



Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial¹

Children's Voices on Virtuality in Early Childhood Education

Rocío López-Ordosgoitia ², Reiner Ligarretto-Feo ³, Mónica María Bermúdez ⁴

Para citar este artículo: López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., Bermúdez, M. M. (2024). Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial. *Infancias Imágenes*, 23(1), 10-23. <https://doi.org/10.14483/16579089.21445>

Recibido: 28 de octubre de 2023

Aprobado: 30 de agosto de 2024

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa orientada a conocer la experiencia de 77 niños y niñas de 4 a 7 años, residentes en siete ciudades de Colombia, en relación con la escuela remota mediada por tecnologías digitales. La pesquisa se fundamentó en tres categorías: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil. Los datos se recolectaron mediante entrevistas grupales apoyadas en el uso de métodos visuales. Los resultados dan cuenta de la importancia de la socialización y el espacio educativo en el marco de orientaciones tecno-pedagógicas que reconozcan la participación infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio contribuye a la discusión sobre los desafíos y retos de incorporar tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad.

Palabras claves: primera infancia, educación, virtualidad, voz infantil, pandemia.

Abstract

The paper presents the results of a qualitative study aimed at understanding the remote school experience mediated by digital technologies for 77 boys and girls aged 4 to 7 years living in seven cities across Colombia. The research was framed around three key concepts: techno-pedagogical mediations, educational space, and children's voice. Data was collected through group interviews that incorporated visual methods. The results highlight the importance of socialization and educational space within the context of techno-pedagogical guidelines that recognize children's participation in the teaching-learning process. The study contributes to the discussion on the challenges of incorporating digital technologies in the early years of schooling.

Keywords: early childhood, education, virtuality, child voice, pandemic.

1 El artículo se deriva de los resultados de la investigación "Relaciones de las subjetividades infantiles con uso de dispositivos digitales", con código ID 00000000010199 iniciada en julio de 2021 y finalizada en junio de 2023, Bogotá.

2 Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Universidad de Lille. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rvlopez@javeriana.edu.co.

3 Magister en Ciencias de la Educación por la Universidade Nova de Lisboa. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rennierligarretto@javeriana.edu.co.

4 Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: mmbermudez@javeriana.edu.co.

Introducción

La relación entre primera infancia y tecnologías digitales es un terreno poco explorado, a pesar de los múltiples llamados a indagar sobre este grupo etario (Buckingham, 2005; Holloway *et al.*, 2013). En Europa y Estados Unidos, investigaciones comparativas entre países (Chaudron *et al.*, 2017) y de enfoque longitudinal (Rideout & Robb, 2020) evidencian un aumento en el consumo de tecnologías digitales e Internet por parte de los más pequeños, quienes acceden, están en contacto con estas y crean una huella digital desde edades cada vez más tempranas. Lo *digital* como un entramado de prácticas, recursos, modos de relacionamiento y de aprendizaje que permea la cotidianidad de las familias, especialmente de quienes habitan centros urbanos con alta conectividad, resulta relevante en un contexto pospandemia, donde se presume que la exposición a las pantallas ha aumentado considerablemente (Salfi *et al.*, 2021).

En este contexto, la incorporación de las tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad ha generado un intenso debate entre quienes advierten riesgos asociados a la exposición a las pantallas en una etapa crucial para la formación de sujetos sociales (Coutinho & Deslandes, 2020) y quienes exponen beneficios motrices, cognitivos y sociales de mediar con tecnologías digitales en las prácticas educativas (Chaudron *et al.*, 2017). Ante esta dicotomía, Byrne *et al.* (2016) sugieren la creación de espacios formativos dentro y fuera de la escuela, en los cuales se aprovechen las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y mitigar sus riesgos en edades tempranas, a través de las mediaciones que los adultos—madres, padres, cuidadores y docentes—pueden poner en práctica.

En Latinoamérica, la relación entre la primera infancia y tecnologías digitales se ha abordado desde el contexto de la educación inicial y los primeros años de escolaridad. Algunas investigaciones se han centrado en observar y analizar los saberes y las prácticas de los docentes (Marín-Suelves *et al.*, 2022; Briceño *et al.*, 2019), otras han indagado sobre las estrategias pedagógicas que los maestros de primera infancia implementan como condición de posibilidad para incorporar las tecnologías digitales en contextos

de emergencia (López-Ordosgoitia *et al.*, 2023). También se han llevado a cabo estudios sobre la formación tecnológica y las competencias digitales de los futuros maestros (Gabarda-Méndez *et al.*, 2021). Los resultados de estas investigaciones indican que hay poca innovación en las prácticas docentes frente al uso de las tecnologías y una tendencia al empleo de dispositivos personales para el trabajo institucional. Además, “la bibliografía disponible documenta que allí donde las tecnologías simplemente han sido incorporadas como nuevas herramientas para hacer lo mismo de siempre, los impactos educativos son escasos o nulos” (Székely & Cabrol, 2012, p. 252). Este desafío se intensificó durante la pandemia, cuando la urgencia de adaptar la mediación de las tecnologías digitales en la enseñanza de modalidad remota se convirtió en un reto constante para la práctica educativa de los docentes de primera infancia (Rentería *et al.*, 2021; Macías & Llumianga, 2021).

Otros trabajos en la región analizan el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de asignaturas específicas, como matemáticas (Lezcano *et al.*, 2017; Reséndiz-Balderas, 2020), programación (Miranda & Osório, 2019), el pensamiento computacional (Pacheco *et al.*, 2022) y el empleo de tecnologías digitales en la adquisición de una segunda lengua (De la Hoz-Pertuz, 2022). Adicionalmente, en Latinoamérica ha surgido una tendencia de estudios interesados en conocer la experiencia en el hogar y con las familias, fundamental en cómo los niños se relacionan con las tecnologías digitales. Esto se ha convertido en un factor determinante en el contexto pospandemia (Grané, 2021; Grandales-Valdés *et al.*, 2021).

