



**Papers infancia\_c**

ISSN 2254-5565 | Junio 2016, Número 14

## **Co-gestión del tiempo y de las actividades en el hogar: Una mirada sociocultural y cualitativa acerca de las rutinas digitales de niños/as (3-7) de Madrid**

Nieves Galera, *Universidad Autónoma de Madrid*

Una versión previa de este trabajo se defendió en Abril 2016 como Trabajo de Fin de Master en el Master Oficial de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

### **Resumen**

En este trabajo presento un estudio que explora cómo las familias con niños pequeños organizan sus rutinas y actividades diarias y el lugar que los dispositivos y tecnologías digitales desempeñan en estas rutinas. Los datos de este estudio fueron recogidos con un protocolo (JRC, 2015), que incluyó la realización de entrevistas y un *video-tour* por la casa, con 9 familias y 10 niños del área metropolitana de Madrid (España), y con edades comprendidas entre los 3 y 7 años.

El análisis se basa en conceptos de la teoría sociocultural actual (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003, 2014) y examina las interrelaciones entre las actividades del hogar de los adultos, las necesidades de atención y la actividad de los niños/as y la co-organización de las rutinas familiares. Nuestros datos permiten dividir a los niños en dos grupos de edad (cinco niñas entre 3-5 años y cinco niños entre 6-7 años), y el análisis transversal sugiere un patrón de desarrollo en la co-organización de la participación y el sistema de actividades familiares. Los niños más pequeños parecen tener un mayor acceso, pero no necesariamente un "aislamiento" mayor, en el uso de los dispositivos digitales, que es compatible con la atención de los padres a otras tareas de la casa o con demandas relacionadas con el trabajo. Los niños mayores siguen utilizando dispositivos digitales, pero como sus usos se hacen más variados, y las preocupaciones de los padres sobre los riesgos asociados más explícitos, encontramos estrategias de mediación más variadas. En ambos casos, los miembros de la familia co-construyen sus rutinas familiares y la ecología de sus actividades, que evolucionan con el tiempo, y nuestros datos sugieren que los dispositivos digitales (en el conjunto de las familias urbanas / suburbanas "europeas" que hemos estudiado) juegan un papel importante en la organización y desarrollo de la vida familiar de los niños.

**Palabras clave:** Hogar - Rutinas familiares - Tecnología Digital - Ecología del Desarrollo - Mediación Parental

## Abstract

In this paper I present results from a study that explores how families with young children organize their daily routines and the place that digital technologies and devices play in these routines. Data from the study draws on a observation protocol, which includes interviews and video home-tours with 9 families and 10 children from the Madrid (Spain) metropolitan area between 3 and 7 years of age.

The analysis draws on concepts from current socio-cultural theory (Lave, 2011; Lave and Wenger, 1991; Rogoff, 2003, 2014) and examines the interrelationships among adult home activities, children's care and activity needs and the co-organization of family routines. Our data allows dividing children in two age groups (five children between 3-5 years of age and five children between 6-7 years of age) and the cross-sectional analysis suggests a developmental pattern in the co-organization of this family activity and participation system. Younger children seem to have a more access, but not necessarily solitary, and use of digital (hand-held) devices that is compatible with parent's attention to other house chores or work-related demands. Older children continue to use digital devices but as their uses become more varied and parental worries about risks more explicit, more varied mediation strategies become visible in parents. In both cases, family members co-construct their family routines and activity ecologies, which develop over time, and our data suggest that digital devices (in the set of urban/suburban "European" families we have studied) play an important role in the organization and development of children's family life.

**Keywords:** Home - Family Routines - Digital Technologies - Developmental Ecology - Parental Mediation

## Introducción

### Infancia y Tecnología Digital en el Hogar: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión

El uso de la tecnología digital está experimentando en estas últimas décadas una presencia creciente y una evolución constante, lo que está afectando profundamente a la organización de las sociedades contemporáneas (Rupert, Law y Savage, 2013). Entre otros efectos, va incrementándose la presencia de la tecnología digital en las actividades cotidianas de los individuos; estos tienen un acceso cada vez mayor a internet y dispositivos como *smartphones* u otros medios y dispositivos digitales (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014), que quedan integrados en sus actividades. Por lo tanto, y desde una perspectiva sociocultural, la presencia de estos dispositivos no se entiende como una herramienta meramente complementaria a las actividades de los individuos (Buckingham, 2000). Al contrario, la tecnología digital se ha convertido en una herramienta más que afecta a nuestro modo de vida, reconfigurando nuestras prácticas, relaciones, formas de comunicación y estilos de vida.

En este contexto, es lógico que estos cambios tecnológicos también ejerzan algún tipo de presencia en la vida y contextos de desarrollo de la infancia. Desde enfoques que adoptan una "mirada estructural" de la infancia, esta no es vista como una fase separada e independiente de la vida del resto de individuos –adultos–, sino como un grupo de actores sociales cuyas experiencias se construyen en el entramado de relaciones e infraestructuras que mantienen con las personas y objetos que forman parte de su comunidad (Oswell, 2013). De hecho, esta relación de la infancia con las tecnologías digitales está despertando el interés de los investigadores, lo que ha derivado en un aumento de trabajos relacionados con este ámbito. En este sentido, estas investigaciones exploran cuáles son los cambios que la tecnología digital está produciendo en algunos aspectos de la vida y desarrollo de los niños y las niñas. Es el juego uno de los ámbitos donde encontramos más evidencia (Burke

y Marsh, 2013). A modo de ejemplo, podemos citar a Edwards (2013), quien observa que los niños integran los contenidos de sus actividades lúdicas digitales en otros momentos de sus juegos de ficción y de *role-play* (p.e., integrando personajes virtuales en sus juegos de ficción). En otro trabajo centrado en el juego en plataformas virtuales, Burke (2013) muestra cómo dos niñas de 10 años construyen personajes *online* que incorporan aspectos de su identidad real, lo que a su vez influye en la construcción de su identidad en el “mundo real”. Respecto a otras actividades de ocio, se observa que las niñas y niños entre 9 y 13 años utilizan la red desde el hogar para comunicarse y fomentar sus relaciones con iguales y familiares, de forma alternativa y complementaria a la interacción con ellos en espacios “reales” (Morgade, Poveda y González-Patiño, 2014). Todos estos trabajos ilustran la incorporación de lo digital como una herramienta más que abre nuevas formas de ocio y de relación y de juego, produciendo una serie de transformaciones en distintos dominios de las rutinas y actividades de la infancia.

Parte de las experiencias de la infancia en torno a la tecnología digital se han explorado dentro del ámbito del hogar. El estudio de las rutinas digitales en este contexto es importante porque parece constituir el espacio principal en el que niños y niñas acceden a los recursos a partir de los cuales se organiza su tiempo libre y su ocio; recursos entre los que se encuentra la tecnología digital (González-Patiño, 2011; Morgade et al., 2014). Además, el hogar se revela como un espacio fundamental en el estudio de las rutinas digitales debido a que este ámbito siempre ha ocupado un lugar central a la hora de entender cómo se configuran los contextos en los que se desarrolla la infancia. En la actualidad, este constituye uno de los espacios clave en torno a los cuales se han articulado las discusiones sobre las transformaciones en sus rutinas, como producto de los cambios del ambiente que les rodea y de su participación resultante en estos contextos. Estas discusiones han abordado, entre otras cuestiones, la supuesta progresiva desaparición de la infancia de la ciudad y del espacio público (p.e., Livingstone, 2007) o su institucionalización y creciente aparición de espacios especializados en la organización del tiempo de este colectivo (Zehier, 2001). En este sentido, los estudios sobre las rutinas de la infancia que han puesto el foco en las experiencias de niños y niñas en el hogar muestran que la tecnología digital desempeña un papel importante en la reconfiguración de relaciones entre los distintos contextos en los que se desenvuelve, lo que permite, por ejemplo, su relación con otros espacios desde el hogar (Poveda, Morgade y González-Patiño, 2012).

Las rutinas digitales en el hogar se han explorado en varios trabajos, además de los señalados. Por ejemplo, distintos informes han tratado de explorar la presencia y variedad de usos de la tecnología por parte de los niños y sus familias en el hogar. Estos informes, disponibles en nuestro país y en otros países europeos, muestran que niños y niñas tienen un acceso cada vez mayor a *smartphones*, *tablets* y otros dispositivos portables en sus hogares; con ellos realizan una variedad de actividades que incluyen jugar a juegos en red con otros usuarios, usar internet para completar sus tareas escolares, ver vídeos en YouTube, visitar redes sociales o utilizar mensajería instantánea (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; EU Kids Online, 2014). Hasta ahora, este tipo de estudios se ha centrado principalmente en el grupo de edad comprendido entre los 9 y 16 años; por el contrario, las experiencias digitales con niños menores de 9 años están menos estudiadas (Sefton-Green et al, 2016).

En este contexto, recientemente se han elaborado informes descriptivos y exploratorios con objeto de analizar los usos presentes y emergentes en relación a las tecnologías digitales por parte de niños menores de 9 años y sus familias en el hogar (Chaudron, 2015; Matsumoto et al., 2016; Marsh et al., 2015). Estos informes muestran que el uso de la tecnología se extiende a estas etapas más tempranas de su desarrollo. Los niños en estas edades utilizan algunos dispositivos (p.e., *tablets* y televisiones) en su tiempo libre en el

hogar, con un fin de entretenimiento y juego preferentemente (p.e., ver vídeos, programas infantiles...). Además, la elección de los dispositivos y de las actividades que realizan con ellos están mediadas por sus gustos e intereses, así como por el grado de acceso que tienen a los mismos, lo que implica también la mediación de padres y madres. En este sentido, se observa que las actividades digitales que realizan los niños en estas edades también se enmarcan dentro de las decisiones y estrategias que despliegan los padres para regular su uso, al mismo tiempo que revela la presencia de una serie de ideologías parentales sobre las tecnologías digitales, sobre cómo sus hijos aprenden a usarlas y sobre el papel que otorgan a la tecnología en el futuro educativo y profesional de los mismos (Matsumoto et al., 2016). En conclusión, estos trabajos ponen de manifiesto la importancia de la influencia de padres y madres en la configuración de las prácticas digitales de los niños y niñas y, aunque en ellos no se aborda esta influencia de forma exhaustiva debido a su naturaleza exploratoria, abren el camino al estudio de las rutinas digitales de los niños en el hogar, desde una perspectiva que tenga en cuenta las relaciones e influencias del resto de actores que intervienen en su desarrollo. El hogar constituye el primer lugar donde investigar estas influencias, dada la prevalencia que este entorno presenta en edades tempranas del desarrollo y/o en su estudio (Bronfenbrenner, 1977), y por su relevancia a la hora de entender las transformaciones que experimenta la infancia en su desarrollo en la sociedad contemporánea, como consecuencia de los cambios contextuales y discusiones mencionadas más arriba.

