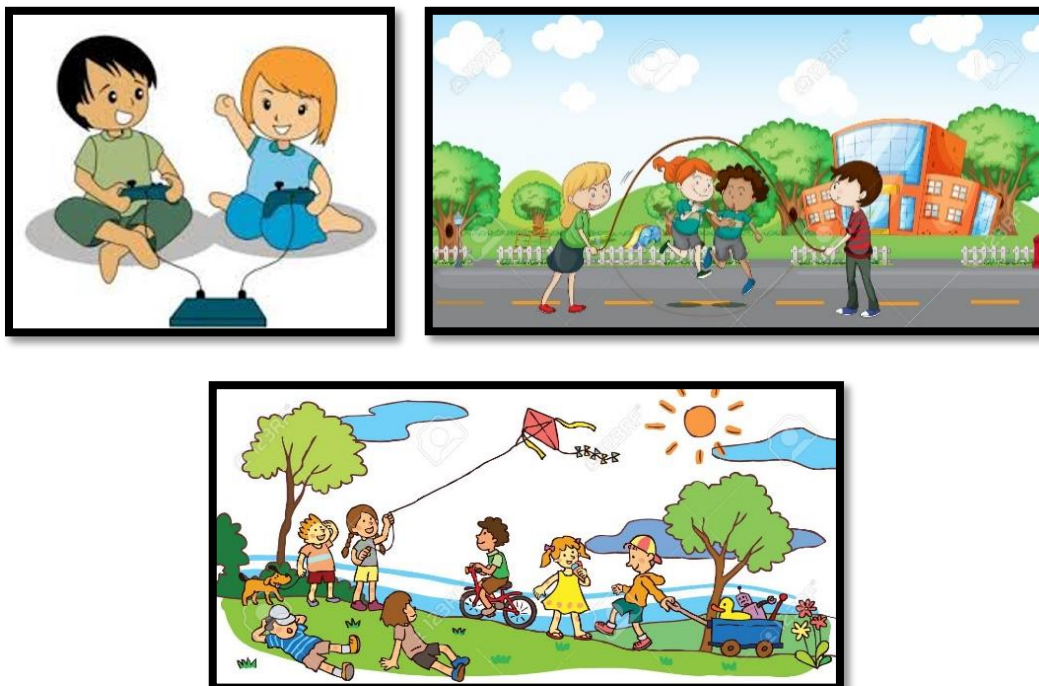
Pero también nos encontramos con muchos niños que han construido unos nuevos sentidos de las tecnologías gracias a las relaciones con sus padres quienes los han introducido, paulatinamente, en el uso de las tecnologías. Se podría pensar en una cadena de consumo que tiene que ver con cómo se publicitan todos estos artefactos. Los padres empiezan a establecer una relación con estos aparatos en términos de consumo y por ende los infantes, que están permanentemente a su lado, van construyendo un sentido de estas tecnologías que se convierten en un requisito para el posterior consumo de las mismas por parte de ellos.

4.3.3. Preferencias de espacios

De los grupos de discusión y las entrevistas también se pudieron identificar los sentidos que le dan los niños y las niñas a los espacios para el juego (una cuestión que ya se ha venido esbozando en apartados anteriores de este escrito). Se puede decir que la mayoría de los niños y las niñas prefieren el espacio presencial, es decir aquel que se contrapone al virtual, para desarrollar actividades de esparcimiento y diversión. Tan solo un grupo pequeño prefiere los espacios virtuales.

Por un lado para las entrevistas la pregunta formulada a los niños y a las niñas se adaptó de acuerdo al curso de conversación establecido con la entrevistadora, siempre teniendo como orientación la siguiente pregunta: ¿Tenemos X (nombre) juego, cómo prefieres jugarlo con X (nombre del dispositivo) o en otro lugar? ¿Por qué? Por ejemplo si el niño estaba mencionando el fútbol y los PlayStation la pregunta formulada era: ¿Si yo te digo, prefieres este PlayStation o prefieres este balón para jugar fútbol, tu que me respondes? ¿Por qué? Por otro lado, durante los grupos de discusión, se emplearon imágenes como las que se muestran a continuación siguiendo la indicación ya planteadas en la metodología:





Imágenes tomadas de 123RF

De ambas estrategias se destacan los relatos que dan cuenta del sentido que los niños y niñas confieren a los espacios. Por un lado Matías comenta que prefiere *“el balón de futbol para ir a la cancha porque jugar en el play es como jugar solo y jugar así es muy aburrido. En cambio en la cancha se puede patear la pelota de verdad”*. Luna e Isabela señalan *“la calle”* como espacio para desarrollar las actividades, una de ellas elige *“jugar en la calle con mis amigos porque me río mucho y cuando juego en la Tablet no me río. Prefiero reírme mucho”* y la otra niña coincide al decir que prefiere *“jugar con una amiguita en la callecita, porque es más bueno compartir con ella, uno se puede tomar y comer las cositas de verdad y en el computador es de mentiritas”*. Por su parte Juan Diego dice que prefiere *“jugar en la vida real porque uno puede tener ahí a los amigos de verdad”*. Y finalmente Gerónimo comenta que *“en los juegos de la realidad uno puede moverse de verdad y eso es mejor que estar ahí todo quieto en una silla con el celular”*. Lo que plantea que las actividades mediadas y no mediadas coexisten y convergen.

Por otro lado los principales argumentos de los niños que eligen el espacio virtual están relacionados con los roles que pueden asumir a través del juego. Por ejemplo Yeison dice que: *“prefiero el play porque puedo elegir el equipo en el que voy a jugar y ponerme un uniforme”*.