Finalmente, la literatura muestra que los estudios sobre la relación entre primera infancia y tecnologías digitales usan como referentes principales las perspectivas de los padres, cuidadores y docentes. La voz de los niños y niñas está poco presente en la investigación, lo cual se debe tanto a los retos y desafíos metodológicos que esto representa (Rodríguez-Pascual, 2006) como a las representaciones y conceptos erróneos sobre la validez de la perspectiva infantil en la investigación social (James & Prout, 1997; López-Ordosgoitia *et al.*, 2023). Ante este vacío, Livingstone (2014) hace un

llamado a indagar la relación con las tecnologías digitales desde la propia experiencia de los y las niñas, ya que la evidencia muestra su vivencia de lo digital difiere de las percepciones de los adultos que los rodean. En esta línea, el enfoque de la nueva sociología de la infancia (James & Prout, 1997; Gaitán, 2006), en el cual se apoya esta investigación, reconoce a los niños y niñas como sujetos activos, los cuales contribuyen eficazmente al desarrollo de su entorno cercano.

A pesar de la escasa experiencia sistematizada sobre cómo incorporar adecuadamente las tecnologías digitales en el aula durante los primeros años de escolaridad, la pandemia COVID-19 obligó a los maestros y maestras de primera infancia a poner en marcha diferentes dispositivos de emergencia, en los que las prácticas de enseñanza-aprendizaje fueron mediadas por las tecnologías digitales. Las experiencias formativas y de acompañamiento a niños y niñas tuvieron lugar a través de computadores, celulares, tabletas y una variedad de aplicativos y contenidos digitalizados, que se tradujeron en juegos, canciones, videos y presentaciones. En ese contexto, aparecieron nuevas trayectorias de mediación pensadas y encaminadas a atender las necesidades de la primera infancia, lo que afectó tanto las experiencias de aprendizaje como la relación de los niños y niñas con su entorno. Con base en lo anterior, se plantearon los siguientes interrogantes que orientaron la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los niños y niñas sobre las formas de mediación establecidas durante el periodo de escuela remota mediada por tecnologías digitales? ¿Cuáles fueron las transformaciones experimentadas por los niños y niñas en relación con el espacio de aula? ¿Cuáles fueron las formas de socialización que caracterizaron el espacio de aula remota mediada por las tecnologías digitales?

Este artículo tiene como objetivo describir, desde la perspectiva infantil, la experiencia de los niños y niñas de primera infancia durante el periodo de escuela remota mediada por tecnologías digitales, la cual se implementó como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Para ello, se realizaron entrevistas grupales, apoyadas en métodos visuales, con 77 niños y niñas entre 4 y 7 años, en 8

colegios de 7 ciudades de Colombia. Se analizaron categorías temáticas relacionadas con las mediaciones tecno-pedagógicas, el espacio del aula y las formas de socialización que caracterizaron los espacios remotos-escolares durante la pandemia COVID-19. Con este trabajo, se pretende hacer un aporte a las discusiones que buscan identificar elementos determinantes al momento de incorporar tecnologías digitales en el aula de preescolar.

Planteamiento teórico

Escuela y mediación tecnológica en la educación inicial

Las tecnologías digitales ofrecen posibilidades de expresión, interacción y participación en la investigación social, ya que reivindican las voces y experiencias de los niños y niñas sobre lo acontecido en la pandemia COVID-19, cuando la escuela tuvo que adaptarse repentinamente a un formato remoto mediado por tecnologías digitales, que en muchos casos produjo retos inusuales para docentes y alumnos, dada la escasa apropiación o el nulo uso de plataformas en la escuela previo a la pandemia. Aun así, los y las docentes agenciaron desde prácticas creadas *in situ* para el mantenimiento de lo pedagógico como apuesta (Dussel, 2021). Para algunos, la falta de conectividad incidió de forma determinante en que se priorizaran actividades análogas, de una relación a distancia-física como posibilidad de lo escolar (Cepal, 2020). En ambos casos, el lazo pedagógico se mantuvo, con efectos para la construcción de una presencialidad pospandemia (Trucco & Palma, 2020).

Para los y las docentes, la agencia tecnológica como producción para una clase representó un acontecimiento, no solo por las condiciones técnicas y tecnológicas exigidas para promover la participación e interacción pedagógica, sino también porque para los niños y niñas fue una novedad: no sabían por qué o para qué estaban ahí, en unas circunstancias que resultaban difíciles para tramitar la actividad escolar, incluyendo la interacción física con los otros.

La estructuración y organización de contenidos pedagógicos a través de plataformas y el uso generalizado de tecnologías digitales durante la pandemia contribuyó a desvanecer algunas resistencias y

tensiones que se habían manifestado en la educación inicial. Esto permitió sostener al estudiantado en un ambiente digital no cotidiano. En consecuencia, se reforzó la idea de que la educación inicial debe contener vivencias análogas, lo cual está fundamentado tanto en la desconfianza que genera la cultura del entretenimiento como en el imaginario pedagógico que valora ciertos dispositivos, como la lectura y la escritura, en la formación directa del sujeto. Este estudio sugiere que es posible contar hoy con otras mediaciones más interactivas y participativas, destacando la necesidad de que las y los niños puedan habitar lo digital como experiencia vital de relación pedagógica, en lugar de considerarlo una materialidad punitiva que se basa en la desconfianza hacia lo que pueden explorar.

