



Tecnosfera infantil

Infancias y tecnologías en el conurbano de Buenos Aires

Roxana Cabello
(editora)

Colección **Comunicación, Artes y Cultura**

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Tecnosfera infantil

Roxana Cabello
(editora)

Tecnosfera infantil
Infancias y tecnologías en el
conurbano de Buenos Aires

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Tecnosfera infantil : infancias y tecnologías en el conurbano de Buenos Aires / Roxana Cabello... [et al.] ; Editado por Roxana Cabello. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2024.

160 p. ; 21 x 15 cm. - (Comunicación, artes y cultura / 24)

ISBN 978-987-630-770-3

1. Nuevas Tecnologías. 2. Infancia. 3. Acceso a la Cultura. I. Cabello, Roxana, ed.

CDD 306.46

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2024

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Florencia Piluso

Impreso en Oportunidades S.A.

Ascasubi 3398, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
en el mes de octubre de 2024.

Tirada: 200 ejemplares.

Hecho el depósito que marca la Ley 11723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Introducción	
<i>Roxana Cabello</i>	9
Capítulo 1. Desigualdad educativa y exclusión digital en la pre y pospandemia. El acceso a las tecnologías en los hogares del Gran Buenos Aires	
<i>Renzo Moyano</i>	19
Capítulo 2. El hogar como ambiente tecnocultural. Condiciones de las relaciones con las tecnologías en las infancias	
<i>Roxana Cabello</i>	35
Capítulo 3. La escuela como entorno tecnocultural. Las infancias y la apropiación de tecnologías en las instituciones educativas	
<i>Martín Pizarro</i>	47
Capítulo 4. “Es como decir celular...”. Significados de las tecnologías entre niños y niñas	
<i>Roxana Cabello</i>	67
Capítulo 5. Representaciones sobre los vínculos entre infancias y tecnologías. Medios de comunicación, familias y niños/as	
<i>Aylén Escalante, Yohana Meza y Ailén Saraceni</i>	79
Capítulo 6. YouTube: la pantalla preferida	
<i>Débora Noemí Soria</i>	93
Capítulo 7. La cámara propia. Una experiencia pedagógica en el conurbano bonaerense	
<i>Beatriz Alor Rojas y Laura Godoy</i>	103
Capítulo 8. Las tecnologías digitales interactivas como un complemento del ambiente alfabetizador	
<i>Rosalía Malceñido</i>	115
Capítulo 9. Tecnologías digitales y alfabetización inicial	
<i>Guadalupe Álvarez y Verónica Lucía Gómez</i>	133
Sobre las autoras y los autores	157

Introducción

ROXANA CABELLO

¿Cómo se relacionan los niños y las niñas con las tecnologías? ¿Lo hacen *naturalmente*? ¿Lo hacen todos y todas por igual? ¿Qué beneficios y qué riesgos conllevan los usos de tecnologías en las infancias? ¿Se pueden integrar las tecnologías en los procesos de alfabetización inicial?

Este libro presenta algunas reflexiones y propuestas acerca de ese tipo de inquietudes, enfocando –sobre todo, pero no exclusivamente– el escenario inmediatamente anterior a la declaración de la emergencia sanitaria asociada con el covid-19.

En los últimos diez años varias agencias internacionales, universidades y organizaciones sociales produjeron trabajos de investigación y de intervención, buscando principalmente identificar y prevenir respecto de los factores que ponen en riesgo a los chicos y las chicas frente al flujo de contenidos y prácticas que circulan por Internet en general y las redes sociales en particular. En distintos capítulos haremos referencias a algunos de esos trabajos (OEE, 2016; Unicef, 2016, entre otros), que consideramos como antecedentes inmediatos o interlocuciones con nuestros desarrollos en el Programa Usos de Medios Interactivos (UMI) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en la Argentina. Pero además de ese tipo de preocupación nos interesa comprender qué lugar ocupan las tecnologías en la vida cotidiana de los niños y las niñas, en qué consisten los vínculos que establecen con ellas y qué factores intervienen promoviéndolos o dificultándolos en los distintos ámbitos en que crecen y despliegan su actividad.