Debemos señalar que la influencia de otros actores –en este caso, padres y madres– y el análisis de sus actuaciones como una parte fundamental que interviene o sobre las que se construyen las prácticas digitales de niños y niñas menores de 9 años en el hogar, ya han sido tratados en algunos trabajos previos y, concretamente, desde una orientación cualitativa y centrada en aspectos comunicativo-interaccionales. Por ejemplo, Wolfe y Flewitt (2010) exploran las características de las interacciones entre dos gemelas de 3 años y su madre en el transcurso de su manejo con un ordenador. Observan que las niñas y su madre coordinan distintos modos comunicativos durante su uso con el dispositivo. A través de un “diálogo colaborativo multimodal”, la madre despliega una variedad de recursos semióticos, a través de los cuales monitorea, pregunta, sugiere y explicita partes del proceso de las actividades que están llevando a cabo, con acciones o verbalizaciones; de esta forma emerge un marco de significación compartido que marca el desarrollo de su tarea. Las autoras “sugieren que, además de la disponibilidad de recursos [digitales] es crucial mantener el foco de atención en la naturaleza y calidad de las relaciones que median las experiencias de los niños en torno a diversos media” (p. 392). En una línea parecida, Danby et al. (2014) analizan las interacciones sociales de dos niñas (18 meses y 3 años, respectivamente) con otros miembros en el hogar en torno a una *tablet*. En este caso, se ilustra cómo las niñas y su padre coordinan distintos recursos comunicativos que, en combinación con los modos del dispositivo, generan el contexto en el que se desenvuelve la actividad. Entre otros aspectos que se señalan, el análisis de las interacciones por parte del padre muestran que da por sentado el aprendizaje de sus hijas como un hecho “natural” al margen de su mediación; en este sentido, sus intervenciones verbales tienen que ver sobre todo con las imágenes producidas y manipuladas de la pantalla, en lugar del tipo de acciones que tienen que realizar para utilizar el dispositivo. Las niñas también desempeñan un rol activo en esta actividad, manipulando los recursos disponibles para manejar sus actividades individuales y sus interacciones con otros miembros de la familia.

Como hemos señalado, los trabajos anteriores parten de un enfoque comunicativo-interaccional y han aportado una visión relevante para entender cómo se construyen las experiencias digitales de niños menores de 9 años en el hogar. Aparte de estos aspectos comunicativo-interaccionales que organizan las prácticas digitales en el hogar, consideramos que es necesario abordar otras formas más generales de gestión del acceso

a los recursos y prácticas digitales, –como las ya identificadas en los informes señalados (Matsumoto et al., 2016), y también mencionadas de forma sucinta en alguno de los últimos trabajos mencionados (Wolfe y Flewitt, 2010)– y su relación con la organización de las rutinas y el resto de actividades de los miembros del hogar. En este sentido, consideramos que la adopción de una perspectiva sociocultural puede servir para arrojar luz sobre estos procesos.

### **Aprendizaje situado y organización cultural del desarrollo humano: una aproximación sociocultural para el análisis de las prácticas digitales en el hogar**

Las investigaciones sobre procesos y situaciones educativas implican la asunción, de manera más o menos explícita, de un modelo o concepción teórica sobre el aprendizaje y el desarrollo humano; la adopción de estos modelos deviene en preguntas de investigación y orientaciones teórico-metodológicas que varían de un trabajo a otro, en relación a los presupuestos del investigador/a acerca de qué es aprender, cómo se produce u organiza el aprendizaje y cuáles son los aspectos a los que hay que atender a la hora de abordar el desarrollo y las acciones de los individuos. Al mismo tiempo, los presupuestos acerca de tales cuestiones se acompañan de formas específicas de entender el estudio del mundo social (Gaskins, Miller y Corsaro, 1992; Poveda, 1999). Como señala Jane Lave (2011), las concepciones acerca del aprendizaje guardan relación con las formas de entender la vida social y la relación que el investigador establece con ellas. Citando a la autora, cualquier problemática:

incluye asunciones (una ontología, una epistemología, una ética) sobre las relaciones entre las personas y el mundo, la naturaleza del ser humano y cómo esta se produce, y en qué términos podemos conocer [todo ello], así como la naturaleza del conocimiento (p. 150).

El presente trabajo se desarrolla a partir de concepciones teóricas que conciben el aprendizaje como un elemento integral de la participación en prácticas sociales y que señalan la organización del mundo social como aspecto esencial en la explicación del desarrollo humano. Estos presupuestos han sido abordados en profundidad en los trabajos de Lave y Wenger (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991) y de Rogoff (2003, 2012, 2014), y constituyen uno de las aproximaciones que orientará el presente análisis de las prácticas digitales de niños y niñas y de sus familias en el hogar. Estos autores comparten el interés por la cultura como aspecto organizador de las actividades y el aprendizaje humanos, y plantean una serie de presupuestos sobre estas cuestiones, relevantes a la hora de definir la perspectiva con que la que abordar las problemáticas de este trabajo. Los presupuestos que trataremos a continuación tienen que ver con dos aspectos íntimamente relacionados entre sí: 1) el aprendizaje y el desarrollo como fenómenos situados en la práctica y en contexto sociocultural y 2) el carácter relacional y la negociación de significados dentro de las actividades que llevan a cabo los participantes.

En primer lugar, un elemento central de estas propuestas se encuentra en el planteamiento de que el aprendizaje constituye un fenómeno *situado* en la práctica social y cultural. Aunque la noción de *aprendizaje situado* ha estado sujeta a diferentes desarrollos, nosotros consideraremos la propuesta de la antropóloga Jean Lave y su colaborador Étienne Wenger (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991), por su trascendencia y riqueza analítica. Estos autores parten de la premisa de que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la participación de los sujetos en prácticas sociales, situadas histórica y culturalmente, y, por lo tanto, organizadas de acuerdo a una serie de convenciones y relaciones, que rigen la forma de participar –y aprender– en estas prácticas. Dicho de otra forma, toda actividad en la que participan los individuos se sitúa siempre dentro de un contexto cultural, cuyas

especificidades de organización de los recursos constituyen aspectos indisociables de la participación en dichas prácticas y del aprendizaje de los participantes. Estos recursos incluyen tareas, responsabilidades y roles dentro de las prácticas, así como el tipo de los artefactos materiales disponibles que median la actividad, los recursos simbólicos, discursivos, etc. La forma en que se organizan estos recursos influye en el tipo de relaciones que se forman entre los actores involucrados en sus actividades y en el transcurso de las mismas, así como en los significados, destrezas e identidades que establecen los participantes.

El hecho de situar el contexto social como marco en el que necesariamente se desarrolla toda participación social y el aprendizaje, implica que los recursos y elementos señalados (roles, artefactos materiales, identidades, etc.) no pueden traducirse como meros “productos del aprendizaje” subsumibles por procesos cognitivos. En la propuesta de Lave y Wenger, estos son aspectos *constituyentes* del aprendizaje, lo que significa que organizan las actividades de los sujetos, y pasan a un primer plano a la hora de abordar el análisis de las prácticas educativas en las que participan. Los autores recalcan que:

el aprendizaje no está meramente situado en la práctica –como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive (Lave y Wenger, 1991, p. 35).

Los autores concretan y desarrollan esta aproximación del aprendizaje con su concepto de *participación legítima periférica* (Lave y Wenger, 1991), el cual permite destacar otros aspectos de este enfoque, que son de relevancia a la hora de esbozar el marco para el análisis de las prácticas digitales en el hogar. Cada uno de sus términos hace referencia a aspectos que nos parecen importantes, aunque, como bien señalan los autores, este concepto ha de entenderse en su conjunto. Por un lado, la *legitimidad* constituye uno de los elementos que configuran la organización de las actividades –y, por tanto, de la participación–; en concreto, hace referencia al hecho de que la participación está modulada por alguna forma de acceso, que “define las formas de pertenecer” dentro de la práctica (p. 35). Por otro lado, la *periferialidad* resalta la idea de que las formas de participar en las prácticas son variadas y múltiples, “más o menos comprometidas e inclusivas” (p. 36), y que cambian a lo largo de la trayectoria de aprendizaje de los individuos, “del desarrollo de [sus] identidades y [sus] formas de afiliación” (p. 36). De esta manera, no existe algo así como “participación central”, y el foco se sitúa en la estructura de la práctica en la que el aprendizaje tiene lugar. “De lo que trata la participación periférica es de estar situado en el mundo social” (p. 35).

Uno de los ejemplos de esta noción de aprendizaje situado a través de la participación legítima periférica se ilustra y asienta en el análisis de las prácticas de los sastres de Liberia realizado por Lave (Lave y Wenger, 1991, Lave, 2011). El análisis de sus prácticas muestra cómo el aprendizaje de los sastres se articula a través del entramado de relaciones que establecen con otros individuos en los talleres, y con respecto a una serie de convenciones / prácticas establecidas (p.e., patrones de regateo y reciprocidad con sastres conocidos, fórmulas de respeto hacia el maestro del taller, formas establecidas para trabajar las medidas de las prendas, etc.). Además, estas prácticas “dentro” de los talleres están estrechamente vinculadas a aspectos de la vida e historia del contexto local (p.e., las identidades y estatus de los sujetos asociados a los distintos tipos de prendas que se elaboran en los talleres). El énfasis en los patrones de organización de las prácticas supone el distanciamiento hacia otros análisis que habrían puesto el foco en el aprendizaje de habilidades de los propios sastres, sin tener en cuenta todos estos aspectos que median sus actividades.