Luciana comparte que el juego que más le gusta *“es el de la Tablet porque en la Tablet siempre gano, en cambio nunca gano cuando juego en el parque con Luisa y Camila [son unas amigas cercanas]”*. Vemos que las tecnologías les abren a los niños la posibilidad de superar comunicativamente los espacios reales y constituir nuevos lugares de encuentro y de juego. Esos nuevos espacios se presentan como intercomunicados, como espacios en línea, como móviles y ya no son más localizables en un sentido geográfico y físico. Estos espacios son inmateriales, no se encuentran ligados a un territorio y se constituyen sobre todo a partir de interacciones comunicativas gracias a procesos de apropiación e interiorización.

De acuerdo a los comentarios de los niños se deben considerar cuestiones mucho más amplias respecto a los sentidos que ellos le dan a las tecnologías y el lugar que estas ocupan en sus vidas. El caso de los espacios es un ejemplo claro, pues estos se redefinen y pasan de ser considerados exclusivamente como espacios físicos a espacios virtualizados o digitalizados en los que es posible realizar funciones semejantes a las de los primeros (como jugar por ejemplo). No obstante los relatos de los niños dan cuenta de que las tecnologías no tienen un poder sustitutorio de las emociones y que no sustituyen la cotidianidad cara a cara. Si bien la utilización de las tecnologías es para los niños de hoy en día un asunto de alta estima, lo cierto es que todavía los niños aluden al juego presencial y a los encuentros con los amiguitos.

Dichos relatos también recuerdan los planteamientos de Bollnow (1969), ya que acá el espacio aparece como una dimensión humana, como dimensión objetiva y como una dimensión subjetiva. En esta línea el espacio humano debe ser tratado como espacio vivido y apropiado, como algo dotado de sentido para la existencia humana, ya que mediante él los seres humanos no sólo le dan sentido al mundo, sino también se dan sentido a sí mismos. El espacio evidencia con ello un carácter socializador: el ser humano se forma y se realiza también en y con el espacio. El espacio se configura como medio y resultado de la interacción y los comportamientos sociales (Breidenstein, 2006).

Cabe recordar que en su trabajo Bollnow (1969) plantea la diferencia entre un espacio matemático, con un carácter técnico-funcional que, en consecuencia, puede ser medido en términos de altura, extensión, etc., y un espacio vivido que, a diferencia de aquél, ha de ser considerado en términos

de distancia, cercanía, estado de ánimo, atmósfera, ambiente, confianza, acogida, es decir, a partir de otras consideraciones que caen por fuera del dominio de la matematización y objetivación, y que cargan el espacio de un sentido ligado, como en este caso, a aspectos afectivo-emocionales (estar con el amigo, divertirse, entre otros). Mientras el espacio matemático se presenta como un espacio “objetivo”, el espacio vivido se caracteriza por entenderse a partir de un punto central, a saber: el lugar ocupado por el ser humano como sujeto de las vivencias —como cuerpo vivido y fungiente—. Los aportes de Bollnow resultan de relevancia en este punto, toda vez que adjetivar los espacios virtuales y presenciales —lugares tranquilos, lugares de encuentro, lugares de acogida, etc. — es el resultado de los modos de experimentar y darles sentido a los mismos, lo cual es fundamental en el momento de hablar de la socialización mediática.

4.3.4. Subsunción recreativa de las tecnologías

Una característica que tiene en común todos los relatos que hasta ahora han sido mencionados es que para los niños y las niñas las tecnologías son entendidas como aparatos cuya funcionalidad está referida al juego²³. Parece que para ellos la tecnología alude casi que exclusivamente a cuestiones recreativas. Este fenómeno lo voy a denominar como subsunción recreativa de las tecnologías, entendiendo por recreativo el conjunto de actividades en las que el principal objetivo es la diversión, el entretenimiento y el esparcimiento de quienes la realizan. La subsunción es entonces como una suerte de inclusión de las tecnologías en un grupo más amplio que en este caso sería la recreación o el juego; es como si para los niños los dispositivos tecnológicos fuesen sinónimo de juego.

Para ilustrar lo anterior miremos estas situaciones: por ejemplo ante las preguntas ¿si viene un extraterrestre cómo le explicas qué son tecnologías? y ¿cómo le enseñarías a usarlas? fue posible evidenciar lo que se ha denominado como subsunción recreativa de las tecnologías, pues todos los infantes se refirieron al juego en las explicaciones ofrecidas al extraterrestre ya sea en términos del qué o del cómo. Dicho con otras palabras: una de las cuestiones que llama la atención es que, como

²³ En este texto se entiende el juego como un conjunto de actividades recreativas en las que el principal objetivo es la diversión, el entretenimiento y el esparcimiento de quienes la realizan.

se puede ver en las preguntas, el qué y el cómo no están especificados, lo cual da una cierta apertura a las diferentes interpretaciones que los niños puedan dar a éstas. No obstante, dentro de esas posibilidades interpretativas los infantes siempre enfocaron sus respuestas dentro de un marco de comprensión en el que siempre apareció el juego. Lo dicho aludía a situaciones en las que no aparecían actividades que estuviesen relacionadas, por ejemplo, con el trabajo o con el estudio; contrario a esto el juego siempre estuvo como base para responder a los interrogantes.