Entre finales de 2017 y principios de 2020 desarrollamos el proyecto Tecnosfera infantil, en el que participaron investigadores e investigadoras, estudiantes, graduadas, becarias y docentes de la universidad; docentes y personal directivo de escuelas primarias; padres, madres y otras personas a cargo de niñas y niños de seis a ocho años y ciento veinte niños y niñas de ese tramo de edad. Nos asociamos con la Escuela Primaria N° 35 “Cecilia

Grierson” de José C. Paz, con la escuela primaria María Guadalupe de General Pacheco y con distintos colectivos barriales. Además, visitamos otras seis escuelas de gestión pública y dos de gestión privada. En el marco de ese proyecto hicimos un estudio sobre procesos de apropiación de tecnologías en niños y niñas de seis a ocho años de edad y también cuatro talleres de cine y fotografía comunitarios con estudiantes del último ciclo de primaria y jóvenes de distintos barrios. Los talleres se realizaron en sociedad con el Colectivo de Comunicación Audiovisual Arandu y el espacio Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios, de la Secretaría de Cultura y Medios de la UNGS, que tuvieron a cargo su coordinación. La mayor parte de los artículos que integran el libro está asociada con estos proyectos de investigación y de trabajo con la comunidad.

La investigación obedece a diversas estrategias. En primer lugar, se trata de un acercamiento estructural que analiza las condiciones sociales de acceso a las tecnologías en la Argentina, considerando particularmente el conurbano de Buenos Aires. El capítulo 1, a cargo de Renzo Moyano, presenta un análisis complejo de estadísticas nacionales que permite describir el modo como fue cambiando este acceso entre 2011 y 2021 y cómo se producen, a su vez, variaciones en función de variables económicas y educativas. Entre otros aspectos, el artículo presta atención a la situación que impera en los hogares en donde viven niños y niñas de las edades que estamos priorizando, por lo cual, funciona como marco general de interpretación de las observaciones que se describen a lo largo de todo el libro. Apoyadas en el análisis de datos oficiales, las observaciones de Moyano destacan tendencias históricas, para el período estudiado, en las que confluyen desigualdad social, brecha educativa y exclusión digital.

Teniendo en cuenta ese contexto, realizamos el abordaje situacional que nos permitió comprender cómo se manifiestan esas condiciones desiguales en la zona de influencia de nuestra universidad, en el noroeste del conurbano de Buenos Aires, y qué atravesamientos se producen en los procesos de apropiación de tecnologías.

La investigación empírica con niños y niñas es un proceso que tiene sus particularidades. En este caso, demandó un diseño flexible (Mendizábal, 2006) que fuera adecuándose no solamente a las modalidades de comunicación y expresión infantiles sino también a las características del contexto difícil¹ que atravesaban las localidades y los barrios del conurbano de Buenos Aires en el período previo a la declaración de la pandemia por covid-19.

Priorizamos dos vías de contacto con los/as chicos/as: la escuela y el hogar. Esta decisión obedece a una doble justificación: una de tipo práctico, ya que

1 Por ejemplo, en 2018, cuando iniciaba nuestro trabajo de campo, la Escuela de Educación Primaria N° 35 “Cecilia Grierson” estuvo cerrada durante cuatro meses por graves problemas de infraestructura que aquejaban también a muchas otras escuelas de la provincia de Buenos Aires.