Esta investigación reconoce la distinción para la construcción de experiencias en el trabajo pedagógico de la educación inicial, que consideramos crucial para la formación del sujeto. Las decisiones que este toma dan paso a disposiciones y muestras de lo singular, en las que lo propio co-forma parte de la vivencia escolar. Desde esa perspectiva, el uso de tecnologías digitales como espacios de exploración, vinculación y creación (Gómez, 2013) deriva en afectaciones para la responsabilidad y la participación social. Así, la interrelación con medios digitales en las prácticas cotidianas no solo aportará a la alfabetización como incidencia educativa actual, sino también permitirá fomentar una subjetivación que reafirma las palabras de Biesta (2010, citado en García, 2021, p. 182): “Venir al mundo... solo puede ser entendido como un proceso creativo que necesariamente depende del carácter plural del mundo”.

La pandemia abrió la puerta al uso de tecnologías digitales en la construcción de una mediación para las intenciones pedagógicas y de relaciones con el saber. Esto no solo responde a una necesidad cultural y social del presente, sino que también permite configurar otras interacciones con propósitos de indagación singular y colectiva. En la docencia, aquello implicó pasar las fronteras de la gobernanza frente a lo que un dispositivo tecnológico, en este caso digital, puede representar. Sus propósitos e intenciones son la preponderancia de una relación mediada, donde la disposición de

los niños y niñas influye continuamente en lo que hacen, en sus logros, en lo que no logran, así como en la socialización de sí y la enseñanza como vínculo. De ahí que experimentar la trama digital signifique también un empoderamiento en la toma de las decisiones didácticas y un lugar para las historias que niños y niñas nos pueden contar.

Espacio educativo

El espacio educativo como dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia ha sido una variable poco estudiada. Ha primado la mirada sobre la arquitectura y el diseño industrial como prácticas que buscan que la iluminación, el mobiliario, entre otras condiciones físicas, cumplan las especificaciones técnicas para la producción de espacios escolares. Sin embargo, dada la irrupción de tecnologías digitales en el espacio educativo, resulta frecuente cuestionar el papel del espacio educativo y la mediación tecnológica en una pedagogía orientada a las necesidades de los más pequeños.

La pandemia del COVID-19 causó que el espacio educativo pasara a un segundo plano, por cuanto primó el desarrollo de contenidos como apuestas didácticas para un escenario educativo virtual propio de la sociedad en red (Castells, 2006). Ello obligó a los docentes a repensar el diseño de materiales y contenidos para el espacio virtual como acción expansiva del acto educativo, “el hacer cosas se ha vuelto digital, ahora los objetos físicos empiezan siendo diseños en pantalla y estos diseños pueden ser compartidos en línea en forma de archivos” (Anderson, 2013, p. 34). Así, hubo una resignificación del espacio educativo como dimensión del aprendizaje: se comenzó a concebir que la planeación, el diseño y la implementación en un espacio virtual requería de la convergencia tecnológica en los entornos virtuales de aprendizaje. A continuación, se presentan algunos diseños posibles para la educación virtual susceptibles de estar asociados a la noción de espacio educativo.

Las tipologías expuestas procuran que las niñas y niños tomen un rol activo que movilice su acción formativa en virtud de la interactividad de los recursos educativos digitales. Particularmente durante la primera infancia, es vital que se diseñen

espacios virtuales para reconocer las dinámicas, actividades, juegos e interacciones posibles en escenarios híbridos, en los que las pantallas, la motricidad, lo estético y lo afectivo se interrelacionan en beneficio del aprendizaje. Por eso, resulta fundamental reflexionar sobre la función del espacio educativo físico y virtual que tuvo lugar durante la pandemia COVID-19 para reconocer la incidencia del diseño de espacios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.

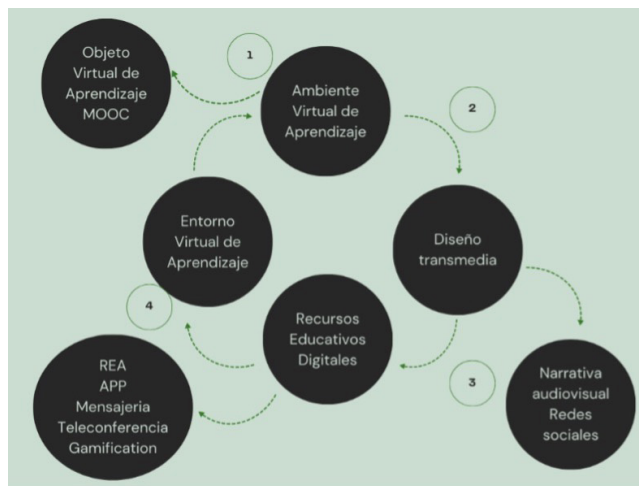


Figura 1. Tipos de diseño de espacios mediados por tecnologías digitales.

Fuente: elaboración propia.

Voces de los niños y las niñas en la investigación educativa

La incorporación de las voces de las niñas y niños en la investigación educativa ha comenzado a ocupar un lugar destacado en las reflexiones académicas nacionales e internacionales (Cavagnoud *et al.*, 2013). Con la entrada en vigencia de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y el surgimiento de estudios enfocados en la infancia conocidos como *Childhood Studies* (James & Prout, 1997), se empezó a reivindicar el lugar de los niños y niñas como actores sociales, reconociendo el valor de sus interpretaciones sobre el mundo social y abriendo espacios de participación en las distintas esferas sociales, incluyendo la investigación científica y social.

Así, la presente investigación concibe la primera infancia como una categoría social y cultural

que varía según los distintos contextos históricos, políticos, geográficos y sociales. Se considera un lugar estructural ocupado por *niños y niñas*, considerados como una colectividad que interactúa en relación con la manera como se articulan sus necesidades y competencias (James & Prout, 1997). Por eso, reconocer la perspectiva de la primera infancia en la experiencia educativa durante la pandemia COVID-19 significa concebirlas como sujetos activos de la comunidad educativa, con destrezas y competencias para interactuar y aprender a través de las mediaciones tecnológicas que se materializaron en este periodo histórico particular.