Los siguientes relatos dan cuenta de lo que se acaba de decir: Greyss comenta que *“de pronto el extraterrestre me diría: “Greyss quiero que me enseñes a jugar a las princesitas” entonces yo le diría tu prendes el computador de acá y luego si quieres jugar a pintar tú tienes que buscarle las pinturitas que usan los mayores, entonces luego le das clic y luego haces clic a la pinturita que vayas a escoger; luego coges el lápiz con clic y empiezas a hacer una flor o un corazón. Si de pronto necesitas el celular lo prendes de una cosita que parece una bolita que tienen un botoncito rojo y le haces así, luego buscas los jueguitos”*. Otro de los niños explica al extraterrestre que *“tiene que usar los tentáculos para buscar juegos free y le da enter, y le aparecen los juegos, y él juega el que quiera; yo le diría que juegue cabezones o perros para lavarlos”* Juan José (5 años). Así mismo Yeison, también de cinco años, ofrece una explicación en la que se incluyen los juegos para enseñar al personaje a usar una tecnología: *“primero le enseño a descargar juegos. En la Tablet el botón más largo es para subir el volumen y el más pequeñito es para prenderla, luego descarga los juegos. El computador se prende de un botón que alumbra todo rojo y tiene que esperar a que eso prenda; ahí no descarga juegos sólo le hunde con el ratón o con el mouse clic y después ahí le aparecen muchos juegos”*.

Vale la pena rescatar las narraciones de otros chicos que dan cuenta de que para ellos las tecnologías y sus usos son sinónimo de juego. Luciana dice que el extraterrestre *“primero tiene que prender la Tablet de un botoncito rojito que tiene y entonces busca un juego. Lo hace de unos botones que tiene y de unas flechitas y sigue y sigue y entonces cuando encuentre el juego le da en una cosita amarillita que eso tiene para meterse a los juegos”*. Asimismo Matías comentan que le enseñarían a *“manejar la Tablet con el dedo, que la prenda del botón chiquito, que le ponga volumen y luego que ya juegue con ella”* y Miguel dice que le enseña *“a jugar, él me tiene que ver. Le enseño a prenderla del botoncito y después yo la vuelvo a apagar y él la vuelve a prender”*.

Citas como las anteriores muestran que si bien los niños y niñas poseen ciertas habilidades básicas en el manejo de los aparatos (encender el aparato, manipular el mouse y el teclado, acceder a la interface del dispositivo y moverse en ella, navegar y abrir archivos y páginas), todo ello aparece enfocado a cuestiones relacionadas con el juego.

Algo que también se destaca acá son las respuestas de los participantes a las preguntas realizadas durante los grupos de discusión y la entrevista. Por ejemplo los niños siempre aludieron al celular como un dispositivo cuyo único uso era el juego; ante la pregunta de la moderadora si era posible utilizarlo para hacer llamadas, ellos coincidieron en que efectivamente esta era otra función del dispositivo, no obstante todos los chicos manifestaron no emplearla (por lo menos por iniciativa propia). Las siguientes son algunas de las imágenes utilizadas durante los grupos de discusión en las que se presentan situaciones con diferentes dispositivos. En cada una de ellas los niños y niñas aludían al juego y al entretenimiento como acción que llevaban a cabo los personajes:





Imágenes tomadas de 123RF

Acá se escucharon expresiones como: *“el niño [el del computador] está buscando un juego de muñequitos en juegos free”* otro de los niños agrega que *“también puede estar buscando un juego bien “bacano” que le guste mucho jugar”* o que *“se metió en una página y quiere pintar”*. De la imagen de los tres niños con la tableta todos expresan que ellos *“están jugando”*. En cuanto a los personajes que tienen celulares también se aludió al juego como actividad realizada, pese a que algunos de los personajes tienen el celular en una posición que indicaría que están haciendo una llamada.

Es interesante hacer énfasis en estas narraciones de los niños y las niñas toda vez que son un ejemplo de como el juego puede ser considerado el principal medio de aprendizaje para los seres humanos; inclusive algunos lo consideran como el trabajo más serio durante la infancia, pues es la

manera más natural de experimentar y aprender, y favorece el desarrollo de los niños en diferentes aspectos. Johan Huizinga (2007), en su clásico libro “Homo ludens”, editado por primera vez en 1938, comenta que “la presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura” y que sin embargo el juego “constituye un fundamento y un factor de la cultura”. Comenta también que el juego es “como una forma llena de sentido que cumple una función social, es en sí mismo una estructura social”. El niño se socializa a través del juego o de volver juego las cosas, de lo que no están exentas las tecnologías. Así, en el marco de considerar las tecnologías como juego, los niños se introducen en sus usos y van construyendo significados para apropiarse del mundo. Acá en realidad no es el juego o el jugar lo relevante, sino la actitud o la tendencia de volver juego los aparatos, es decir que la socialización pasa por el filtro de volver “juguetable” el mundo y que tiene que ver con esa subsunción recreativa de las tecnologías.

Lo que en esta investigación se evidencia con respecto a la relación entre individuo, juego y tecnologías está relacionado con lo que en algún momento Winnicott (1971) planteaba acerca de las maneras en que el juego tenía un papel central en la construcción tanto de la cultura como de la identidad (socialización). Para este autor el juego representa las bases a partir de las cuales los infantes construyen su mundo de experiencias. Los niños y niñas se socializan en situaciones en las que entran en relación con “objetos transicionales” en los que se da una interacción, a menudo lúdico-recreativa, entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo. Se trata de un área que intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo que es externa a los infantes.

Algo que también sustenta de manera similar Silverstone (1999) quien describe el uso y consumo de las tecnologías como una forma de juego y hace un llamado sobre la importancia del juego como el lugar de producción cultural, así como de formación de la identidad. El juego permite la exploración de los vínculos entre la fantasía y la realidad, entre lo real y lo imaginado, entre el sujeto y lo otro. En el juego los niños tienen la autorización de explorar aspectos relacionados consigo mismos y con la sociedad; a través del juego los niños ingresan a la cultura y a su vez la crean.