se trata de espacios que nos facilitaron el acceso y en los cuales encontramos contención para nuestros intercambios; y otra de tipo teórico, ya que asumimos que en esos ámbitos, entendidos como entornos tecnoculturales, se generan muchas de las condiciones que operan sobre la relación que las infancias establecen con las tecnologías. Dos capítulos de este libro focalizan en este tema, haciendo consideraciones conceptuales a partir de las aproximaciones empíricas. El capítulo 2 está a mi cargo, desarrolla el concepto del *hogar como entorno tecnocultural* y analiza cómo en cada hogar se crean condiciones diferenciales para la relación con las tecnologías que es, creemos, una relación de aprendizaje. El texto identifica factores que influyen en los modos como los/as niños/as pueden, en mayor o menor medida, crear familiaridad con los dispositivos, animarse a explorarlos, aprender colectivamente usos variados y complejos, evaluar sus posibilidades para sus formas de expresión y creación. Consideramos entre esos factores el acceso o disponibilidad de dispositivos, la dinámica de usos de tecnologías en el hogar y los tipos de regulaciones sobre esos usos. Como se explica en el capítulo anterior, cada uno de esos factores aparece, a su vez, afectado por aspectos sociales como el nivel socioeconómico de los hogares y, sobre todo, el clima educativo del hogar. Dado que las condiciones de producción son desiguales, no todas las infancias producen las mismas relaciones con las tecnologías. El capítulo 3, a cargo de Martín Pizarro, presenta un análisis muy minucioso que pone en evidencia cómo la escuela funciona como entorno tecnocultural cuyas características pueden, eventualmente, compensar los déficits que hubiera en hogares menos equipados o con características menos proactivas, ya sea respecto de las prácticas o de distintos aspectos simbólicos involucrados en la relación con las tecnologías. En estos dos capítulos el eje es la desnaturalización de la relación que los/as niños/as entablan con las tecnologías, para pensarla más como construcción que varía de acuerdo con las condiciones materiales y simbólicas en las que se produce.

Decíamos entonces que trabajamos en hogares y en escuelas. En hogares hicimos dos tipos de aproximaciones. Por un lado, una encuesta a padres, madres y otras personas a cargo del cuidado de niños y niñas de seis a ocho años, que residen en dieciséis partidos del conurbano de Buenos Aires.² Por esta vía tomamos contacto con los tipos de ambientes tecnológicos en los que viven los niños y las niñas: qué equipamiento tienen, quiénes y cómo lo usan, qué experiencia de uso y qué ideas sobre las tecnologías tienen las personas a cargo y otros tipos de aspectos que condicionan las relaciones con las tecnologías como las normas que les imponen para usarlas. Además, accedimos al punto de vista de estas personas respecto de los usos y los vínculos que tienen los/as

2 La *Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas*. El trabajo de campo se desarrolló entre septiembre y octubre de 2018 (en el marco del Seminario Usos Sociales de las Tecnologías del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS), mediante la técnica de recolección personal (cara a cara), con un cuestionario directo y semiestructurado aplicado a una muestra intencional (“bola de nieve”) de 357 casos.

chicos/as con las tecnologías. Por otro lado, hicimos pequeñas reuniones (de entre dos y cinco integrantes) de niños y niñas³ que se juntaron a tomar la merienda en la casa de alguno/a de ellos/as, en donde desarrollamos conversaciones informales sobre el tema de las tecnologías, apoyadas en una guía semiestructurada. Mientras tanto, sugerimos actividades con el celular o la *tablet*, para que los usaran y pusieran en evidencia qué saben hacer, explicaran lo que hacen y respondieran consignas. Al final, les propusimos dibujar. Hicimos registros gráficos y/o audiovisuales de la mayoría de las reuniones.

Exactamente los mismos tipos de actividades hicimos en las escuelas. Los niños y las niñas con quienes conversamos allí provienen de hogares de nivel socioeconómico medio bajo y bajo, cuyos principales aportantes tienen mayormente niveles de escolaridad medio bajo y bajo. Consideramos centralmente dos escuelas cuya población tiene similares características socioculturales, pero modelos de integración de tecnologías completamente diferentes: la Escuela Primaria N° 35 “Cecilia Grierson” de José C. Paz, de gestión pública, que en el momento de la realización del trabajo de campo carece por completo de equipamiento tecnológico, casi no contempla la integración de tecnologías en su proyecto educativo y su personal docente y directivo valora positivamente los usos educativos de tecnologías, pero no se sienten en condiciones de implementarlos. La escuela María de Guadalupe, de General Pacheco, de gestión privada subsidiada 90% por empresas y que cobra una cuota módica, fue concebida, organizada y desarrollada como un proyecto de educación con tecnologías, está equipada y su personal directivo y docente recibe capacitación sistemática.