Metodología

Este estudio deriva de un proyecto de investigación de mayor alcance, que tiene como objetivo describir y analizar las experiencias de maestros y maestras, así como de niños y niñas de 4 a 7 años, durante la transición de la escuela a la casa, a un formato de educación remota mediada por las tecnologías digitales durante la pandemia COVID-19. La investigación tuvo dos fases: la primera se enfocó en identificar, junto a los docentes de primera infancia, los procesos de adaptación pedagógica, la apropiación y mediación de tecnologías digitales en las clases remotas, así como el acompañamiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Ordosgoitia, 2023); la segunda, se centró en conocer las perspectivas de la primera infancia sobre su experiencia durante las clases remotas mediadas por tecnologías digitales. Este artículo responde a esa segunda etapa de investigación.

El diseño metodológico empleado es cualitativo y de tipo descriptivo. Se abordaron tres categorías de análisis: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil, con el fin de reconocer la vivencia de las infancias en el marco de la educación remota mediada por tecnologías. Este cruce entre variables se realizó a partir de entrevistas grupales apoyadas en métodos visuales que incorporaron múltiples formatos visuales en el trabajo de campo (mapas, fotografías, *emojis*) como elementos elicidores (López-Ordosgoitia & Rodrigues, 2014). Adicionalmente, mediante

el enfoque narrativo visual, se resaltaron “voces, acciones y experiencias de los participantes cuyos roles menores los colocan al margen de la acción” (Kingsley, 2009, p. 545). Este enfoque narrativo favoreció identificar las categorías de análisis con mayor relevancia para la población infantil.

Población e instrumento

La población estuvo conformada por 77 niños y niñas entre 4 y 7 años, provenientes de 8 instituciones en 7 ciudades principales de Colombia: Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín, Bucaramanga, Manizales y Pasto. Al momento de recolectar los datos, los y las participantes asistían a prejardín, jardín, transición y primero. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria por conveniencia, basándose en el interés de los propios niños y niñas en participar en estas actividades, quienes estaban vinculados a las instituciones involucradas en la primera fase de la investigación,. En cada escenario se conformó un grupo de niños y niñas, como se muestra en la [Tabla 1](#).

El diseño metodológico consistió en tres sesiones de 30 minutos, cada una de las cuales contó con un instrumento específico apoyado en una guía de preguntas diseñada en torno a tres temas: 1) vivencias escolares en la pandemia; 2) sentires de la vivencia escolar en casa; 3) imágenes de la pandemia.

Proceso de recolección y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se realizó simultáneamente en las siete ciudades, en colaboración con las y los maestros de los ocho colegios.

Para asegurar un acompañamiento durante todo el proceso y garantizar el cumplimiento de los objetivos del estudio, el equipo de investigación diseñó un proceso de formación y acompañamiento, considerando la socialización del instrumento, aspectos éticos de la investigación y desafíos metodológicos. Las sesiones de recolección de datos con niños y niñas se realizaron entre noviembre y diciembre del año 2021. La actividad fue presencial en algunas instituciones, mientras que en otras fue de manera virtual, debido al cierre temporal e intermitente de escuelas.


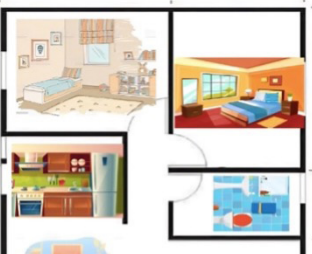
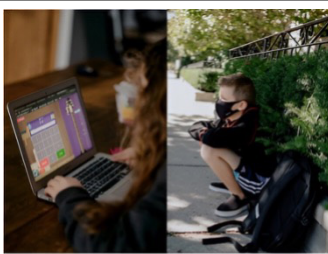
El equipo de investigación analizó los datos. Después de transcribir las entrevistas, se realizó una primera lectura del material recolectado, el cual fue codificado utilizando el software NVivo y la herramienta de código abierto para el análisis cualitativo Voyant Tools. La codificación permitió una primera clasificación y partió de las categorías inicialmente planteadas: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil. El entrelazamiento de estas categorías facilitó la noción de constructos hipotéticos frente a las vivencias escolares (Espinoza Freire, 2018) como sentires de la vivencia escolar en casa. Luego, se optó por subcategorías inductivas que posibilitaron una clasificación de estructura lógico-formal de las variables para generar un análisis detallado y menos generalizante de las voces de los niños y niñas (Kerlinger, 1988) en torno a las mediaciones tecno-pedagógicas y las formas de socialización que caracterizaron las adaptaciones pedagógicas mediadas por tecnologías digitales.

Tabla 1. Muestra de niños y niñas participantes.

Colegio	Ciudad	Grados	Niños	Niños	Niñas
Colegio 1	Cali	Jardín, transición	11	6	5
Colegio 2	Bogotá	Transición	5	2	3
Colegio 3	Barranquilla	Kinder, transición y primero	8	4	4
Colegio 4	Manizales	Jardín, transición	12	5	7
Colegio 5	Bucaramanga	Transición 1 y 2	9	1	3
Colegio 6	Pasto	Jardín, Transición, Primero	13	4	9
Colegio 7	Medellín	Jardín, Transición y Primero	10	4	6
Colegio 8	Bogotá	Jardín, Transición y Primero	10	5	5
Total niños y niñas			77	31	42

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Diseño metodológico de las sesiones.