Con lo que se ha dicho hasta ahora, se corrobora que las tecnologías no son concebidas como simples aparatos sino que son cargadas de otros sentidos y referencias por los niños y las niñas. Las tecnologías, en nuestra investigación las tabletas y los computadores, pueden ser vistos como objetos transicionales —en el sentido de Winnicott— en la medida en que facilitan el intercambio de los niños con un entorno mediado. Esto permite identificar la relación que existe entre los usos y lo que dicen de los usos —tal y como se vio en uno de los apartados anteriores— y la importancia del juego en la infancia como una parte crucial para la experiencia de su mundo y su cultura. El concepto de subsunción recreativa de las tecnologías y el de “objeto transicional” posibilita ver cómo la interacción con las tecnologías lleva, a su vez, a que estas últimas sean entendidas también como una extensión del infante mismo. Cuando la manipulación y el control de los objetos se convierten en un acto de creación lúdico-imaginativa y de reconfiguración de sí mismo, lleva a pensar en los procesos de apropiación de la tecnología como una cuestión que desdibuja los límites entre la fantasía y la realidad. Volviendo a Winnicott (1971) la cuestión acerca de jugar y volver “juguetable” tienen que ver con una interacción frágil entre la realidad que paulatinamente construye el niño y su experiencia en el trato con los objetos (en este caso las tecnologías). Esto es lo que se ha querido denominar o abarcar en este trabajo bajo el concepto de subsunción recreativa de las tecnologías.

Se considera entonces que hay una relación estrecha e importante entre algunos dispositivos y lo que Joshua Meyrowitz (1985) denomina como “el comportamiento social”; tanto así que los primeros influyen de manera significativa sobre el segundo y la constante interacción entre los niños y estos dispositivos hace imposible separar los mundos sociales y mediáticos o considerarlos como algo independiente. Podría incluso decirse que los aparatos electrónicos tienen un impacto en las formas de socialización de los individuos.

Recordemos también que desde hace más de dos décadas Bob Hodge y David Tripp (1986), exhortaban a no prejuzgar a los chicos por su incapacidad para utilizar o comprender los medios desde la perspectiva de los adultos, sino por el contrario “poner mayor énfasis en situar el uso de los medios en un contexto de las relaciones sociales e interpersonales” (p. 88). David Buckingham (2002) decía también que los niños y las niñas, sobre todo los más pequeños, estaban participando cada vez más en unos mundos culturales y sociales mediados por las tecnologías.

En el contexto actual cobran importancia dichos planteamientos, pues se evidencia que hay un creciente acceso a la tecnología por parte de los chicos y como resultado se empiezan a reconfigurar los significados que ellos —y en consecuencia por parte de los adultos— dan a las tecnologías. No cabe duda que los niños y niñas viven hoy una “infancia mediática” y que los contextos mediáticos que ocupan son cada vez más variados y diversos. No se trata de obnubilar las TIC sino de verlas en perspectiva, algo que está impactando a la sociedad y es necesario asumir como parte de la misma.

CAPÍTULO 5.

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación

Esta investigación estuvo orientada a reflexionar, analizar e interpretar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín. De ahí que esta investigación estuviese enfocada particularmente a atender y observar, por un lado, los sentidos — y usos— que le dieron los niños y niñas a las tecnologías y, por el otro, las diferentes interacciones que se generaron entre ellos cuando dichas TIC estuvieron presentes. La recolección de la información derivada de este estudio y su interpretación permite ofrecer algunas conclusiones.

Frente al papel que tienen las tecnologías en los procesos de socialización se subrayan tres conclusiones: la primera tienen que ver con la reconfiguración del espacio que se da por parte de los niños y las niñas. Con esta investigación se puso en evidencia el lugar central que ocupan los artefactos en la reconfiguración del espacio y en las interacciones entre los sujetos. Por un lado se desplaza el foco de atención, los dispositivos refuerzan la concentración individualizada de los niños sobre la tarea visualizada en el aparato y con ello el maestro deja de ser el centro y deviene más en un orientador o en alguien que hace seguimiento.

Por otro lado esto también tiene efectos sobre el espacio visual, el espacio acústico y el espacio corporal. Con la integración de los dispositivos al salón de clase el espacio visual se transforma y cambia el centro de atención, se evidencia que en lugar de la maestra son dichos aparatos el punto central para los niños y las niñas. Asimismo en las situaciones de enseñanza configuradas con los dispositivos usados en esta investigación, ya la voz de la maestra dirigida a la clase no es lo preponderante y se configuran diferentes espacios acústicos que tienen que ver con la cercanía de los niños entre sí. Finalmente la reconfiguración del espacio corporal se manifiesta en las disposiciones corpóreas que asumen los niños y niñas para apropiarse del lugar en el que realizan las actividades con los aparatos tecnológicos.

La segunda conclusión está relacionada con las formas sociales y de interacción generadas entre los niños. Ellos empiezan a construir cierta cultura compartida sobre la base de esa interacción en la que esta última está mediada por dispositivos. Por un lado, ya no podemos hablar de una transmisión de saberes que se da sólo por parte del maestro al infante sino también del infante al infante. Con los conceptos de socialización mediática y cultura infantil se llama la atención sobre el hecho de que se les adjudica la capacidad de agentes a los niños y niñas y que las acciones que son desarrolladas por estos no necesariamente están en consonancia con las de los adultos. Los niños intentan definir sus identidades sociales tanto en relación con los iguales como con los adultos.

También es necesario considerar la importancia del adulto como un aval no sólo cognitivo sino también emocional, tener en cuenta que las tecnologías son una fuente de estímulos que pueden ser utilizados por los niños y niñas en su búsqueda de orientaciones para la vida que también son interpretados en el marco de indicaciones ya dadas y que tiene que ver con los diferentes trayectos de socialización de los infantes, cada sujeto elabora esos influjos o estímulos desde un punto de vista personal. De manera que entender los medios no es sencillamente una cuestión de ver qué ocurre en la cabeza de los niños sino que ello implica trabajarlos como un fenómeno, fundamentalmente, social.