Este libro no es un informe de investigación, pero los resultados del estudio son una referencia permanente a lo largo de la mayoría de los artículos y funcionan como basamento de reflexiones y de propuestas. El capítulo 4, a mi cargo, enfoca una de las dimensiones que consideramos central en la configuración de los vínculos con las tecnologías: la de los sentidos que se les atribuyen. Los modos como nos representamos y significamos las tecnologías forman parte de la posición que adoptamos frente a ellas y de cómo las incorporamos en nuestro campo de acción y creación. Estos sentidos se construyen en relación con una semántica social, un conjunto de discursos, imágenes, valoraciones, estereotipos, que circulan en los medios de comunicación, la publicidad y otros ámbitos de la vida cotidiana. Pero también en la escuela y el hogar, en donde los niños y las niñas con los que conversamos mantienen sus principales interacciones. Comentamos cuáles son los sentidos que los/as chicos/as atribuyen a las tecnologías. Analizamos también algunas representaciones que tienen

3 Provenientes de hogares de nivel socioeconómico medio y medio bajo; cuyos principales aportantes tienen nivel de escolaridad (NE) medio y medio bajo y concurren la mitad a escuelas públicas y la otra mitad a escuelas privadas barriales. NE bajo: hasta primario incompleto; NE medio bajo: hasta secundario incompleto; NE medio: hasta terciario incompleto.

las personas que están a su cargo y cómo esas representaciones influyen en sus maneras de regular los usos que realizan los/as niños/as. El capítulo 5, a cargo de Aylén Escalante, Yohana Meza y Ailén Saraceni, se centra en las representaciones mediáticas sobre la relación entre infancias y tecnologías. ¿De qué manera los medios de comunicación configuran y caracterizan esa relación? Considerando los principales periódicos de alcance nacional, las autoras analizan definiciones, asociaciones, maneras de decir, adjetivaciones, pero también la composición de imágenes y el uso del color para hacer visibles los sentidos que proponen estos medios. Y a partir de ahí, parten del trabajo de campo de nuestra investigación para reconocer cómo dialogan las representaciones sobre las tecnologías que se traslucen en las expresiones de niños/as y adultos/as con esas representaciones mediáticas. El problema de las representaciones mediáticas se retoma en el capítulo 7, que escriben Beatriz Alor Rojas y Laura Godoy. Las autoras estuvieron a cargo del diseño y coordinación de los talleres de producción audiovisual comunitaria y en este artículo presentan un relato de la experiencia, que resulta a su vez una excelente propuesta de trabajo en el aula. El texto desarrolla una reflexión acerca de la importancia de la producción de narrativas propias por parte de los niños y las niñas que les permitan representar y representarse. Apropiarse de recursos tecnológicos para producir y afirmar identidades culturales. Una de las estrategias a la que recurren para justificar esa importancia es el análisis de cómo son representados en los medios algunos sectores que forman parte de la población del conurbano de Buenos Aires. Sostienen que desde una serie de supuestos de clase, etnia, género y nacionalidad se construye un discurso homogeneizante, que niega la diversidad sociocultural, sexual y lingüística y construye imágenes estereotipadas acerca de las diversidades bajo una lógica asimétrica, jerárquica y desigual. El artículo brinda herramientas no solamente para reconocer los modos como operan los discursos mediáticos sino también para tomar distancia de esas representaciones y, a partir del aprendizaje de los lenguajes y posibilidades de medios y tecnologías, producir una mirada alternativa.