Sesión	Objetivo	Formato visual	Imágenes
1	Identificar las vivencias escolares durante la pandemia.	Emoji	Señala cómo te sentiste cuando la profesora explicó una actividad en el computador/tableta/celular. ¿Por qué? 
2	Identificar los sentires de la vivencia escolar en casa.	Mapa	
3	Identificar las representaciones que comparten los niños y niñas sobre la pandemia.	Fotografía	 <small>Fuente: Soratti & Kelly-Sikkema-unspah</small>

Fuente: elaboración propia.

Aspectos éticos de la investigación

El proyecto de investigación fue aprobado por el comité de ética de la universidad a la cual pertenecen los autores. Los padres y las madres, así como los niños y niñas, firmaron consentimientos y asentimientos. Se garantizó la participación voluntaria y se les informó sobre la posibilidad de abandonar la actividad en cualquier momento, así como de negarse a responder cualquiera de las preguntas o realizar las actividades solicitadas, sin ningún tipo de consecuencia. Se atendieron todas las preguntas que surgieron. Las entrevistas grupales se registraron en audio y se tomaron fotos, asegurando proteger la identidad de los y las menores.

Resultados

Mediaciones tecno-pedagógicas

Las mediaciones tecnopedagógicas se refieren a las condiciones de posibilidad producidas por las y los maestros para lograr sus objetivos de enseñanza y aprendizaje relacionados con un saber o con intenciones de afectación formativa

(Runge & Muñoz, 2012). Estos, en nuestro caso, se derivaron de un ambiente remoto o de pantallas digitales. Al indagar sobre la caracterización de las mediaciones construidas por los y las docentes, los niños y niñas entrevistados plantearon que, en muchas ocasiones, se optaba por actividades iniciales que buscaban fomentar una disposición motivante (Expósito & Marsollier, 2020). Tal es el caso del colegio 5, donde un participante contó sobre la incorporación de un baile de entrada o inicio de clase, que para él se tornó aburrido. Esto podría deberse a la tecnificación del espacio y a la relación a distancia en la que el contacto con el cuerpo resulta imaginable, pero no practicable.

Niño 38: Aburridas y alegres.

Profesora: ¿Por qué unas aburridas?

Niño 38: Porque siempre tenía que bailar y eso me hacía doler... me hacía cansar un poco la rodilla.

Profesora: Ah, cuando te ponían a bailar y hacer ese tipo de cosas te cansabas.

Niño 38: Ajá, me cansaba.

Profesora: Y, ¿por qué alegres?

Niño 38: Porque cuando yo ya cumplí mis 5 años, me puse en mi computador y empecé clases virtuales y tenía que hacer unas como cuatro veces y ahí como que tenía un poco de descanso. Puedo ver tele, puedo jugar en el celu, todo eso. (Entrevista grupal (EG), colegio 5)

Lo anterior sugiere que el inicio de la clase puede establecer una disposición anímica para la situación de aprendizaje que tendrá lugar. Esto representa una reiteración pedagógica que evidencia la dificultad para adecuar un ambiente de enseñanza en pantalla, con condicionantes tan fuertes como el escaso uso de tecnologías digitales en primeros años de escolaridad, o bien la familiaridad análoga como fundamento para la producción de una clase con estudiantes de educación inicial (Dussel, 2021).

Otro hallazgo del estudio indica que la mediación de los maestros era mucho más sentida cuando la vivencia (en pantalla) convocaba a hacer cosas, como al elaborar recetas, lo que podemos expresar como materialidad con involucramiento virtual por parte de los estudiantes. Durante este tipo de momentos, mejoraba la atención y el nivel de relación de las y los niños, quienes sentían que hacer, preguntar y concretar algo resultaba más deseante que, simplemente, limitarse a escuchar explicaciones. Lo anterior se evidencia en el siguiente diálogo:

Niña 13: A mí me gustó cuando hicimos recetas.

Profesora: ¡Vea que chévere! ¿A ti que te gustó?

Niño 14: Cuando... las recetas también.

Profesora: También cuando preparaban recetas...

Niño 16: ¡Ah! y cuando unas tareas que eran divertidas. (EG; colegio 2)

Otro aspecto relaciona las explicaciones como detonantes de las mediaciones construidas por las y los maestros: ¿Qué hacían y cómo llegaba esto a los niños y niñas? La falta de comprensión se articuló especialmente como adjetivo frente a lo escuchado o visto en pantalla. Según las entrevistas, para la mayoría resultó muy difícil entender lo que

su profesora intentaba decir, contrario a lo que se vivía en el aula presencial, donde las explicaciones pedagógicas fluían con facilidad:

Profesora: ¿Le entendiste las explicaciones a tu profesora?

Niña 26: Solo le entendí a mi *teacher S* cuando estaba en el jardín... solo en el jardín, no tanto en las clases virtuales.

Profesora: O sea, cuando tú ibas al colegio entendías muy bien, pero cuando estabas en el computador no.

Niña 26: No, pero cuando estaba en pandemia, pues yo estaba en mi jardín, mis amigos y yo.

Profesora: Y, ¿le entendías a la profe o no le entendías?

Niña 26: Mmmm solo le entendía a la profe Sandra cuando estaba... cuando estoy en el jardín.

Profesora: ¿Y cuando estabas en el computador?

Niña 26: No le entendía tanto.

Profesora: ¿Por qué no le entendías tanto?

Niña 26: Porque... porque algunas cosas eran difíciles. (EG; colegio 4)

Lo anterior incitó a los y las docentes a crear situaciones más lúdicas, buscando lograr que las niñas y niños comprendieran de mejor manera. Estuvimos ante experiencias inéditas en las que probar un juego, una dinámica, preguntas, imágenes, canciones, etc., configuró parte de las decisiones que privilegiaban la comprensión de los estudiantes. Desde sus voces—sin intentos de generalizar—la vivencia presencial resultó crucial: la materialidad como tacto y el hacer las cosas con las manos afecta positivamente no solo la percepción, sino también las condiciones para hacer del lugar un entorno vivible, capaz de producir subjetividad infantil (Amador, 2009; Trucco & Palma, 2020).