La tercera conclusión señala que las tecnologías no son concebidas por los niños y las niñas como simples aparatos sino que son cargadas de otros sentidos y referencias. Las tecnologías pueden ser vistas como objetos que facilitan el intercambio de los niños con un entorno mediado. Esto permite identificar la relación que existe entre los usos y lo que dicen de los usos y la importancia del juego en la infancia como una parte crucial para la experiencia de su mundo y su cultura. Cuando la manipulación y el control de los objetos se convierten en un acto de creación lúdico-imaginativa y de reconfiguración de sí mismo, lleva a pensar en los procesos de apropiación de la tecnología como una cuestión que desdibuja los límites entre la fantasía y la realidad. Se considera entonces que hay una relación estrecha e importante entre algunos dispositivos y las formas de socialización; tanto así que los primeros influyen de manera significativa sobre los segundos y la constante interacción entre los niños y estos dispositivos hace imposible separar los mundos sociales y mediáticos o considerarlos como algo independiente.

Se evidencia también que hay un creciente acceso a la tecnología por parte de los chicos y como resultado se empiezan a reconfigurar los significados que ellos dan a las tecnologías. No cabe duda que los niños y niñas viven hoy una “infancia mediática” y que los contextos mediáticos que ocupan son cada vez más variados y diversos.

La apropiación de los medios entonces, se puede entender como un proceso individual y grupal de confrontación con los medios, se trata de un proceso complejo que se da de manera diferente en cada individuo y que tiene que ver con un contexto social e histórico. Este proceso de apropiación de las tecnologías se puede ver desde cuatro perspectivas que se encuentran relacionadas entre sí. La primera tiene que ver con el uso, entendido como el acto verificable a partir del cual se seleccionan unos medios y no otros, también tiene que ver con el alcance y duración de la recepción de las tecnologías (por ejemplo qué juego y durante cuánto tiempo) y con la aceptación y preferencia de determinados medios. Segundo la perspectiva de la percepción que está relacionada con cómo se reciben ciertos estímulos visuales y auditivos y con cómo se receptionan mentalmente los productos y las formas de presentación de las tecnologías. Tercero está la perspectiva relacionada con la valoración de los contenidos tecnológicos sobre la base de ciertas experiencias de vida sociales y mediadas y también sobre la base de ciertos sistemas de valores. Cuarto está la característica de la elaboración que tiene que ver con los procesos de elaboración interna dados en relación con las experiencias personales. Según todo lo anterior la apropiación de los medios es también siempre un proceso a partir del cual los individuos se comprenden a sí mismos y al mundo.

Por otro lado, se ofrecen tres conclusiones relacionadas con la metodología: Por un lado encontramos que la investigación que se hace con niños y niñas conlleva ciertos retos y dificultades. Digamos que, hasta cierto punto, todas las formas de investigación representan una suerte de intrusión en la vida y cotidianidad de las personas. Por ello se requiere por parte de los investigadores de una gran sensibilidad y reflexividad con respecto a dichos agentes y de creatividad, sobre todo metodológica. Pensando en tales dificultades y retos, es necesario utilizar ciertas formas de expresión preferidas por los infantes. De manera que se debe optar por recurrir a estrategias y técnicas que permitan un trabajo más espontáneo y creen situaciones de confianza para niños y niñas. De ahí que se tome en consideración, a la hora de investigar con niños y niñas,

los aportes e ideas entregados en el capítulo de la metodología para emplear técnicas de investigación como la entrevista y los grupos de discusión.

De ahí entonces que se ofrezca la segunda conclusión relacionada con estas dos técnicas ya que tanto los grupos de discusión como las entrevistas con los niños se convierten en el lugar de verbalización del saber implícito y explícito que tienen los infantes sobre las TIC, pero también representan un momento de intercambio y entendimiento entre infantes y adultos en el que estos últimos, en este caso el investigador, pueden aprender y conocer muchas de las acciones y experiencias que tienen los niños con las tecnologías. En aquellos pasajes de la discusión en los que los niños narraban de una manera interactiva ciertos asuntos y se comprometían de una manera emocional y focalizada, fue posible ver las creencias, las ideas, los esquemas de orientación, los asuntos de relevancia (los sentidos) referidos a las tecnologías. Un aspecto central de utilizar estas técnicas con los infantes es que estos a menudo vinculan en sus relatos lo real y lo imaginario, y a su vez recurren a unas formas expresivas —corporales, gestuales, emocionales y verbales— muy dinámicas.

Una tercera conclusión está relacionada con la relevancia que tiene en las investigaciones con niños y niñas partir de la premisa que los infantes son agentes competentes y que, en esa medida, pueden expresarse por sí mismos acerca de sus vivencias y experiencias significativas. Los infantes no simplemente “copian” el mundo de los adultos, sino que se lo apropian y resignifican mediante diferentes relatos. Por lo tanto, son partícipes activos en sus propios procesos de socialización, en la formación del sentido que le dan a las personas y a las cosas. Así, la utilización de métodos de investigación combinados permite a niños y niñas mediar su experiencia personal en relación con las tecnologías. Por tanto, los métodos cualitativos ayudan a llevar a cabo un trabajo más adecuado sobre las vivencias y sentidos de los infantes y resultan ser más amigables, menos intimidadores y menos intrusivos, y, en consecuencia, los niños y niñas se presentan más dispuestos y confiados.

Por ello, a la hora de elaborar los instrumentos para la recolección de la información es necesario obedecer a algunos condicionantes referidos a la edad, al desarrollo cognitivo, a las habilidades lingüísticas, al contexto socioeconómico e inclusive a las diferencias que existen entre los niños y las niñas. Para el diseño de cada uno de los instrumentos se deben tener en cuenta estos aspectos y

si es necesario se deben adaptar algunas técnicas de investigación a las características del grupo de niños y niñas.