En la misma línea de la concepción del aprendizaje como un fenómeno situado en la práctica social, Barbara Rogoff (2003) plantea que el desarrollo humano está estrechamente vinculado al proceso de participar y ser miembro de una cultura. Como señala la autora, “las personas se desarrollan como participantes en comunidades culturales. Su desarrollo solo puede ser entendido a la luz de las prácticas culturales y las circunstancias de sus comunidades –que también cambian–” (pp. 3-4). En este sentido, el hecho de vincular el desarrollo a las prácticas y contextos que varían de unos escenarios a otros, conlleva examinar los distintos patrones culturales a través de los cuales se organiza la participación, la comunicación y el aprendizaje de niños y niñas (pueden encontrarse distintos patrones culturales en relación a estas tres dimensiones íntimamente relacionadas entre sí en los trabajos de la autora de 2003, 2012 y 2014). Estos patrones no se limitan a contextos nacionales concretos o grupos étnicos, sino que pueden variar en función del repertorio de prácticas y creencias arraigadas –y reproducidas– en una comunidad cultural, familiar o institucional concreta (véase, por ejemplo, Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014).

Por ejemplo, en su obra de 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, Rogoff expone distintos patrones culturales de organización de la vida de la infancia y de su participación en diferentes contextos sociales. Estos patrones muestran distintas formas a través de las que se organizan el desarrollo y la participación de la infancia; la autora considera estos patrones como formas diferentes de *participación guiada*, y mediante su exposición y análisis, se ponen de manifiesto las complejidades de la organización del aprendizaje y la participación en contextos tradicionalmente denominados como “informales”. Este interés por revertir la tendencia a identificar el aprendizaje –y/o formas de aprendizaje “superiores” y yuxtapuestas al aprendizaje “informal”– a los esfuerzos de la instrucción es compartido con Lave y Wenger (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991); al igual que estos, Rogoff analiza el aprendizaje y la participación de los individuos en la variedad de prácticas sociales en términos de los factores sociales que los organizan. En formulaciones recientes, Rogoff (2012, 2014) analiza de forma detallada dos de estos patrones: *Aprendizaje Observando y Realizando Pequeñas Contribuciones a la tarea (LOPI* por sus siglas en inglés) e *Instrucción Línea de Ensamblaje*. La autora plantea el LOPI como una forma de organizar el aprendizaje, que se define por ciertos elementos, entre los que podemos enumerar: la contribución de los niños a actividades consideradas de importancia en la vida de las comunidades en la que participan (p.e., en la realización de labores domésticas, de trabajo, etc); el establecimiento de una colaboración y de un liderazgo flexible entre los distintos actores; “la comunicación basada en la coordinación entre participantes que se sostiene sobre la referencia compartida en sus tareas conjuntas” (Rogoff, 2014, p. 74); y la retroalimentación a través de la propia práctica. Estos aspectos del LOPI contrastan con las facetas de la *Instrucción Línea De Ensamblaje*, más prevalentes –aunque no presentes exclusivamente– en formas tradicionales de hacer escuela en las sociedades occidentales (véase Rogoff, 2014; Paradise et al., 2014, para una caracterización más exhaustiva de las diferencias entre ambos patrones de organización del aprendizaje).

Además de la noción de aprendizaje y desarrollo situados señalados, un segundo aspecto importante, presente en estas propuestas, es el *carácter negociado* de las prácticas y significados de los sujetos. La posibilidad de cambio en las formas de participar a lo largo del tiempo es posible gracias al hecho de que los individuos son considerados como constructores e intérpretes activos de significados: los actores sociales renegocian los significados de sus prácticas, así como la organización de sus relaciones y los roles que integran estas prácticas. Este carácter socialmente negociado de la participación ha sido enfatizado dentro de los planteamientos de la teoría social, en los que:

el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre personas en actividad, en, con, y surgiendo de, el mundo social y culturalmente estructurado. Este mundo está socialmente constituido; formas objetivas y sistemas de actividad de un lado, y las comprensiones subjetiva e intersubjetiva de ellas por los agentes, por el otro, constituyen mutuamente tanto el mundo como la experiencia de sus formas (Lave y Wenger, 1991, p. 50-51).

Aceptar que los individuos construyen y renegocian significados en su participación en actividades tiene implicaciones en la conceptualización y el análisis de fenómenos educativos. En primer lugar, implica que las relaciones entre los participantes en sus prácticas cotidianas no son estáticas, sino que evolucionan dentro sus actividades, debido, entre otras cuestiones, a las relaciones / negociaciones, a menudo “conflictivas” y cambiantes entre los participantes. De esta manera, la naturaleza y el cambio de las relaciones surgen como un aspecto central del análisis de las situaciones de aprendizaje y procesos de desarrollo humano. Una segunda consecuencia que se deriva es el hecho de que el análisis de estas situaciones no puede reducirse a la estructuración cultural o socio-histórica de las actividades, sino que ha de introducir la forma en la que se configuran las relaciones de los individuos como un componente esencial del mismo.

Esta última idea también ha sido recogida por Rogoff (2003). Desde su perspectiva sobre el desarrollo señala anteriormente, la autora señala la importancia de atender a los aspectos *intepersonales* (p.e., relación de la niña con un adulto, las actividades que realizan, cómo se organizan, etc.), así como a los *culturales-institucionales* (p.e., la relación de una práctica dentro del contexto de una comunidad o institución más amplia), a la hora de analizar las actividades en las que participan los sujetos. También considera los aspectos *personales*, pero los mantiene en un segundo plano (p.e., gustos o intereses de un niño en la realización de una actividad). La autora señala que “ningún aspecto existe o puede ser estudiado de manera aislada respecto a los otros” (p. 58), aunque el foco de análisis se sitúe en algún elemento concreto.

Este carácter situado y relacional de la práctica y del aprendizaje y la importancia del mundo social como elemento constitutivo del mismo, también han sido señalados en los desarrollos contemporáneos de las tradiciones de la psicología soviética (p.e., en la teoría de la actividad, Engeström, 1987; citado en Cole y Engeström, 2001). Este tipo de aproximaciones supone un distanciamiento respecto a otras perspectivas teóricas tradicionales que destacan la importancia de la mediación sociocultural, pero reduciéndola a un conocimiento que se *transmite* o *adquiere* en interacción con otros en un proceso de adquisición individual por parte de un aprendiz. Este es el caso de algunas de las interpretaciones tradicionales existentes en torno a la noción vygostkiana de la *zona de desarrollo próximo* (véase Wells, 2001, para una revisión sobre el concepto), en las cuales se imponía una visión que establecía una dicotomía entre el sujeto y el mundo social. Algunas interpretaciones ligadas a al concepto de *zona de desarrollo próximo* han estado especialmente ligadas al ámbito de la instrucción escolar y planteaban la mediación como un proceso para la adquisición de un conocimiento o destrezas individuales, dejando a un lado los presupuestos sobre el aprendizaje señalados hasta aquí, los cuales son en alguna parte compartidos por los desarrollos más recientes de la psicología soviética señalados.

Pensamos que la adopción de estos enfoques teóricos por los que hemos optado en el presente trabajo pueden ser de utilidad para analizar las rutinas de la infancia en el hogar, entendiendo dichas rutinas como el producto de las negociaciones y patrones de organización que se producen entre los miembros del mismo, e integrando los dispositivos digitales emergentes como uno de los artefactos cuyas funciones de uso intervienen en la forma que toman el conjunto de sus actividades. Esta mirada también es complementaria



con los desarrollos de la teoría ecológica del desarrollo humano, los cuales dan al hogar un espacio visible dentro de los distintos sistemas que componen el “ambiente ecológico” (Bronfenbrenner, 1977) en el que se desarrollan los sujetos.

### **El Enfoque Ecológico-Sistémico del Desarrollo Humano: Un Marco Complementario para el Análisis de las Rutinas y Actividades de los Miembros en el Hogar**

Para abordar con más detalle las relaciones de los miembros del hogar con sus rutinas generales y sus actividades en torno a la tecnología digital, también puede resultar de interés la adopción de una perspectiva ecológica. En concreto, partiremos del enfoque ecológico desarrollo a partir de la propuesta de Urie Bronfenbrenner (1977), quien, en las formulaciones originales de su modelo, plantea que el desarrollo del individuo es producto y ha de entenderse a partir de su participación en una serie de escenarios físicos e inmediatos que se ven influenciados por otros contextos y agentes más amplios y distales. En sus primeros trabajos, el autor señalaba que el estudio científico del desarrollo humano ha de atender a:

la acomodación progresiva, mutua, a lo largo del ciclo vital, entre el organismo creciente y los ambientes inmediatos y cambiantes en los que vive, ya que este proceso está afectado por las relaciones obtenidas en y entre estos escenarios inmediatos, así como los contextos sociales más amplios, tanto formales e informales, en los que estos escenarios se integran (p. 514).

Estos escenarios en los que participan los sujetos se denominan *microsistemas* y se integran dentro de otros sistemas y/o estructuras progresivamente más amplios, denominados *mesosistemas*, *exosistemas* y *macrosistemas*. Bronfenbrenner afirma que “el entorno ecológico [en el que se desarrollan los sujetos] se concibe topológicamente como una serie de estructuras anidadas en la que cada una incluye a la anterior” (p. 514). Aunque la forma en que se han conceptualizando los distintos sistemas y sus relaciones han variado desde la propuesta original del modelo ecológico, en general, el microsistema se entiende como el conjunto de relaciones directas entre el individuo en desarrollo en un entorno social / físico determinado (p.e., familia, escuela). El mesosistema implica las relaciones entre actores de distintos microsistemas (p.e., las interacciones entre familiares y personal de la escuela). Por su parte, el exosistema se refiere a un espacio social más amplio con agentes que se relacionan indirectamente con la persona en desarrollo (p.e., agentes y políticas sociales, medios de comunicación...). Y, por último, el macrosistema se refiere a una serie de fuerzas sociales más amplias que marcan la forma de relación entre los individuos y los distintos escenarios señalados (p.e., ideologías).

En reconceptualizaciones más recientes del modelo ecológico (Neal y Neal, 2013), las relaciones entre estos cuatro sistemas no se definen ya como relaciones jerárquicas, en la que cada sistema abarca e incluye el inmediatamente inferior, como se planteaba en la formulación original, sino interrelacionadas entre sí como en un sistema de red. En esta visión, los distintos sistemas se conceptualizan en relaciones de red en torno a un individuo focal, de manera que “los sistemas en diferentes niveles se relacionan de forma superpuesta en vez de forma anidada” (p. 723). En esta línea, una aproximación ecológica al desarrollo implica atender a las conexiones –directas o indirectas– entre estructuras en torno al individuo en desarrollo, y manifiestas a través de las propias interacciones que establece con y que se establecen entre los distintos actores que intervienen en su desarrollo.