En el capítulo 6, Débora Noemí Soria se remite también a los resultados de nuestra investigación para identificar el principal uso de Internet que realizan los niños y las niñas: el consumo de videos en la plataforma YouTube. Esto coincide con estudios realizados en otros países de América y de Europa, que son referidos en el artículo. En nuestro estudio fue mencionado por prácticamente la totalidad de la muestra (99%), cuando les preguntamos a los/as encuestados/as qué hacen sus hijos en Internet, y también aparece como prioridad en las conversaciones con los/as chicos/as. Es de uso sencillo: comentan que no se requiere la lectura y/o escritura para la realización de búsquedas, sino que les basta con reconocer íconos, fotografías y otros indicadores; además, utilizan las órdenes orales y sus propios historiales. Pero también se accede fácilmente desde los dispositivos portátiles, que ponen la pantalla en sus ma-

nos y construyen un/a espectador/a cada vez más individual. Soria presenta y describe las preferencias, entre las que se cuentan los canales de *youtubers* (personas que producen contenidos para difundir en YouTube, algunas de las cuales tienen patrocinadores). Destaca que, si bien una buena proporción de los *youtubers* que mencionan nuestros/as entrevistados/as son menores de edad y comenzaron desde pequeños, los niños y niñas con quienes conversamos no se ven a sí mismos/as en la posición de producción de contenidos. Una minoría manifiesta que aspira a ser *youtuber* cuando sea más grande, pero no parece proponerse comenzar a esta edad.

El segundo uso de Internet que las personas a cargo atribuyen a los/as chicos/as de 6 a 8 años son los videojuegos en línea (70%), que también sale espontáneamente en los relatos infantiles. Hemos analizado las características de esta práctica en otra oportunidad (Cabello y Alonso, 2019), pero aquí los videojuegos nos interesan en relación con una de las preocupaciones fundamentales que nos llevaron a centrar la atención en los/as niños/as de este tramo de edad: el hecho de que se encuentran en su período de formación de competencias de lectura y escritura. En el capítulo 8, Rosalía Malceñido desarrolla una propuesta interactiva, lúdica, para apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo.

El 16 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en la Argentina, en principio durante catorce días consecutivos. Se buscaba garantizar la salud de la población frente a la pandemia del coronavirus. Pero como la circulación del virus avanzaba, el gobierno decidió mantener la suspensión hasta el segundo semestre de 2021. De manera que las escuelas estuvieron cerradas al menos un año y medio.

Una situación similar se vivió en la mayoría de los países de América del Sur. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en marzo de 2020 había casi ciento sesenta millones de estudiantes de la región (veinte millones en nivel preescolar) que no estaban concurriendo a las escuelas (López Boo y Boruchowicz, 2020). Las aulas de buena parte de estos países no cuentan con la cantidad de metros cuadrados por alumno que recomienda la Organización Mundial de la Salud (OMS) como factor de prevención y, en algunos países de la región, menos de la mitad de los colegios que atienden a los y las estudiantes más pobres pueden garantizar las condiciones sanitarias que se requieren para la educación presencial (Maris y Estrada, 2020).

En este contexto se impuso una instrumentación acelerada de la enseñanza a distancia en distintas modalidades (en algunos casos, llamada virtual); una migración digital apremiada (Cabello, 2021) que tuvo diferentes alcances. La emergencia no permitió planificar ni consensuar la integración de tecnologías porque se priorizaba dar continuidad a las actividades escolares y garantizar los vínculos de los y las estudiantes con la escuela. Cada escuela afrontó esta situación como pudo, de acuerdo con sus recursos técnicos, las competencias del personal directivo y docente, la experiencia previa en la planificación e

instrumentación de educación a distancia, entre otros aspectos. A partir de la lectura de los datos presentados en los informes preliminares de la *Encuesta a Equipos Directivos y Hogares* que publica el Ministerio de Educación de Argentina, en el marco de la *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica* (Ministerio de Educación de Argentina, 2020), entendemos que el personal directivo y docente de las escuelas de los distintos niveles no estaba en buenas condiciones para liderar la migración digital, ya que el 79% indicó que tenía limitaciones de conectividad y un 66% identificó problemas con el equipamiento.