El nivel de participación es también una clave de caracterización de las mediaciones tecno-pedagógicas. Nuevamente, para una gran parte de los niños y niñas, la participación en las clases virtuales resultó difícil, debido a problemas de conectividad: asuntos técnicos como micrófonos inhabilitados o falta de equipos adecuados en casa. Para los estudiantes, estas rarezas inhibían la

palabra y el contacto físico, que para ellos funciona como “normalidad” de los actos comunicativos (Diker, 2008):

Profesora: Estando así, desde la casita, ¿crees que participaste más o participaste menos?

Niño 43: Me distraía porque no ponía atención.

Profesora: Te distraías, ¿cierto? (se ríe) Es muy sincero...

Niño 44: Yo participo mucho.

Profesora: ¿De qué manera?, ¿desde el computador o estando aquí en el colegio?

Niño 44: Desde el colegio.

Profesora: ¿Desde el colegio sentiste que participabas más?

Niño 44: Sí.

Niña 45: Yo participaba menos en lo virtual.

Profesora: ¿Y cómo te hacía sentir eso? ¿Feliz, triste, aburrida?

Niña 45: Aburrida. (EG; colegio 6)

18

Lo anterior revela una confianza por lo tramitado y vivido (el colegio presencial) y una distracción que viene emparentada con el estímulo digital. En consecuencia, para los entrevistados, regresar al aula presencial significa una pausa para la demanda (en ocasiones densa) que ocasionó la pantalla como escena pedagógica.

Los resultados revelan que volver a la presencialidad implica retomar la vivencia, el cara a cara, el cuerpo a cuerpo. El computador parece quedar para los juegos, el ocio y el entretenimiento, pero no como posibilidad para asistir a una clase.

Profesora: ¿Qué cosa les gustaría seguir haciendo en el computador, ahora que están en el colegio?

Niña 17: Los juegos de informática en la *tablet*.

Profesora: ¿Por qué?

Niña 17: Es que en la sala de informática, los niños no saben cómo hacerlo, en cambio la *teacher*, allá en el computador, envía el *link* y solo es presionarlo y jugar.

Profesora: Ah ¿Qué te gustaría a ti?

Niño 19: Los juegos de informática.

Profesora: ¿Por qué los juegos de informática?

Niño 19: Porque me enseñan.

Profesora: Y tú, ¿quieres volver a quedarte en la casa y conectarte al computador?

Niña 19: No quiero volverme a conectar en el computador, pero sí me gusta jugar en el computador. (EG; colegio 3)

El espacio de aula en modalidad remota

Al indagar sobre la perspectiva de las niñas y niños frente a la vivencia del espacio de aula durante la pandemia, se evidencia que este elemento fue vital para definir un lugar de estudio que ofreciera condiciones favorables para la concentración y el apoyo de los familiares en el hogar. Esto implicó un ejercicio de observación como instrumento para reconocer las características del espacio e identificar las condiciones físicas, las dinámicas del hogar y los comportamientos que podían favorecer o afectar la asistencia a la escuela remota mediada por tecnologías digitales. La observación focal resultó ser un detonante para definir un espacio propicio para aprender (Herrero, 1997). Esto se reflejó en algunas de las respuestas obtenidas al indagar sobre los espacios de estudio, como en el siguiente caso: “Me siento feliz en mi casa, en el comedor hice mis trabajos. En la sala de mis abuelos, porque mi mamá siempre trabajaba” (Niña 13, EG, colegio 2).

El testimonio anterior reafirma lo planteado por Ruiz (1994), para quien el espacio educativo no se refiere exclusivamente a un espacio físico, sino que apropiarse del espacio escolar implica reconocer las dimensiones afectivas, motrices, sensoriales, psíquicas, tecnológicas y domésticas que circulan y significan el espacio para el estudiante. Además, al indagar por los lugares más frecuentes para el estudio, se aludió a los espacios comunes y privados en la medida que no fueran compartidos con otros familiares. La Figura 2 describe la sala, el comedor y la habitación como una tendencia para asistir a la escuela remota mediada por tecnologías.

La elección de los espacios de estudio estuvo influenciada en gran medida por las condiciones físicas y técnicas que favorecían el uso de dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y celulares. En consecuencia, la participación de los niños y niñas en la elección del espacio de estudio se configuró a través de la disponibilidad

de familiares que pudieran apoyarlos en las tareas y actividades propuestas en las clases remotas. Esto otorgó un carácter anecdótico a la selección del lugar, supeditada a los tiempos de los adultos, como se evidencia en el siguiente testimonio: “En el comedor mi mamá me ponía el computador, porque el computador tenía un cable y en la habitación no había lugar donde conectarlo” (Niño 40, EG, colegio 5).



Figura 2. Lugares comunes para el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Puede decirse, entonces, que la comprensión del espacio de aula en la modalidad remota adquirió un segundo orden, donde no primaron las voces de los niños y niñas, ratificando así los desafíos políticos que acompaña la participación infantil en los estudios y las prácticas educativas (Susinos & Ceballos, 2019).

Los resultados también muestran representaciones visuales relacionadas con la vivencia, significación y apropiación del espacio de aula en el hogar mediado por tecnologías digitales. A través del dibujo, es posible identificar la imagen interior del niño o la niña como los símbolos ascensionales presentes en el trazo (León-Río, 2023).

Formas de socialización

Al indagar sobre los aspectos que más se extrañaron durante la pandemia y la escuela remota, la falta de amigos se destacó como un factor común en las respuestas. En un diálogo entre la maestra y los niños y niñas del colegio 7 que participaron en el estudio, pudimos identificar el lugar que ocupa la socialización en esta experiencia educativa.