En el presente trabajo analizaremos las prácticas digitales dentro del hogar, por lo que el foco de análisis, desde una perspectiva ecológica, se centrará en el microsistema que es el hogar, aunque en la exploración de dichas prácticas puedan surgir aspectos que

sobrepasen este escenario. Para este trabajo, vamos a tomar como referente la concepción más reciente de microsistema de Neal y Neal (2013), en el que este se entiende como “un escenario –es decir, un conjunto de personas involucradas en una interacción social– que incluye al individuo focal” (pp. 724). El interés por el hogar se ha incrementado en las últimas reformulaciones del enfoque ecológico, como comenta Plowman (2015) al señalar que:

muchos investigadores se refieren sólo a las versiones previas del modelo y parecen no estar al tanto de las últimas modificaciones (...) que dan mayor énfasis a las interacciones familiares en procesos proximales, al mismo tiempo que reconocen la naturaleza mutuamente interaccional de las influencias del individuo y del contexto (p.3).

No obstante, tendremos en cuenta también los aspectos funcionales de estos microsistemas señalados por Bronfenbrenner (1977), puesto que entendemos que son parte esencial de la aproximación ecológica del desarrollo y que son apropiadas para el análisis que nos proponemos en el presente trabajo. Estos aspectos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Las interacciones y actividades en las que participan los miembros del microsistema se construyen de manera bidireccional; esto implica atender a las acciones de los adultos sobre el niño/a y viceversa.
- La necesidad de tener en cuenta todas las relaciones dentro del microsistema, y no solo las diádicas (típicamente, adulta/madre-niño).
- La importancia de factores físicos como parte del ambiente y del sistema de actividades, que modifican e intervienen en la configuración de los microsistemas.

Pese a que se señala la importancia de los factores físicos como parte de los escenarios donde los sujetos se desarrollan, las teorizaciones acerca de la noción de contexto y los preceptos de la teoría ecológica no surgieron con objeto de analizar el rol de la tecnología digital en el hogar (Plowman, 2015). En este sentido, consideramos que el estudio de la presencia y la gestión de las tecnologías digitales como parte de las actividades que llevan a cabo los niños/as en el hogar puede contribuir a ampliar y enriquecer las discusiones sobre la teoría ecológica, así como profundizar en las peculiaridades de los contextos en los que se desenvuelve –y contribuye a configurar– la infancia contemporánea.

### **Objetivos del Trabajo de Investigación**

El presente trabajo se desarrolló inicialmente con objetivo general de explorar la forma en la que se organizan las actividades digitales de niños y niñas menores de 8 años en el hogar. A medida que la investigación y el análisis fueron avanzando, el foco de atención se centró en aspectos de dicha organización vinculados a los siguientes aspectos:

1. La organización de las actividades digitales en el hogar. Esta cuestión sugería explorar los roles, actividades, negociaciones, etc., que se establecen entre los distintos miembros de la familia –niños/as y sus cuidadores– en torno al uso que los niños/as hacen de la tecnología digital.
2. El papel que las actividades digitales desempeñan en relación al conjunto de actividades que conforman el sistema del hogar.

Además, se decidió examinar distintos patrones de organización de estos aspectos y sus transformaciones en edades tempranas del desarrollo, en concreto en niños y niñas de 3 a 7 años. Estas edades resultan de interés debido a la escasez de trabajos en esta franja de edad (comentada anteriormente) y a los posibles cambios que se puedan experimentar en la organización de las rutinas familiares en esta etapa como consecuencia de la aparición de

distintos contextos y posibles cambios en las necesidades / pautas de cuidado en estas edades.

## Metodología

### Diseño, Participantes y Contexto de la Investigación

La metodología de este trabajo se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativo-interpretativo (Gaskins, Miller y Corsaro, 1992; Poveda, 1999). Este enfoque parte de la premisa de que las acciones de los individuos están vinculadas al conjunto de creencias, prácticas y marcos de referencia presentes en el contexto social, institucional y cultural en el que se encuentran, los cuales son interpretados y reconstruidos por los mismos actores sociales en el transcurso de sus actividades cotidianas. Este hecho implica que procesos de desarrollo como los que queremos abordar en este trabajo no pueden entenderse al margen de estos elementos contextuales y, por ello, escogimos herramientas de recogida de datos que permitiesen contextualizar e interpretar los significados de las personas involucradas en el estudio, principalmente la realización y análisis de entrevistas semi-estructuradas en el hogar con niños y sus madres y/o padres. Además, con el propósito de examinar los posibles cambios que experimentan las prácticas digitales en el hogar en niños en edades tempranas de su desarrollo, se optó por realizar una comparación inicial entre dos grupos de edad diferenciados: niños de 3 a 5 años de edad por un lado, y niños de 6 a 7 por otro. El enfoque interpretativo permitirá profundizar en posibles transiciones que los niños / niñas experimentan en la reorganización de sus rutinas digitales dentro del hogar, examinando las contribuciones que padres y niños desempeñan en estos procesos de negociación y cambio (Corsaro, 1996). La recogida de datos se realizó entre junio y noviembre de 2015.

Para contactar con familias elaboramos una invitación para participar en el estudio y la difundimos en varias escuelas de educación primaria y de infantil, en una asociación de *scouts* y en el tablón de anuncios electrónico de asociaciones de madres solteras por elección. También contactamos con algunas familias del círculo de amistades de uno de los investigadores del equipo. Esta diversificación de estrategias se utilizó con el propósito de acceder a una muestra variada en términos de nivel socioeconómico y de configuración familiar y, por tanto, nos permitió explorar las experiencias en torno a la tecnología digital en una muestra diversa de familias.

Durante el proceso de reclutamiento, mencionamos los objetivos generales del estudio, las herramientas y el procedimiento para el registro de los datos, y se detalló cómo se gestionaría la confidencialidad de los participantes y la protección de sus datos. También negociamos con las familias que accedieron a participar cuáles serían los momentos más convenientes para realizar las visitas en el hogar; asimismo, les proporcionamos un documento escrito con los parámetros de la investigación y dos formularios de consentimiento informado (uno general para la participación en el estudio y un consentimiento parental específico para la participación de los niños y niñas).

La muestra final estuvo compuesta por nueve familias y un total de diez niños y niñas focales, cinco por cada uno de los dos grupos de edad señalados (cinco con edades comprendidas entre los 3 y 5 años, y cinco con edades comprendidas entre los 6 y 7<sup>1</sup>). Dos niños de la muestra eran hermanos y, por lo tanto, pertenecientes al mismo núcleo familiar,

---

<sup>1</sup> Las familias con niños en el grupo de edad 6-7 habían sido reclutadas originalmente dentro de un proyecto de investigación concebido con el objetivo de explorar las experiencias con la tecnología digital de niños entre 0 y 8 años de edad y sus familias en distintos países de la Unión Europea (JRC's Project ECIT, Empowering Citizens' Rights in emerging ICT, Project n. 572). Las cinco familias señaladas formaron parte de muestra española de dicho estudio (Matsumoto et al., 2016).

mientras que el resto de niñas eran miembros de familias independientes. Todas las familias residían en núcleos urbanos localizados en diferentes distritos de la ciudad de Madrid o en localidades de la periferia. En el caso de las familias con niños entre 6 y 7 años, se solicitó rellenar un breve cuestionario para recabar algunos datos sociodemográficos. La Tabla 1 recoge la composición familiar, edad y nivel socio-económico de las familias participantes en el estudio.

**Tabla 1: Composición Familiar, Edad, Datos Socio-económicos y Origen Étnico de las Familias Participantes en el Estudio.**

	Miembros (pseudónimos)	Edad	Curso escolar / nivel máximo de estudios	Nivel de ingresos familiares <sup>2</sup>	Origen étnico
Familia 1	Mario	5	Preescolar	Alto	Español
	Manuel	43	Al menos licenciatura	Alto	Español
	Tamara	42	Al menos licenciatura	Alto	Español
	Gael	9	Cuarto curso de primaria	Alto	Español
	<b>Marcos</b>	<b>7</b>	<b>Segundo curso de primaria</b>	Alto	Español
Familia 2	Noelia	49	Bachillerato	Alto	Español
	<b>Izan</b>	<b>6</b>	<b>A punto de comenzar primer curso de primaria<sup>3</sup></b>	Alto	Español
Familia 3	Jimena	39	Licenciatura	Bajo	Español
	<b>Juan</b>	<b>7</b>	<b>Completado primer curso de primaria</b>	Bajo	Español
	<b>Aissa</b>	<b>5</b>	<b>Completado último año de infantil</b>	Bajo	Español
Familia 4	Alfonso	46	Doctorado	Alto	Español
	Ester	41	Doctorado	Alto	Español
	Álvaro	9	Completado tercer curso de primaria	Alto	Español

<sup>2</sup> Las familias 1, 2, 3 y 5 completaron el cuestionario mencionado anteriormente, en que el podían elegir una de cuatro gamas de ingresos que se calcularon en base a la clasificación de niveles de ingresos de Eurostat, teniendo en cuenta la composición familiar de cada familia. El nivel de ingresos de las familias 4, 6, 7, 8 y 9 fue estimado por los investigadores.

<sup>3</sup> Debido a que las entrevistas con las familias 1 - 5 fueron realizadas en verano, utilizamos expresiones como “a punto de comenzar” o “completado” en relación al curso escolar de los/as niños/as. Las entrevistas con las familias 6 - 9 se llevaron a cabo a comienzos del presente curso escolar, y en su caso se indica el curso escolar que los/as niños/as estaban iniciando en ese momento.