En el contexto del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), las tareas y actividades salieron de la escuela y anclaron en el hogar, que no estaba preparado. Sus tiempos y espacios, sus rutinas y relaciones; sus saberes cotidianos, no siempre podían adecuarse a los requerimientos de la actividad escolar. Las personas que viven en el hogar (mayoritariamente las mujeres) tuvieron que hacer de docentes, sumando un nuevo rol y unas responsabilidades que muchas veces no eran legitimadas por chicos y chicas que preferían una mamá por un lado y una *señorita* por el otro. Y cada tanto, dependiendo de las posibilidades técnicas de los estudiantes y docentes, se producía un intercambio o incluso un *encuentro* a través de plataformas, mensajería instantánea y otras posibilidades del espacio digital. De acuerdo con la encuesta que mencionamos, en la Argentina menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal de Internet. Esta diferencia está condicionada por distintos factores, como el nivel socioeconómico y la región, entre otros (una caracterización detallada puede verse en el capítulo 1). Entonces, en algunas zonas, en algunos hogares, esos intercambios habrán sido más factibles que en otros. Cuando los hubo, se pusieron en juego algunos usos, saberes e ideas sobre las tecnologías que resultan familiares porque están emparentados con distintos ámbitos de la vida cotidiana, y también otros aspectos y solicitudes que no siempre pudieron resolverse (aunque se cuente con la conectividad como punto de partida), que condicionaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tampoco había tiempo ni buenas condiciones para aprender sobre las propias tecnologías y mucho menos sobre sus implicancias simbólicas y políticas.

Uno de los grupos más afectados por no haber podido ir a la escuela es el de los/as niños/as que tienen entre seis y ocho años, que están cursando los primeros años de la escuela primaria y construyendo las competencias comunicativas de lectura y escritura. No podían contar con la situación de comunicación y diálogo con otras personas, en la que pudieran reconocer los signos, ensayar combinaciones, identificar los elementos que constituyen el lenguaje escrito, probar y elaborar sus hipótesis. No tenían una intervención pedagógica, que acompañara y que respetara los tiempos y procesos de cada uno y cada una, para poder entender la representación alfabética del lenguaje y atravesar las etapas que requiere el desarrollo de la competencia de escritura.

Sin embargo, en parte por impulso de la coyuntura, fueron generándose distintas maneras de recurrir a las tecnologías digitales para apoyar o complementar los procesos de alfabetización inicial. A partir de un diagnóstico sobre el modo como el contexto de pandemia afectó el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y las niñas que cursan primer ciclo de primaria de la escuela María de Guadalupe, Rosalía Malceñido propone un conjunto de actividades interactivas que buscan capitalizar las potencialidades de las tecnologías integrándolas al ambiente alfabetizador. Posicionada desde una perspectiva constructivista, llama a compensar las limitaciones de la mediación tecnológica de las actividades (que interpreta como posibles “riesgos conductistas”), destacando la importancia de una intervención pedagógica docente formada.