Encontramos también unas conclusiones que están en relación con los aportes conceptuales de las principales temáticas de esta investigación. Por un lado, se evidencia que la relación entre individuo, juego y tecnologías tiene que ver con lo que en algún momento Winnicott (1971) planteaba acerca de las maneras en que el juego tenía un papel central en la construcción tanto de la cultura como de la identidad (socialización). El juego representa entonces la base a partir de la cual los infantes construyen su mundo de experiencias. Los niños y niñas se socializan en situaciones en las que entran en relación con ciertos objetos con los que se da una interacción, a menudo lúdico-recreativa, entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo. Se trata de un área que intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo que es externa a los infantes.

A partir de los resultados de esta investigación también es posible definir la socialización mediática como la consecuencia de procesos activos en los que los niños y niñas se confrontan con su entorno simbólico, social y material, así como consigo mismos, todo ello en relación con los medios y el lugar del adulto, pues los hallazgos demostraron lo importante que era para los niños la realimentación de ese adulto. La socialización mediática puede ser considerada entonces como una especificación de la socialización en general que abarca tanto el aprendizaje espontáneo, es decir el aprendizaje como resultado de unos efectos externos no planeados ni intencionados, así como el aprendizaje dado gracias a medidas educativas planeadas e intencionales en las que entran a jugar un papel importante los medios.

Como se vio en el apartado dedicado al trabajo colaborativo, y a diferencia de la educación planeada, en este caso por la maestra, pudimos ver que en los procesos de socialización mediados por las tecnología muchos procesos de aprendizaje tienen que ver con las interacciones entre los mismos niños. De esta manera los conceptos de socialización y socialización mediática aluden y permiten dar cuenta de procesos que no son la simple adaptación de los individuos a la cultura y a la sociedad existentes, sino que designa más bien, los procesos de aprendizaje mediados por la sociedad en los que, en el marco de esa sociedad y esa cultura, los individuos se vuelven capaces

de acción. Podríamos decir de todas maneras que, la socialización mediática no es algo que este separado de la socialización en general, no obstante, se convierte en una herramienta analítica para pensar específicamente los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de las tecnologías.

Los resultados de esta investigación también hacen una contribución a los estudios actuales sobre las tecnologías de la información y la comunicación en relación con la educación, sobre todo hoy en día que éstas, desde el punto de vista social, hacen parte de la vida diaria de niños y niñas. Es necesario que los profesionales de la educación piensen e investiguen lo que acontece con la infancia en tiempos cada vez más marcados por las TIC. De ahí que los aportes derivados de esta investigación enriquezcan el campo de la pedagogía mediática y de la didáctica de las nuevas tecnologías; sin embargo, en una vía en la que, antes de hacerse la pregunta por qué enseñar y cómo enseñar a través de estos nuevos medios, se muestre el rol influyente que juegan en la vida diaria de los infantes esas tecnologías, el uso que les dan, la manera en que, a través de ellas, establecen relaciones con sus congéneres y con sus familiares, la relevancia que adquieren dentro de las actividades cotidianas, en suma, y como se mostró con esta investigación, cuál es su papel en la socialización. No sobra decir, que una investigación como esta también resulta relevante para las actuales teorías de la socialización, para la nueva sociología de la infancia y para la pedagogía infantil.

Asimismo es importante considerar que un conocimiento de los contextos de socialización de los infantes puede ofrecer aportes relevantes para la práctica que sirvan de base, por tanto, para intervenciones pedagógico-didácticas sobre la educación, entendida esta última, desde un sentido amplio como un tipo de socialización, como una socialización metódica —que es intencional, planeada, calculada, institucionalizada, regulada y controlada—. De allí que también se le hagan aportes a la pedagogía en general y a la pedagogía infantil en particular. Así las cosas, indagar por el papel de las TIC en la socialización mediática de la infancia es un asunto que cobra importancia en el contexto actual. Ahora a lo que hay ponerle mayor atención es a la manera en la que están entrando a la vida de los niños y niñas las tecnologías. Que sean los ellos mismos quienes manifiesten cuál es la relación con la tecnología. Darles voz. Tratar de desvincularlos de las perspectivas adultocéntricas.

Lo realizado en este trabajo nos motiva no sólo a sugerir una serie de recomendaciones sino también a presentar las principales limitaciones a las que estuvo expuesta esta pesquisa. Para empezar, es conveniente subrayar que la socialización mediática se convierte en una herramienta analítica muy importante para pensar e investigar el lugar que tiene la socialización en contextos escolares y extraescolares. Por ejemplo todo lo que tiene que ver con el contexto familiar y el papel que juegan allí las tecnologías. La socialización mediática permitiría estudiar esos procesos de socialización en las familias y ver el papel que tienen las TIC en la educación familiar.

Como se planteó en el ejercicio de fundamentación teórica, no es un secreto que ya las TIC no son un agente socializador más sino que se encuentran presentes en otros ámbitos socializadores como la escuela y la familia. Con este trabajo entonces se destaca la relevancia de investigaciones en este sentido, toda vez que los niños y niñas desde edades cada vez más tempranas se encuentran permanentemente relacionados con las tecnologías.

También sería pertinente hacer una investigación como esta en la que las tecnologías ya hagan parte de las actividades cotidianas de los niños y las niñas.

Dentro de las limitaciones encontramos unas de tipo teórico relacionadas con la socialización mediática pues es un asunto poco explorado en el contexto hispanoparlante, lo cual significó esfuerzos adicionales por parte de la investigadora y la necesidad de contar con ayudas externas con conocimientos de otras lenguas.