	<b>Diego</b>	<b>6</b>	<b>Completado primer curso de primaria</b>	Alto	Español
	Raúl	2	Completado primer ciclo de infantil	Alto	Español
Familia 5	Alberto	39	Educación Secundaria Obligatoria	Medio-bajo	Español
	Sandra	37	Educación Secundaria Obligatoria	Medio-bajo	Español
	<b>Asier</b>	<b>6</b>	<b>Completado primer curso de primaria</b>	Medio-bajo	Español
	Lidia	2	No escolarizada	Medio-bajo	Español
	Alba	2	No escolarizada	Medio-bajo	Español
Familia 6	Ainhoa	38	Formación Profesional Superior	Medio-alto	Español
	Carlos	39	Formación Profesional Superior	Medio-alto	Español
	<b>Julia</b>	<b>4</b>	<b>Segundo ciclo de Educación Infantil</b>	Medio-alto	Español
	Luis	2	Primer ciclo de Educación Infantil	Medio-alto	Español
Familia 7	Esteban	37	Al menos licenciatura	Alto	Argentino
	Marta	35	Al menos licenciatura	Alto	Español
	<b>Gabriela</b>	<b>5</b>	<b>Último curso de Educación Infantil</b>	Alto	Español
	Ada	3	Acaba de comenzar segundo ciclo de Educación infantil	Alto	Español
Familia 8	Coral	41	Desconocido	Bajo	Bolivia
	<b>Hala</b>	<b>4</b>	<b>Segundo ciclo de Educación Infantil</b>	Bajo	Español
Familia 9	Sonia	43	Al menos licenciatura	Alto	Español

	Javier	44	Doctorado	Alto	Español
	Laura	15	4º curso de Educación Secundaria	Alto	Español
	Aine	11	6º curso de Educación Primaria	Alto	Español
	Naira	3	<b>Acaba de comenzar segundo ciclo de Educación Infantil</b>	Alto	Español

## Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos y Procedimiento

Para la recogida de datos se hizo uso los siguientes instrumentos de recogida / producción de datos: entrevistas semiestructuradas, grabaciones de las entrevistas y notas de campo. Estas técnicas, ampliamente utilizadas en la tradición cualitativa para “recoger” e interpretar los significados, creencias e interpretaciones de los participantes (Hammersley y Atkinson, 2003; Jociles, 2002), se escogieron para profundizar en los procesos que son objeto de estudio en este trabajo.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el hogar de los participantes, siguiendo un protocolo diseñado con el objetivo de explorar la presencia y usos de la tecnología digital en el hogar con niños entre 0 y 8 años en el marco de un proyecto de investigación trans-nacional comparativo previo (JRC, 2015). En el protocolo se establecieron cuatro temas principales – con una serie de preguntas por cada uno– que sirvieron para orientar la recogida de datos durante de las entrevistas, y sobre los que se pudieron realizar los análisis posteriores. Dichos temas eran los siguientes: uso individual de la tecnología en niños y padres, percepciones de niños y padres sobre la tecnología, prácticas familiares en torno a los dispositivos y mediación parental respecto a los mismos. Además de abordar estas cuatro dimensiones durante las entrevistas con los participantes de este estudio, se utilizaron una serie de materiales y actividades propuestas en el protocolo para favorecer la conversación (especialmente con los niños) a través del relato de sus actividades diarias. La visita a las familias se estructuró de la siguiente manera:

1. Introducción e informaciones sobre el estudio y la entrevista (unos 10 minutos): ofrecimos a los padres / madres una breve descripción de los objetivos del estudio, recordamos el procedimiento de la recogida de datos y los aspectos de tratamiento y protección de su información personal, y les pedimos firmar los formularios de consentimiento informado. También explicamos al niño / niña focal, normalmente con ayuda de sus padres, las implicaciones de participar en el estudio en un lenguaje adecuado, para que pudiese decidir si participar o no (Flewitt, 2005).
2. Actividad para “romper el hielo” (unos 15 minutos): propusimos la realización de una actividad para conocer la rutina diaria de los miembros de la familia. La actividad se realizó con la ayuda de un cuadernillo que le proporcionamos a las familias (*Play and Learn: Being Online*, Insafe, 2015); los niños tenían que escoger, de entre un conjunto de pegatinas, aquellas que solían realizar en su día a día y luego tenían que colocarlas junto a unos relojes dibujados que representaban varios momentos del día (por ejemplo, podían escoger la pegatina de “pintar” y colocarla en el espacio correspondiente para el reloj que representaba las 6 p.m.).
3. Recorrido digital por la casa (unos 10 minutos): le pedimos al niño / niña focal que realizara un recorrido por su casa y nos enseñase los dispositivos digitales de cada

habitación, contándonos qué solía hacer con ellos. En algunos casos, nos mostraron cómo usaban algún dispositivo (por ejemplo, Gabriela (5) nos puso su música en el radiocasete de su cuarto con ayuda de su padre).

4. Entrevista con el niño / niña focal (unos 45 minutos): se entrevistó al niño / niña focal, abordando los temas y preguntas del protocolo de observación y usando un conjunto de cartas, en las que se representaban dispositivos digitales (p.e., *tablets*, *smartphones*, etc.) y otras actividades no digitales (p.e., jugar en el parque, nadar, etc.). Durante la entrevista, les pedimos que nos enseñaran qué hacían y cómo utilizaban algunos de los dispositivos digitales que tenían en el hogar. Las madres / padres intervinieron en algunos momentos en el transcurso de estas entrevistas para hacer aclaraciones, matizaciones o intervinieron en las actuaciones de sus hijos con los dispositivos.
5. Entrevista con la madre y/o padre (unos 45 minutos): les entrevistamos siguiendo el protocolo de entrevista mencionado. En la mayoría de los casos, para completar alguna información pendiente, solicitamos que indicasen, de una lista los dispositivos, cuáles tenían en casa y usaban y/o pertenecían sus hijos/as. Algunas entrevistas se realizaron en presencia de los hijos/as y otras no.
6. Cierre (5 a 10 minutos): al final de la visita, la familia y los investigadores nos reunimos de nuevo, preguntando a los participantes si querían comentar algo más o si tenían alguna pregunta. Le agradecemos a las familias su colaboración en el estudio.

En conjunto, las visitas domiciliarias duraron entre dos y tres horas. Dependiendo de la disponibilidad de tiempo de las familias, alguna parte de las entrevistas se vio afectada (pasando deprisa por ellas), en particular las entrevistas con los padres, dado que se realizaban al final de la visita. Todas las familias consintieron en llevar a cabo las entrevistas en una sola sesión, excepto Coral (41) y Hala (4) que prefirieron dividir las en dos días; la entrevista con Aissa (5) también se llevó a cabo en una segunda sesión para que no coincidiese con la de su hermano Juan (7).

Como se comentó anteriormente, todas las entrevistas fueron grabadas en audio. Además, las entrevistas con los niños y las niñas (incluido el recorrido digital y la actividad inicial) fueron grabadas en vídeo. Estos dos tipos de materiales fueron registrados con una grabadora de audio y otra de vídeo, respectivamente, y su uso fue mencionado explícitamente en la hoja de información y en el consentimiento informado proporcionado a cada familia. En total se generó un corpus de aproximadamente 18 horas de grabación. El uso de grabaciones de vídeo permitió captar la dinámica de las interacciones y cuestiones que resultaban importantes para abordar los cuatro temas establecidos en el protocolo señalado anteriormente (JRC, 2015), como gestos, movimientos por la casa, interacciones en el manejo de los dispositivos digitales, etc. Tomar notas de campo de todos estos aspectos durante las visitas a los hogares era a veces muy demandante para una sola sesión, como pudimos comprobar en el transcurso de la entrevista con Coral (41) y Hala (4); en esta ocasión no obtuvimos permiso para realizar grabaciones en vídeo, y las investigadoras tuvieron que describir verbalmente todo lo que la niña hacía (p.e., señalar una carta de un dispositivo para indicarnos para indicarnos que lo usaba, mientras decía “esta”). El uso del vídeo se reveló, pues, como una estrategia útil para registrar las interacciones con niños / as, y aún más práctica para entrevistar a las niñas de menor edad (3 - 5 años), debido a la menor producción de respuestas verbales de algunas de estas niñas. El uso de grabaciones audiovisuales permitió generar una “copia” detallada de todas las entrevistas, permitiendo volver a “observarlas” una vez finalizadas, así como “*revisitar* un conjunto particular de casos [relevantes para el presente estudio] mediante la reproducción de la cinta de vídeo” (Erickson, 1992, p. 209). Es decir, el empleo de grabaciones

audiovisuales también sirvió como estrategia analítica, para encontrar datos y generar preguntas no anticipadas en el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas.

Los materiales audiovisuales fueron tratados de acuerdo a las recomendaciones éticas elaboradas por investigadores e instituciones de investigación (Flewitt, 2005; *Guidance Note for Researchers and Evaluators of Social Sciences and Humanities Research*, 2010). Con el fin de garantizar el anonimato de los participantes, sus nombres reales fueron sustituidos por pseudónimos para la publicación de los resultados y únicamente los miembros del equipo tuvieron acceso a los datos personales. Igualmente, se tomaron las siguientes medidas para garantizar la seguridad de los datos recopilados:

- Almacenamiento de los datos en un servidor seguro, protegido por contraseña, y solo accesible a los miembros del equipo de investigación.
- Grabaciones más centradas en las acciones de los niños que en sus caras.
- Durante las interacciones de los niños con los dispositivos digitales, tratamos de no grabar contraseñas, ni perfiles de redes sociales o intercambios de mensajes personales mediante programas de mensajería instantánea que pudieran aparecer en pantalla.

Por último, también se tomó registro por escrito o en audio de notas de campo sobre las interacciones con los dispositivos, el transcurso de las entrevistas, las interacciones entre los participantes y los investigadores, etc., con el objetivo de recoger las valoraciones e interpretaciones de los investigadores durante el proceso que duró la investigación.

### **Proceso de Análisis**

El proceso de análisis de los datos se realizó de forma cualitativa y mediante análisis temático (Braun y Clarke, 2006), y consistió en la identificación, de forma inductiva, de patrones y temas dentro de los datos a partir de las preguntas planteadas en este trabajo. Más concretamente, los materiales recogidos fueron sometidos a un proceso sistemático y recursivo de análisis, que consistió en la interpretación y selección de datos que pudiesen arrojar luz sobre los procesos que son objeto de estudio, para su posterior integración / exclusión dentro de temas o patrones más generales. Estos patrones permiten interpretar y construir una narración que ilustran cómo se configuran los procesos de interés de esta investigación de manera reflexiva (Hammersley y Atkinson, 2007). Esta forma de trabajo comparte algunos presupuestos con otras propuestas de análisis de datos cualitativos (Corbin y Strauss, 1990; LeCompte, 2000; Anfara, Brown y Mangione, 2002), y son compatibles con aproximaciones teóricas-metodológicas que asumen la premisa de que la práctica del científico social está ligada y situada en contexto histórico y social, y que esto ha de tenerse en consideración a la hora de entender la forma en que se producen las distintas fases del desarrollo de una investigación. De esta manera, el proceso de análisis no se produce (ni puede producirse) al margen de las experiencias, interpretaciones, teorías o perspectivas paradigmáticas que los investigadores e investigadoras traemos al campo de estudio, los cuales se reelaboran, cuestionan, reinterpretan, etc. en los procesos sistemáticos y comprensivos de análisis como el aquí expuesto.