Profesora: Ahora, van a recordar cuando estaban en pandemia ¿Qué era lo que más extrañaban del colegio?

Niña 61: Ver a todos mis amigos.

Niña 64: Ver a mi amigo y a todos los del colegio.

Niña 65: Ver a todos mis amigos. (EG, colegio 7)

La falta de socialización como elemento central en la experiencia educativa remota durante la pandemia denota posiblemente unas adaptaciones tecno-pedagógicas centradas más en los



Figura 3. Espacios de estudio (Colegio 2)

Fuente: Elaboración propia

aspectos del aprendizaje y menos en la experiencia de socialización, la cual es esencial durante la educación inicial. Espacios de diálogo, trabajo entre pares, experiencias de interactividad y juego en los entornos digitales pueden favorecer los procesos socioafectivos que se establecen como factores determinantes en el aprendizaje. La ausencia de posibilidades de socialización en las clases remotas durante pandemia resulta paradójica, ya que se supone que lo digital permite divertirse, encontrarse, compartir con los otros desde posibilidades políticas, sociales, culturales y materiales (López-Ordosgoitia *et al.*, 2023).

No obstante, para las y los participantes, el aprendizaje se tornó aburrido al no poder compartir con el otro durante las clases. Esto plantea un nuevo desafío para los maestros y maestras, relacionado con los tiempos de conexión y desconexión, intuyendo que las pausas y recreos de las jornadas remotas se dieron en cada uno de los ambientes privados de la casa, sin la posibilidad de compartir con los pares. Lo anterior se ve reflejado en las entrevistas del colegio 2.

Profesora: Ve contando qué carita estás haciendo.

Niña 12: La aburrida.

Profesora: Cuéntenos por qué.

Niña 12: Porque... (silencio).

Profesora: ¿Por qué te sentías aburrida cuando recibías la clase por el computador o por la *tablet* o por el celular?

Niña 12: Porque no tenía amigos.

Profesora: Tú, cuéntenos.

Niña 13: Feliz por seguir viendo mis clases y aburrida porque no tenía amigos. (EG, colegio 2)

Estas respuestas también dan cuenta del acompañamiento parental como un factor esencial en el aprendizaje de los niños y niñas, que les ayudaba a disminuir la sensación de aislamiento durante las clases remotas. Algunos de ellos expresaron desear este acompañamiento, ya que les permitía seguir las indicaciones, corregir acciones, preguntar, apoyarse en el otro. Ello puede verse retratado en el siguiente diálogo del colegio 6.

Profesora: Cuando ustedes estaban en las clases virtuales, ¿estaban solitos o acompañados?

Niño 43: Acompañado.

Profesora: Y si te dejaban solito, ¿cómo te sentías?

Niño 43: Furioso.

Profesora: No te gusta que te dejen solo, ¿por qué?

Niño 43: Pues porque me da un poco de miedo.

Profesora: ¿Por qué?, ¿qué te daba miedo?

Niño 43: Pues porque yo... yo quería estar acompañado, yo no quería estar solo.

Profesora: ¿Para qué querías estar acompañado?

Niño 43: Porque, cuando no entendía, mi mamá me decía lo que había dicho el profe. (EG, colegio 6)

Conclusiones

Los hallazgos permiten concluir que la caracterización de las mediaciones tecno-pedagógicas, desde la perspectiva de los niños y niñas, configuran dimensiones que relacionan vivencias virtuales en las que *aprender haciendo* produce sentido de realización. Esta valoración resulta distinta a la participación en pantallas, la cual fue percibida como extraña y con intermitencias técnicas para la conexión. Esto evidencia una escasa familiaridad con los entornos digitales como opciones posibles para la producción de una clase. Además, las explicaciones pedagógicas no resultaron comprensibles para ellos.

Otro hallazgo relevante es que las niñas y niños asumen la pantalla más como un espacio de juego o de ocio que como un contexto para el aprendizaje. El regreso a la presencialidad representa para ellos diferencias significativas en el uso del espacio: la dificultad para participar como principio de mediación reforzó el privilegio por hacer del aprendizaje y la enseñanza situaciones reales de experiencia análoga.

Igualmente, la socialización con pares y el acompañamiento adulto fueron fundamentales en las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva infantil. Aunque estos aspectos no resultan excluyentes de los formatos remotos mediados por tecnologías digitales, sugieren la necesidad de una preparación, diseño y planificación cuidadosos de

espacios virtuales que brinden posibilidades de interacción, socialización y retroalimentación.

El espacio educativo como variable dependiente del aprendizaje en la modalidad remota se ubicó en segundo plano, por cuanto las decisiones para definir un lugar de estudio adecuado obedecieron a condiciones técnicas o físicas. En consecuencia, la voz de los menores adquirió un segundo valor frente al acompañamiento que podrían brindar las familias, con una preferencia por utilizar espacios comunes como salas y comedores para la escuela remota.

Por otro lado, se reconocen limitaciones en el estudio debido a la homogeneidad de las instituciones participantes, todas pertenecientes a una misma red nacional. Asimismo, las condiciones durante la pandemia impidieron que los investigadores realizaran el proceso de recolección de datos, y en su lugar tuvieron que hacerlo las y los docentes. Se recomienda seguir explorando en la incorporación de tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad, retomando tanto la perspectiva infantil como la de otros agentes educativos.

Para terminar, con la construcción del presente artículo, agradecemos de modo especial a las y los maestros y las niñas y niños de las instituciones educativas que participaron en el estudio. El compromiso y la dedicación que mostraron para la realización de nuestras pesquisas intensificó nuestro deseo por hacer de la visualidad una reivindicación de la voz infantil.