En la medida en que fue una investigación cualitativa basada en un caso específico otra de las limitaciones es que tienen un grado de generalización reducido, por ello valdría la pena que en el futuro se realice un trabajo con un grupo más numeroso de niños y niñas pues se podrían explorar muchas más formas de interacciones cuando hay tecnologías y escuchar diferentes voces que nos develen otras perspectivas acerca de los sentidos que les dan los niños a estas y a partir de allí lograr otros grados de generalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, G. (2012). Los videojuegos en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes bogotanos. En Amador, J. (2012). *Infancia, cibercultura y subjetividades. Modos de ser y de estar en el mundo a través de las pantallas*. Bogotá: Diálogos.
- Amador, J. (2012). *Infancia, cibercultura y subjetividades. Modos de ser y de estar en el mundo a través de las pantallas*. Bogotá: Diálogos.
- Arango, G., Bringué, X., & Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas: Universidad de Medellín*, 45-56.
- Baacke, D (1998). *Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kinderalters*. Weinheim y Basel: Beltz Verlag.
- Banks, M. *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- Barker, J., & y Weller, S. (2003). "Never work with children?": the geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*. (2), 207-227.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 635-648.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., & y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bollnow, O. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Berlín: Wiesbaden.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Brower, S. (1980). Territory in urban setting. *Human Behavior and Environment*. New York: Plenum press. (4), 179-206
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad Red*. México, Alianza Editorial.
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory. A practical guidethrough qualitative analysis. *SAGE*. California.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. En: Christensen, P., & James, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 1-8.
- Cook, D. (2004). The commodification of Childhood: The children's clothing industry and the rise of the Child consumer. Durham: Duke University Press.
- Cooper, R., Chenail, R., & Fleming, S (2012). A Grounded Theory of Inductive Qualitative Research Education: Results of a Meta-Data-Analysis. Florida. *The Qualitative Report*. (17), 1-26.
- Corsaro, W. (2003). *We are friends right? Inside kids culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista de Sociología*, 511-535.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Eco, U. (2002, 15 de diciembre). El mago y el científico. *El País*. Recuperado de <http://goo.gl/QZoENr>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management*. Recuperado de <http://goo.gl/FRdKCx>
- Elkind, D. (1981). *The hurried Child: Growing up too fast son*. Addison Wesley
- Figuer, C. Malo, S., & Bertran, I. (2010). Cambios en las Relaciones y Satisfacciones Intergeneracionales Asociados al Uso de las TICs. *Revista Intervención Psicosocial*, 27-39.
- Fisher, J. (2002). *Growing Up with Television. Everyday Learning Among*. Philadelphia: Temple University Press.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's Experiences*. London: Tue Guilford Press.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores.
- Gil, A. (2009). *Estudo de caso*. Sao Paulo: Atlas.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2) Spring
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (24), 45-66.
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). Researching Children's Experience: Exploring Children's Views through Focus Groups. *SAGE Research Methods*. 237-253. Recuperado de: <http://goo.gl/5WfPss>
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). (Eds). *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. New Delhi: Thousand Oaks Sage Publications
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies. Routledge*. (17), 13-26.
- Hartley, J. (1999). *Usos de la televisión*. Madrid: Routle.
- Hodge, B., & Tripp, D. (1986). *Children and televisión: A semiotic approach*. Cambridge: Polity
- Holloway, S., & Gill, V. (2002) Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line Worlds. En: *Annals of the Association of American*. Recuperado de <http://goo.gl/n5656v>
- Holloway, S. & Gill, V. (2002). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge.

- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hwang, I., Jang H., Nachman, L., & Junehwa, J. (2010). Exploring inter-child behavioral relativity in a shared social environment: A field study in a kindergarten. *12th ACM international conference on Ubiquitous computing*, 271-280
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Madrid: Paidós
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kübler, H. (2009). Media socialisation a desideratum to research the media worlds: an attempt to analyse the current situation and offer a perspective. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (1), 7-26. Recuperado de: <http://goo.gl/ib5RPY>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantia.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos
- Lindsay, G (2000). Researching Children's Perspectives: Ethical Issues. En: Lewis, A., & Lindsay, G. (Eds.). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 1-19
- Liebel, M. (2007). Los niños como investigadores. *Encuentro*. (78), 6-18.
- Lim, E. (2012). Patterns of kindergarten children's social interaction with peers in the computer area. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 399-421.
- Lukesch, H. (2008). Sozialisation durch Massenmedien. En: Hurrelmann, K., Grundmann, M. y Walper, S. (Eds.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Malo, S., & Figuer, C. (2010). Infancia, Adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Perspectiva Psicosocial. *Revista Intervención Psicosocial*, 5-8.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Mazzarella, S. (1999). *Cultura popular y construcción de Identidad*. Nueva York: Peter Lang.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones de ser humano*. Barcelona: Paidós ibérica.

- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place: The impact of electronic media on social behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Niederbacher, A., & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes-und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Parsons, T. (1999). *El sistema Social*. Madrid: Alianza editorial
- Pettit, C. S. (2011). *Medios y tecnologías de la información y la comunicación. Socialización y nuevas apropiaciones*. Córdoba: Brujas.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Recuperado de <http://goo.gl/HvsqV>
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). *Just picking it up? Young children learning with technology at home*. Institute of Education, University of Stirling, Stirling, UK
- Postman, N. (2005). *La desaparición de la niñez*. Madrid: círculo de lectores.
- Prensky, M. (2012). *Brain gain: technology and the quest for digital wisdom*. New York: Palgrave macmillan.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial MS.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon* (MCB University Press), vol. 9, No. 6.
- Read, J., & MacFarlane, S. (2006). Using the fun toolkit and other survey methods to gather opinions in child computer interaction. *Tampere*, Finland (06), 81-88. Recuperado de: <http://goo.gl/nHiATu>
- Rodríguez. A. (2011). *Fundamentos de sociología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2), 133-154.
- Rodríguez, I. (2014). ¿Cuánto cuentan los niños? La investigación cuantitativa con la población menor de edad: un estado (crítico) de la cuestión. *Comunicación presentada al grupo de*