El análisis se centró en el contenido de las entrevistas (incluyendo el recorrido digital que las niñas/os nos hicieron por su casa y la actividad inicial sobre las rutinas generales de las niñas/os y sus familias) y de las notas de campo, y se realizó siguiendo las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006). Partiendo del modelo de trabajo propuesto por estas autoras, el proceso de análisis del presente trabajo se llevó a cabo a través de las siguientes fases:



- Familiarización con los datos: participé en la recogida de datos y, como se mencionó con anterioridad, durante el proceso se registraron notas de campo con impresiones e intereses analíticos e ideas iniciales. En un momento posterior, dos investigadoras del equipo resumimos todas las entrevistas (ver ejemplo en el Anexo 1). En los resúmenes especificamos la secuencia y aspectos relevantes de las conversaciones, estructurándolas en fragmentos sucesivos de un máximo de tres minutos de tiempo cada uno, incluyendo transcripciones literales de cuestiones que nos resultaron relevantes. El hecho de contar con vídeos de las entrevistas permitió incluir en los resúmenes información relativa a aspectos de la conversación (p.e., gestos) y del resto del contexto (p.e., ambiente físico), lo que facilitó realizar una relectura completa. También se realizó un breve resumen de cada una de las familias sobre la forma en que se organizan las rutinas digitales de niños y niñas en el hogar, con objeto de identificar algunas dimensiones analíticas iniciales.
- Generación de códigos iniciales: se generaron códigos iniciales a través de los resúmenes de las entrevistas con aspectos de los datos relevantes para las preguntas de investigación, seleccionando datos relevantes para cada código.
- Búsqueda de temas: se establecieron relaciones entre los distintos códigos y se empezaron a agrupar en temas potenciales (esto es, bajo categorías más amplias). Se realizó un resumen inicial de los resultados, como estrategia para argumentar y reflexionar sobre la coherencia de los temas iniciales.
- Revisión de temas: durante esta fase se revisaron los temas / categorías anteriores, contrastando dichos temas con los datos recogidos. Se desestimaron los temas que no parecieron tener mucho soporte en los datos, mientras que otros se unificaron en categorías ya existentes. En general, se reelaboraron las relaciones entre los temas iniciales, y se escogieron dos temas finales que consideramos que ilustraban los aspectos relevantes en torno la organización de las rutinas digitales el resto de actividades de las familias en el hogar.
- Definición de los temas: se nombraron las categorías finales, con títulos que tratarasen de captar la “esencia” de dichos temas.
- Elaboración del informe: se redactó el informe de resultados que se expone en el siguiente apartado.

Además, durante el proceso que duró la investigación se llevaron a cabo otras estrategias que permitieron mantener una actitud reflexiva sobre los datos. Estas estrategias incluyeron, por un lado, el uso del protocolo y los materiales señalados en el apartado anterior (JRC, 2015), y, por tanto, de una serie de instrumentos y pasos analíticos que ya habían sido testados y organizados previamente por otros investigadores/as. Por otro, los datos y el análisis fueron comentados y trabajos en equipo en varias ocasiones, concretamente a través de los siguientes encuentros / reuniones: reuniones posteriores a las entrevistas en las que los investigadores compartimos impresiones e interpretaciones iniciales y realizamos notas grabadas en audio; reuniones con otros equipos de investigadoras que intervinieron en el proyecto de investigación previo en el que participaron algunas familias de este estudio (véase nota 1); reuniones de trabajo para tratar los análisis específicos del presente trabajo.

## Resultados

A través de los discursos de los participantes hemos identificado diferentes formas en la que los niños / as y sus cuidadores organizan sus rutinas digitales en el hogar, al mismo tiempo que hemos explorado la relación de estas actividades con el resto de tareas que se llevan a cabo en dicho contexto. A continuación exponemos estos resultados en torno a dos ejes o categorías que nos resultan relevantes para dar cuenta cómo se construyen estos procesos, y que son: (1) la iniciativa y co-gestión del tiempo de uso de los dispositivos, y (2) la interdependencia y organización del sistema de actividades en el hogar.

## Iniciativa y Co-Gestión del Tiempo en el Uso de los Dispositivos Digitales en el Hogar

La tecnología digital se presenta como un recurso disponible en todos los hogares entrevistados, y accesible a todos los niños y niñas de la muestra. Estos suelen acceder a la misma en diferentes momentos en su tiempo libre, aunque la forma que toman sus rutinas digitales varía de unos niños a otros en función de cómo los miembros del hogar organizan dicho tiempo libre y de una serie de negociaciones que se establecen entre los mismos para gestionar los momentos de uso de los dispositivos.

Como acabamos de señalar, todos los niños y niñas participantes en el estudio acceden a la tecnología digital con interés en distintos momentos de su semana. Todos y todas asisten a la escuela (ya sea infantil o primaria), de manera que buena parte de su tiempo está ocupado por la actividad escolar entre semana, con horarios lectivos que duran hasta las primeras horas de tarde. Observamos que en su tiempo libre en el hogar la tecnología digital constituye una herramienta que permite realizar una serie de actividades, a través de las cuales los niños y niñas organizan su tiempo libre en casa. Dicho de otra forma, de los discursos de madres/padres y niñas/os se desprende que las actividades digitales que estos últimos llevan a cabo se presentan como un medio de ocio y entretenimiento que se complementa con otros juegos tradicionales y actividades en el hogar, y a través de los cuales los/as niños/as realizan actividades acordes a sus gustos e intereses, ofreciéndoles un espacio que aprovechan para organizar su tiempo libre en casa. No obstante, la forma y el lugar que los dispositivos digitales ocupan en la gestión de su sus rutinas difiere en los niños y niñas entrevistadas, observándose dos patrones diferentes en la forma en que complementan su tiempo y su actividades.

El primer patrón lo encontramos el caso de Naira (3), Julia (4), Hala (4) y Gabriela (5), quienes acceden con frecuencia a los dispositivos digitales (algunas madres especifican que en torno a dos horas los días de diario). Lo que resulta característico de este patrón es que las cuatro niñas<sup>4</sup> hacen uso de los distintos dispositivos para gestionar su tiempo en casa, especialmente cuando no encuentran o se han cansado de realizar otras actividades. Es decir, las niñas utilizan e inician sus actividades digitales para “rellenar” o complementar su tiempo libre en momentos en los que no encuentran otras actividades disponibles para llevar a cabo y el resto de los miembros están ocupados realizando otras tareas (Extracto 1). Esto también ocurre con el resto de niños participantes, pero resulta más prevalente en el caso de las cuatro niñas de menor edad.

### Extracto 1: Entrevista Ainhoa (38)

Ainhoa: [refiriéndose al dispositivo favorito de su hija Julia (4)] *“Yo creo que lo que más le flipa realmente es un móvil, ¿sabes? Ahora: no es lo que más usa, ¿sabes? Porque no le dejamos.*

Carlos (39): *“Ella sola, yo creo que ella sola [lo que prefiere], un móvil. Si interactúas con ella cualquier cosa, como todo en la vida”.*

Ainhoa: *“Los niños, claro, como les dediques tiempo es lo que más les puede molar (...) Lo que más le puede flipar [refiriéndose al móvil] es eso, pues eso, para estar sola. Pero si está con amigos no se acuerda de un teléfono. No se acuerda de un teléfono”.*

Esta idea de que las niñas escogen los dispositivos para gestionar su tiempo en momentos de ausencia de otras actividades que les resultan más atractivas se comenta en el siguiente fragmento de entrevista con Gabriela (Extracto 2).

---

<sup>4</sup> Utilizaremos el término ‘niñas’ para referirnos a estas cuatro participantes, de acuerdo al género convencionalmente asignado. Este trabajo no tiene por objeto analizar diferencias en función del género, y los resultados que presentamos no son interpretados de acuerdo a la diferenciación de géneros.

### **Extracto 2: Entrevista Gabriela (5)**

*Investigadora: “¿Cada cuánto utilizas la tablet?, ¿la usas todos los días?”*

*Gabriela: “No, cuando estoy aburrida y no sé lo que hacer”.*

La elección de la *tablet*, como señala Gabriela, u otros dispositivos en momentos en los que han finalizado o desean cambiar de actividad, no quiere decir que las niñas inicien sus actividades digitales de forma mecánica. Es decir, lejos de pretender dar una imagen de las niñas como sujetos “autómatas” que hacen uso de los dispositivos por mera costumbre o repetición en momentos que se prestan a ello, las niñas se revelan como seres agentes que escogen e inician con autonomía entre las actividades y recursos que les ofrece el hogar (Extracto 3).

### **Extracto 3: Entrevista Ainhoa (38)**

*(...) claro, ellos vienen del cole por ejemplo y vienen como locos por ponerse a ver dibujos, ¿no? Entonces pones la tele. Pero bueno, son muy pequeños, entonces la ven diez minutos, la ven, y de repente ya se van a jugar a otra cosa (...). De repente al ratito enganchan, dejan de jugar y se ponen a ver la tele.*

El segundo patrón lo encontramos con el resto de niños que participaron en el estudio: Aissa (5), Juan (7), Marcos (7), Izan (6), Asier (6) y Diego (6). En estos casos la tecnología digital también está presente dentro de las actividades de tiempo libre. No obstante, a diferencia del grupo anterior, el uso es menor y se combina con la participación creciente en otros espacios fuera del hogar: actividades extraescolares (p.e., ajedrez, música, +ción, atletismo, etc.), así como en otro tipo de actividades de ocio y al aire libre (p.e., grupos de Scouts, actividades en la calle con iguales, etc.). Con esta presencia cada vez mayor de otros contextos, la cantidad de tiempo disponible para realizar actividades digitales en el hogar disminuye, aunque como señalan algunos padres y madres, los niños/a siguen teniendo mucho interés por realizar actividades digitales (Extractos 4 y 5).