Para ampliar el tratamiento de este tema y cerrar el libro, invitamos a sumarse al equipo a Guadalupe Álvarez y Verónica Lucía Gómez que escriben el capítulo 9. Allí presentan, en primer lugar, un minucioso estado del arte sobre los estudios que analizan el problema de la integración de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de alfabetización inicial. En segundo lugar, analizan las experiencias que realizaron docentes del partido de Malvinas Argentinas (Buenos Aires, Argentina) durante el período del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) y del distanciamiento social preventivo obligatorio (DISPO). En ese contexto, ofrecen una sistematización de los recursos digitales utilizados y los criterios que orientaron la toma de decisiones sobre su uso; un reconocimiento de los tipos de dinámica de las propuestas de enseñanza en procesos alfabetizadores durante la pandemia; un análisis de los tipos de materiales y las modalidades de producción que se generaron, entre otros aportes que permiten visibilizar y compartir las experiencias. Se suma a esto la contribución que realizan las autoras al reflexionar sobre las condiciones en las que puede optimizarse el aprovechamiento de las tecnologías en relación con la alfabetización inicial. Una vez superada la emergencia, plantean las autoras, sería importante proponer una reflexión profunda sobre el uso de tecnologías en función de una concepción sobre la alfabetización inicial que permita determinar con claridad el propósito de la actividad, reconocer las habilidades que los/as niños/as necesitan poner en juego allí y, en consecuencia, seleccionar los recursos y posibilidades y diseñar las situaciones de acompañamiento.

Los avances presentados en esta introducción no resumen los capítulos del libro ni mantienen el orden en el que están estructurados. Solamente ilustran los tipos de cuestiones que abordamos aquí, con la intención de representar y valorar tanto el trabajo colaborativo como las aportaciones de cada integrante del equipo, y también de invitar a la lectura. Esperamos poder contribuir a la comprensión de la situación en la que se encontraban muchos niños y niñas de hogares trabajadores del conurbano de Buenos Aires, en la Argentina, en el momento en el que se declaró la pandemia por covid-19. Se esperó de ellos

y ellas que apoyaran sus aprendizajes en los usos de unas tecnologías que en muchos casos no tenían, no sabían usar, no tenían con quién aprenderlas o las asociaban exclusivamente con usos recreativos. También aspiramos a contribuir con el trabajo de investigadores/as y tesistas dedicados/as al estudio de las condiciones materiales y simbólicas de los procesos de apropiación de tecnologías; y con el trabajo de los docentes y el personal directivo que buscan hacer de la escuela un ambiente cada vez más abierto, en el que se formen personas que aprovechen autónoma y críticamente las posibilidades de las tecnologías y produzcan de manera creativa una cultura digital con la que puedan expresar sus identidades.

Agradecemos a todas las personas e instituciones que hicieron posible el desarrollo de nuestros proyectos, en especial a los y las estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la UNGS que participaron en distintas instancias. Y a la universidad pública, que aun en las condiciones más difíciles, sigue ofreciendo un lugar para producir un conocimiento que nos permita comprender y transformar nuestra realidad.

Roxana Cabello
Marzo de 2023

Bibliografía

- Cabello, Roxana (2021). “De 6 a 8 años. La migración digital apremiada en el aprendizaje de la lectura y la escritura”. *Por escrito*, n° 14, pp. 24-31. Disponible en: https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2021/11/PorEscrito_N14_Espanol.pdf.
- Cabello, Roxana y Alonso, Juan Manuel (2019). “Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años”. *RevCom*, vol. 9, n° e025. DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e025>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2016). *Kids Online/Chic@s Conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*. Argentina: Unicef. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-chics-conectados>.
- López Boo, Florencia y Boruchowicz, Cynthia (16 de noviembre de 2020). “¿Volvemos a las aulas? Aquí les contamos qué opinan los latinoamericanos”. *BID Mejorando vidas*. Disponible en: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/volvemos-a-las-aulas-opinion/>.
- Maris, Lesbia y Estrada, Ricardo (3 de noviembre de 2020). “¿Están preparadas las escuelas de América Latina para un regreso seguro a clases?”. *CAF. Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe*. Disponible

en: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/11/estan-preparadas-las-escuelas-de-america-latina-para-un-regreso-seguro-a-clases/>.

- Mendizábal, Nora (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación de Argentina (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. *Argentina.gob.ar*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>.
- Open Education Europa (OEE) (2016). *Las competencias en TIC para los niños de primaria. Informe de investigación*. Madrid: OEE.