- teoría, métodos y técnicas de investigación del VII Congreso Andaluz de Sociología.*
Universidad de Málaga.
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 139-157.
- Rodríguez, R. (2010). *Análisis de la integración de las tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra*. Navarra: Tesis Doctoral. Recuperado de <http://goo.gl/esrhh7>
- Rueda, R., & Quintana, A. (2004). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. *IESCO, IDEP*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5, 93-104
- Sacristán, G. (2008). *Tecnología y educación. ¿Qué hay de Nuevo?* En: Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta
- Sanders, B. (1995). *A is for Ox: The Collapse of Literacy and the Rise of Violence in an Electronic Age*: Nueva York: Vintage.
- Schiff, J. (1998). *Let's Get Real! The Cognitive and Affective Consequences of Television*. Universidad de Columbia: Tesis Doctoral.
- Serrano, A., & Martínez, E. (2002). *La brecha digital. Mitos y realidades*. Maxicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Serrano, M. (2008). *La mediación Social*. Madrid: AKAL.
- Silverstone, R. (1999). *Why study the media?* London: Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. (2010). *Socialización mediática. Un manual de estudio como introducción*. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimension – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Taberner, J. (2005). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: la generación Net*. Madrid: Mc Graw Hill
- Thompson, J. (2008). *Los medios y la modernidad*. Barcelona: Piados.
- Touriñán, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. (Extra-Série), 283-307. Recuperado de: <http://98.130.112.242/index.php/rppedagogia/article/view/1323/771>
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. Published: New York
- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. En: Fritz, K., Sting, S. y Vollbrecht, R. (Eds.). *Mediensozialisation - Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. España: Fondo de cultura económico.
- Winn, M. (1984). *Children without Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



Medellín, Fecha

Consentimiento informado

Esta investigación pretende indagar por el *papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la socialización de los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad*. Para ello se incorporarán 30 tabletas en el preescolar, 20 computadores, una cámara de video y una grabadora para registrar las apreciaciones e interacciones de los niños y las niñas. Asimismo se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños y niñas bajo ninguna forma o circunstancia. En ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Dicha indagación será llevada a cabo por la estudiante Sara Carolina Carrillo estudiante de la maestría en Educación del Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia.

Solicito amablemente su consentimiento para que su hijo participe en esta investigación:

Yo,..... (Nombre y apellidos), doy mi autorización para que mi..... (Parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del niño..... (Nombre y apellidos).

Firma del padre, madre o responsable legal:

Teléfono:.....

Fecha:.....

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: sccd31@gmail.com

Anexo 2. Matriz de observación para la socialización mediática

MATRIZ DE OBSERVACIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN MEDIÁTICA					
Fecha:					
Sesión:					
Institución Educativa:					
Unidades de observación	Cuáles TIC utilizan los niños y las niñas	Dónde utilizan las TIC los niños y las niñas	En compañía de quién utilizan las TIC los niños y las niñas	Cómo utilizan las TIC los niños y las niñas	Cuándo utilizan las TIC los niños y las niñas
Indicadores de observación	<p>Dispositivos utilizados: Preferencias entre unos y otros aparatos.</p> <p>Adjetivación: Cómo nombran esos dispositivos</p>	<p>Territorialización: Hay apropiación de espacios para su uso.</p> <p>Hay cambios (de comportamiento, de actitud, entre otros) de un lugar a otro</p>	<p>Acompañantes: Docentes o pares</p> <p>Roles: líder, pasivo, seguidores, cooperativo; relaciones de género</p> <p>Discursos: Diálogos entre ellos: qué dicen cuando hacen uso de éstas</p> <p>Monólogos</p>	<p>Expresiones/reacciones: Orales, corporales cuando las utilizan</p> <p>Trabajo: Conjunto o individual</p> <p>Durante cuánto tiempo</p> <p>Modos: Espontáneo, autónomo, exhortado, obligado, planeado, por imitación, etc.</p> <p>Orientaciones: Del docente o de los pares.</p>	<p>Momentos: Espontáneo, exhortado o planeado</p>
Descripción					
Notas reflexivas/ Interpretación (juicios de valor, opiniones, reflexiones)					

Notas generales u observaciones de la sesión:

Nota: Tanto las unidades de observación como los indicadores, son susceptibles de ser modificados en el transcurso de la investigación en el trabajo de campo.

Anexo 3. Preguntas orientadoras para la entrevista

Preguntas orientadoras para la entrevista

¿Qué juguetes tienes?

¿Cuáles son tus juguetes favoritos? (puede ser en la escuela o en otros espacios)

¿Tenemos X juego. Cómo prefieres jugarlo con X dispositivo o con un amigo?

¿Te gusta jugar con X (X: artefacto, medio electrónico (celular, tableta, computador)) acompañado o sólo? ¿Por qué?

¿Si viene un extraterrestre cómo le explicas que son tecnologías? y ¿cómo le enseñarías a usarlas?

¿Qué preferirías tener: un computador, un iPod, una Tablet, un celular (u otros)? ¿Por qué? (Para qué) (balón de futbol, muñecas)

¿Qué se te ocurre cuando piensas en la palabra tecnología? (Explicación por parte del niño o niña)

¿Qué tecnologías saber usar?

¿Qué es XXX (el dispositivo que mencione en la pregunta anterior)? ¿Para qué sirve? Y ¿Para qué las utilizas?

¿Cuándo estamos usando las tablets y los computadores en el salón por qué/para qué llamas a la profesora?

Anexo 4. Imágenes utilizadas en los grupos de discusión