### **Extracto 4: Entrevista Manuel (43)**

Manuel [narrando un episodio en el que sus hijos habían adquirido el juego Clash of Clan]: *“Era dependiente, o sea, cuando venían del cole “¡No, espera que me están atacando!” [imitando a sus hijos] ¡Y me tengo que defender y tengo que conseguir...! ¿Qué había que conseguir, Marcos?”*

Marcos7: *“Que no me ganen”.*

### **Extracto 5: Entrevista Noemi (49)**

*“Por ejemplo él antes se levantaba y eso se lo he tenido que quitar: se tiraba de la cama los sábados porque no tenía colegio y lo primero que me pedía era la tablet (...) iba a la habitación y lo primero que me decía “mama, dame la tablet” (...). Entre semana no suele jugar (...). No, porque entre semana tiene que hacer otras cosas [entre ellas, una actividad extraescolar] y no tenemos casi tiempo, y venimos y que tiene un rato pa’ jugar, hay que bañarse, cenar e irse a la cama, o sea, no hay más (...). Y ahora en verano qué te voy a decir, ahora en verano la vida es mucho más relajada, pa’ acostarnos, pa’ jugar, pa’ todo”.*

Las actividades digitales que en este caso los niños/a llevan a cabo incluyen una variedad mayor de actividades que en el grupo anterior. Por ejemplo, surge la videoconsola –no presente en el grupo anterior– como otro medio de juego, y formas de juego que incluyen la interactividad en red con otros jugadores y amigos (p.e., el Clash of Clans, como en el caso del Extracto 4). También empiezan a demandar la instalación de aplicaciones y a consumir un contenido más variado. Esto propicia que padres y madres tengan una mayor intervención en el tiempo de uso de los dispositivos, factor que emerge en este grupo e influye en la menor cantidad de actividades digitales que los/a niños/a despliegan en el hogar. En relación a esto, buena parte de las madres de este grupo de niños comentan que

no permiten o intentan limitar en la medida de lo posible el uso de la tecnología. Este hecho se materializa en una expresión mayor de preocupaciones sobre los riesgos que los niños/a pueden encontrar en sus experiencias más variadas en la red como producto del mayor número de actividades que los niños/a empiezan a realizar (estas preocupaciones están especialmente vinculadas al acceso a contenido violento o al contacto con extraños). Además, los padres expresan una visión de la tecnología digital en competición con formas tradicionales de juego y de relación con iguales (Extracto 6).

**Extracto 6: Entrevista Noemi (49)**

*“Porque, yo como no le dejo llevar la máquina [al parque] (...) Al final cuando está en la calle es cuando está con niños (...) les tienes que llevar, porque yo si le dejo aquí toda la tarde... pero si yo le llevo a un parque tendrá que jugar y relacionarse con otros niños”*

En el caso de las niñas del primer patrón –Naira (3), Julia (4), Hala (4) y Gabriela (5)–, no aparecen limitaciones y restricciones en el tiempo de uso de los dispositivos tan marcadas. Esto se debe al papel que ocupa la tecnología digital en la configuración de las rutinas y a la gestión de las necesidades de cuidado en este grupo de edad que mencionaremos en el apartado siguiente, así como a una menor preocupación de madres y padres acerca del tipo de actividades que llevan a cabo estas cuatro niñas. Los padres y madres perciben que las experiencias digitales –especialmente *online*– de sus hijas de momento se desarrollan dentro de una serie de contenidos “acotados”. Esto se relaciona con el tipo de actividades digitales que suelen realizar las niñas, las cuales suelen incluir principalmente el uso de algunas aplicaciones (ej., Angry Birds, juegos de dar de comer, cuidar y/o vestir muñecos, de pintar, de buscar diferencias...) y el visionado de canciones, dibujos y programas infantiles, y se encuentran “acotadas” en el sentido de que implican un repertorio de actividades y contenidos reducidos en lo que a las aplicaciones se refiere, o con un contenido de momento muy dirigido al público “infantil” (dentro, por ejemplo, de los propios canales de televisión, de las descargas que gestionan los padres o de las recomendaciones que hacen aplicaciones como YouTube) (Extracto 7).

**Extracto 7: Entrevista Sonia (43)**

*“A veces ella [refiriéndose a su hija Naira (3)], metiéndose en vídeos ve muchos vídeos que le gustan de Huevos Kinder (...) de gente que ‘un Huevo Kinder’ y dentro hay algo, ¿no? Cositas, y entonces lo abre y digo ‘esto es un poco raro Naira, ¿esto te gusta?’, ‘Sí, sí’, y bueno. Pero que de vez en cuando yo le echo un vistazo y digo ‘joe, ¿esto?’, que ve cosas así un poco raras, o sea que son de niños pero... Pero le echamos un vistazo de vez en cuando y ya ésta. Si ella yo creo que sí ve algo que no es de niños no... no lo mira”.*

Las madres de este primer grupo suelen decidir el momento de finalización y el tiempo de uso de los dispositivos de sus hijas, especialmente cuando perciben que las niñas están excediéndose en el tiempo de utilización, ya que entienden que obstaculizan la realización de otras actividades prioritarias en ese momento (p.e., irse a dormir). Por ejemplo, Julia (4) ve vídeos en el móvil de sus padres antes de acostarse, y suelen ser ellos quienes deciden el momento en el que hay que dejar el móvil para irse a dormir. El acceso a los dispositivos y actividades en general está permitido en los momentos en los que las niñas lo demandan para gestionar su tiempo: ya sea de manera directa (p.e., algunas encienden y gestionan algunas actividades de forma autónoma) o con permiso y ayuda de sus padres, las cuatro niñas pueden acceder a las actividades que les resultan de interés en varios momentos en los que lo demandan.

## Interdependencia y Organización del Sistema de Actividades en las Rutinas del Hogar

Como ya se ha ido apuntado en el apartado anterior, las prácticas digitales que niños y niñas llevan a cabo en el hogar forman parte y tienen lugar en el entramado de actividades del resto de miembros de la familia. Esto es, sus actividades digitales se realizan de forma complementaria e interdependiente a las tareas y roles que desempeñan los otros miembros de la familia, en concreto, mientras padres, madres y hermanos/as están realizando otras actividades dentro o fuera del hogar, aunque la forma en que se moldea esta interdependencia varía de unos/as niños/as a otros/as. Al mismo tiempo, las actividades digitales que los/as niños/as llevan a cabo están sujetas a alguna forma de supervisión parental, que varían en función de los hogares.

Por un lado, en el caso de Naira (3), Julia (4), Hala (4) y Gabriela (5), sus madres y/o padres hacen explícito en sus discursos el hecho de que la tecnología digital sirve como medio para tener a sus hijas “entretenidas” mientras ellos realizan otras actividades en el hogar (Extractos 8 y 9):

### Extracto 8: Entrevista Sonia (43)

*“Nosotros sobre todo usamos esto [los dispositivos digitales] para, para entretenerla. Para entretenerla y que se queda ella sola entretenida, ¿sabes? Que no haya que hacer nada con ella. Pero vamos, como yo creo que hay tiempo para todo ella le gustan las dos cosas [actividades digitales y otras formas de juego no digital]”*

### Extracto 9: Entrevista Ainhoa (39)

*“Sí, sí, incluso [utilizamos los dispositivos digitales] para conseguir cosas. Ahora eso, que se duerman solos: pues bueno, les dejamos el móvil como para que se vayan a la cama y se queden allí, sabes, porque si no estarían llorando desde el primer momento. Entonces al final lo que hablábamos antes del desayuno, ¿no? Pues es que como, yo voy a, vamos a mil por hora por la mañana de desayunar, vestirnos y no se qué, y llegar a la hora al cole, pues te es más cómodo que desayune viendo La Princesa Sofía, pero que desayune, ¿sabes? O sea que... Yo creo que también se tira de mucho de eso porque es muy cómodo y porque mirad [señala a los niños que están viendo la tele y jugando con la tablet en ese momento]”.*

En esta línea, por ejemplo, las madres comentan que Hala (4) ve la televisión en el salón con su madre, mientras esta plancha; Julia (4) y su hermano ven dibujos a la hora del desayuno mientras sus padres terminan de preparar las cosas necesarias antes de salir de casa (Extracto 9). Lo mismo ocurre en el caso de Naira (3): según comenta su madre, esta suele utilizar los diferentes dispositivos (sobre todo *smartphones* y *tablets*) mientras sus hermanas mayores estudian y sus padres trabajan y/o realizan alguna tarea doméstica o recado. Esto es, las madres y padres hacen muy explícito el uso de la tecnología como medio para gestionar las necesidades de atención y cuidado de las cuatro niñas, mientras ellos se encuentran realizando otras actividades, así como la mayor cantidad de tiempo libre en el hogar comentada en el epígrafe anterior.

En estas ocasiones, los padres y madres gestionan la supervisión de las prácticas digitales de las cuatro niñas en forma de “monitoreo constante” y una “interacción no centrada” constantemente en las niñas (Chris Hall, comunicación personal, 5 Abril 2016). Es decir, las madres y padres suelen atender a sus hijas y al uso que estas hacen de los dispositivos digitales, de forma intermitente, mientras ellos realizan otras actividades en el hogar. Esta supervisión se puede dar cuando coinciden en la misma habitación la madre y la hija (por ejemplo, Hala (4) ve la televisión en el salón mientras su madre plancha). No obstante, en la mayor parte de las ocasiones, la actividad del padre/madre se lleva a cabo en una parte diferente del hogar. En estos casos, los padres/madres entran de vez en cuando a supervisar el tipo de actividad que están realizando sus hijas o les piden a sus hijas que

acudan a donde ellos están. Por ejemplo, los padres de Julia (4) conectan un ordenador portátil a la televisión o le piden que use *tablets* y *smartphones* en el salón, para poder monitorizar la actividad de la niña (Extracto 10).

**Extracto 10: Entrevista Ainhoa (38)**

*“Con el ordenador hace lo mismo que aquí [el móvil], lo que pasa que lo ve en tele, porque lo que pasa es que por eso le decimos muchas veces que queremos que esté aquí con nosotros porque ella coge el móvil, se pira y se aísla, ¿sabes? Entonces como no..., queremos que estés aquí, si quieres ves los vídeos, pero en la tele. Entonces tú puedes, los vemos en la tele, pero los ves aquí con todos, ¿sabes?”*

En todos los casos señalados, es decir, estando presentes o no en la misma habitación, los padres supervisan de manera intermitente qué tipo de actividades realizan las cuatro niñas, de manera que sus actividades digitales no pueden verse como un espacio totalmente “aislado” e independiente, centrado en las niñas al margen de su relación y coordinación con los demás miembros de la familia. Esta supervisión sobre lo que las niñas hacen se ve facilitada por el hecho de que las niñas acceden a un contenido muy ligado todavía a los contenidos que suelen ver, dentro de las recomendaciones de aplicaciones como Youtube, en aplicaciones o canales con una programación determinada o a los mismas aplicaciones de juegos.