Referencias

- Amador, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómaditas*, 31, 241-262. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112061017.pdf>
- Anderson, C. (2013). *Makers: la nueva revolución industrial* (Trad. J. Fernández). Empresa Activa.
- Briceño-Pira, L., Gómez-Muñoz, D. P., & Flórez-Romero, R. (2019). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. *Panorama*, 13(1-24), 20-32. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1203>
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000145/1/Buckingham-medialiteracy.pdf>
- Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2016). *Global kids online research synthesis, 2015-2016*. Unicef Office of Research Innocenti; London School of Economics and Political Science. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/irr_2016_01.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.
- Cavagnoud, R., De Suremain, Ch-E., & González-La Riva, P. (2013). Introducción. Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 42(3), 323-332. <https://doi.org/10.4000/bifea.4107>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). Young children (0-8) and digital technology - A qualitative study across Europe. *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020, 26 de agosto). *Cepal propone garantizar y universalizar la conectividad y asequibilidad a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19* [Comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-propone-garantizar-universalizar-la-conectividad-asequibilidad-tecnologias>
- Coutinho, T., & Ferreira, S. (2020). The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2479-2486. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32520292/>
- De la Hoz-Pertuz, M. R. (2022). El uso de las TIC en edad preescolar y la educación en una segunda lengua. *Cedotic*, 7(1), 14-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889801>
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional General Sarmiento. https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/87cde0d790fb2acf275bb4476036386f.pdf

- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141. <https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Conrado*, 14(Supl. 1), 39-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500039&lng=es&tlng=es
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. L., & Chiape, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca*, 7(2), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8172963>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- García, W. (2021). Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia*, 31, 167-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.06>
- Grané, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EduTec*, 76, 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Grandales, L., Luque, L., & Domínguez, Y. (2021). Las TIC en la primera infancia, desde el contexto familiar. *Joven Educador*, 33. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rjEdu/article/view/1226>
- Gómez, R. (2013). Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 19-31. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14107>
- Herrero, M. L. (1997). La importancia de observar en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. The London School for Economics and Political Science (LSE): EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/52630>
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge Education Classic Edition.
- Kingsley, J. (2009). Visual methodology in classroom inquiry: enhancing complementary qualitative research designs. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 534-548. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i4.55344>
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- León-Río, B. (2023). Los símbolos ascensionales en el arte infantil. *Calle 14*, 18(33), 70-89. <https://doi.org/10.14483/21450706.19941>
- Lezcano, M., Benítez, L. M., & Cuevas, A. A. (2017). Usando TIC para enseñar Matemática en preescolar: El Circo Matemático. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 11(1), 168-181. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2227-18992017000100012&script=sci_abstract
- Livingstone, S. (2014, 12 de septiembre). *Digital media and children's rights* [Media Policy Project Blog]. School of Economics and Political Sciences. <https://blogs.lse.ac.uk/mediase/2014/09/12/sonia-livingstone-digital-media-and-childrens-rights/>
- López, R., & Rodrigues, A. (2014). Los niños y el internet: la nueva sociología de la infancia y el uso de métodos visuales. *Comunicando*, 3, 220-233. <https://revistas.sopcom.pt/index.php/comunicando/article/view/175/113>
- López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M., & Lafaurie-Molina, A. (2023). Children's participation in Colombia: uses, perceptions, and feelings of the media environment. *Jeunesse*, 15(1), e20220024. <https://doi.org/10.3138/jeunesse-2022-0024>
- López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., & Bermúdez-Grajales, M. (2023). Estrategias pedagógicas de maestros en educación inicial

- durante la pandemia: Tecnologías digitales y rol de las familias. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 296-311. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41254>
- Macías, A. M., & Llumiquinga, S. R. (2021). Proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial desde entornos virtuales, a partir de un *software* educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 12-22. <https://doi.org/10.62452/jmq9da98>
- Marín-Suelves, D., Becerra-Brito, C. V., & Rego-Agraso, L. (2022). Los recursos educativos digitales en educación infantil. Analizando las visiones del profesorado. *Digital Education Review*, 41, 44-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8526063.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Pacheco, A. M., Pertuz, E., & Jiménez, M. C. (2022). El pensamiento computacional como estrategia para la educación ambiental en la primera infancia. En E. Serna (Ed.), *Revolución educativa en la Nueva Era. Vol. II* (pp. 1094-1102). Instituto Antioqueño de Investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7382033>
- Pinto, M., & Osório, A. J. (2019). Aprender a programar en educación infantil: análisis con la escala de participación. *Pixel-Bit*, 55, 133-156. <https://hdl.handle.net/1822/61926>
- Rentería, L., Mayacela, Á., Rojas, M., Mayacela, M., & Mayacela, Á. (2021). Facebook como herramienta educativa emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel inicial en tiempos de pandemia. *Revista Digital Novasinergia*, 4(1), 42-52. <https://doi.org/10.37135/ns.01.07.02>
- Reséndiz-Balderas, E. (2020). Análisis del discurso y desarrollo de la noción de número en preescolar y el uso de las TIC. *CienciaUAT*, 14(2), 72-86. <https://revistaciencia.uat.edu.mx/index.php/CienciaUAT/article/view/1237/678>
- Rideout, V., & Robb, M. (2020). *The Common-Sense census: media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media. https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 139-157. <http://hdl.handle.net/10272/8446>
- Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150154>
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Salfi, F., Amicucci, G., Corigliano, D., D'Atri, A., Viselli, L., Tempesta, D., & Ferrara, M. (2021). Changes of evening exposure to electronic devices during the COVID-19 lockdown affect the time course of sleep disturbances. *Sleep*, 44(9), zsab080. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsab080>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2019). Me gusta la selva porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65, 43-67. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>
- Székely, M., & Cabrol, M. (Eds.) (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Trucco, D., & Palma, A. (2020) (Eds.). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Cepal.