Al mismo tiempo, esta supervisión intermitente –pero constante– mientras las participantes realizan sus actividades digitales propicia momentos de interacción, en los que las madres y padres intervienen en el transcurso de sus actividades, asistiéndolas en algún tipo de necesidad o problema que las niñas demanden. Este hecho fue observado durante la realización de las entrevistas. Por ejemplo, cuando Gabriela (5) o Hala (4) fueron a enseñarnos cómo utilizan sus reproductores de CDs, mostraron alguna dificultad para llevar a cabo sus actividades digitales, lo que dio lugar a la intervención de sus padres, quienes completaron las acciones de sus hijas, permitiéndoles a estas la oportunidad de observar y participar en la realización de dichas acciones (Rogoff, 2014).

En el caso de los niños del otro grupo –Aissa (5), Juan (7), Marcos (7), Izan (6), Asier (6) y Diego (6)–, aunque los niños siguen realizando algunas actividades digitales mientras sus padres y madres están ocupados en otras tareas, el uso de la tecnología como medio para atender las necesidades de cuidado y gestionar y “ocupar” el tiempo libre de sus hijos/a parece menos presente y es menos referido en los discursos de padres/madres y de los propios niños. En parte, esto se debe a la menor frecuencia de actividades con dispositivos digitales comentada en el apartado anterior, como resultado de la participación creciente de este grupo de niños en otros contextos y a la decisión de los padres y madres de limitar el tiempo de uso de los dispositivos en casa. Es más, algunos padres manifiestan su preocupación, o incluso rechazo, del uso las nuevas tecnologías como medio para tener a sus hijos entretenidos mientras ellos realizan otras tareas.

Además, los niños –sobre todo Marcos (7) y Juan (7)– empiezan a tener que llevar a cabo tareas escolares en casa, lo que genera nuevas necesidades en los propios niños y en los padres (p.e., controlar que los niños realicen estas tareas). Asimismo, en lo referente a lo digital, Aissa (5), Juan (7) y Marcos (7) empiezan a utilizarlo en relación con los nuevos escenarios en los que participan (p.e., atletismo o ajedrez), aunque todavía a un nivel muy incipiente. Igualmente, empiezan a referir la realización de actividades digitales compartidas, como, por ejemplo, el visionado de películas todos juntos los viernes por la tarde en los hogares de Juan (7), Aissa (5), y Marcos (7). De esta manera, las necesidades de los miembros del hogar cambian, al mismo tiempo que la presencia de la tecnología pasa a ocupar un rol distinto en lo referente a los esfuerzos por gestionar el tiempo libre y las necesidades de cuidado de las niñas en el hogar, y adquiere una presencia mayor como

herramienta de interacción lúdica familiar y vinculada a los otros espacios de socialización de los niños/a, aunque las experiencias que los niños y niñas siguen llevando a cabo se dan principalmente a nivel individual.

En el caso de estas actividades digitales individuales de este grupo de niños –Aissa (5), Juan (7), Marcos (7), Izan (6), Asier (6) y Diego (6)–, también aparecen estrategias de supervisión y gestión del uso y contenidos por parte de padres y madres, aunque en este caso encontramos dos tipos de estrategias principales. Por un lado, en el caso de Aissa, Juan y Marcos, sus padres permiten la conexión a internet y otras funciones de los dispositivos, y también supervisan de manera intermitente las actividades de sus hijos con “interacciones no centradas” constantemente en los niños/a. Esto permite estar al tanto y también asistir en la variedad cada vez mayor de actividades que estos niños llevan a cabo respecto al grupo de niñas de menor edad. También empiezan a surgir actividades que requieren mayor presencia y colaboración por parte de los padres; por ejemplo, Jimena (39) y Manuel (43) a veces están presentes durante determinadas actividades que sus hijos llevan a cabo con los ordenadores y otros dispositivos, para supervisar el manejo que estos hacen de Internet o para ayudarles en la realización de algunas actividades que puedan ser de mayor dificultad (p.e., buscar programas para pintar, hacer búsqueda a través de Google, buscar recetas de cocina...). Hay que señalar que algunos dispositivos son propiedad de los padres, a veces incluso herramientas de trabajo, y estos expresaron su preocupación ante el hecho de que los niños/a pudiesen estropearlos durante su utilización, como consecuencia de la variedad de usos que empiezan a realizar. Por ejemplo, esta preocupación se hizo especialmente visible en el caso de Aissa (5), quien estaba comenzando a utilizar algunas funciones del ordenador y del *smartphone* de su madre. En cualquier caso, vemos de nuevo que estas actividades individuales de los niños/a no se realizan de forma “independiente”, sino que implican cierto grado de presencia de los padres y madres, y nuevas formas de interacción con ellos.

Por otro lado, en el caso de Izan (6), Asier (6) y Diego (6), padres y madres suelen limitar en mayor medida las opciones de uso de los dispositivos, impidiendo la conexión a internet en las *tablets* o inhabilitando las funciones de conectividad en red de los dispositivos y videoconsolas. Igualmente, en estos hogares, los padres tienen casi todo el control sobre las descargas de aplicaciones y juegos que los niños/as utilizan y demandan. Esto responde a las preocupaciones de los padres y madres de estos niños sobre los riesgos potenciales que los padres mencionan en relación al uso de los dispositivos digitales por parte de sus hijos. De esta forma, las prácticas que realizan no suelen requerir la presencia y supervisión de sus padres, y se realizan de manera más solitaria que en el resto de niños y niñas de la muestra.

A modo de resumen, podemos decir que a través de las dos categorías escogidas hemos podido explorar algunos aspectos de la forma en que se organizan las rutinas en el hogar, así como el papel que desempeña la tecnología digital como recurso que implica y a través del cual se construyen y negocian el entramado de actividades en el contexto que nos ocupa. Estas actividades están ligadas a las demandas –cambiantes– en la gestión del tiempo libre, así como a las necesidades de atención, tareas y cuidado de los niños y niñas que han participado en este trabajo. Además, el hogar se revela como un espacio de relaciones donde las actividades de los niños y niñas y su cuidadores están siempre solapadas y organizadas de forma interdependiente, de manera que las necesidades y actividades de unos miembros influyen sobre los otros. Tal es el caso de las necesidades de cuidado de los niños y niñas, las cuales influyen sobre los padres –como parte, además de su participación y “requerimientos” de otros contextos en los que los niños participan fuera del hogar–. Al mismo tiempo, fruto de estos cambios en las demandas y actividades de los niños, los padres toman una serie de decisiones e intervienen en la forma en que se

producen las actividades digitales de sus hijos, utilizando una serie de estrategias que regulan las actividades de niños y niñas.

En este sentido, identificamos la secuencia de un cambio evolutivo en la forma en que se organizan la gestión del tiempo libre y el uso de los dispositivos de los niños / niñas. Por un lado, en el caso de cuatro de las cinco niñas de menor edad –Naira (3), Julia (4), Hala (4) y Gabriela (5)–, sus actividades digitales tienen lugar y se llevan a cabo en momentos en los que el resto de miembros están realizando otras actividades (trabajo, descanso, ayuda con otras tareas a otros miembros de miembros en el hogar, etc.), y en ausencia de actividades que les resulten atractivas con las que “rellenar” en ocasiones su tiempo libre. Las niñas tienen un rol activo en la elección de sus actividades digitales, que en muchos casos llevan a cabo de forma autónoma. Sus madres / padres monitorean de forma constante dichas actividades, aunque no están presentes físicamente ni interactúan con ellas en todo momento.

Por otro lado, el resto de niños y niñas participantes en el presente trabajo, –Aissa (5), Juan (7), Marcos (7), Izan (6), Asier (6) y Diego (6)– llevan a cabo menos actividades digitales en el hogar –aunque más variadas que en el grupo anterior–, como consecuencia de su implicación creciente en otras actividades y tareas dentro y fuera del hogar y de las preocupaciones más explícitas de sus padres y madres sobre los riesgos que conllevan estas actividades. En este sentido, padres y madres despliegan una serie de estrategias de regulación que comienzan por la propia decisión de limitar en mayor medida el tiempo de uso de los dispositivos digitales en casa. Detectamos dos estrategias de supervisión en el este segundo grupo de niños: algunos padres deciden permitir la conexión de los dispositivos a internet, motorizando con frecuencia y también asistiendo en el transcurso de las actividades digitales, mientras que otros optan por limitar la conexión a internet y otras funcionalidades de los dispositivos (posibilidad de interactuar con otros jugadores en red), de manera que intervienen menos, lo que fomenta un uso más solitario de las prácticas digitales en estos niños.

## Discusión

La tecnología digital constituye uno de los condicionantes contextuales que está incidiendo en las formas de vida y prácticas de todos los individuos en las sociedades postindustriales, y la infancia constituye uno de los colectivos que más interés ha suscitado a la hora de investigar las transformaciones y cambios que se producen en sus formas de vida como consecuencia de su acceso cada vez mayor a diversos dispositivos digitales (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; EU Kids Online, 2014). No obstante, algunos autores/as apuntan a una escasez todavía notable de investigaciones con niños y niñas en las primeras etapas de su desarrollo (Sefton-Green et al, 2016). En el presente trabajo hemos querido contribuir al análisis en torno a las experiencias de este colectivo con las tecnologías digitales, y nos hemos centrado en el hogar dada la importancia que presenta este contexto a la hora de abordar y entender los aspectos sociales que configuran el desarrollo de niños y niñas (p.e., Bronfenbrenner, 1977; Livingstone, 2007). Concretamente, nos hemos centrado en las experiencias de niños/as de 3 a 7 años en torno a la tecnología digital en el hogar, y a la forma en que sus distintos miembros organizan la gestión de dichos recursos.

El análisis de la cuestión señalada se ha realizado desde una aproximación sociocultural (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003; 2014), entendiendo que las tecnologías digitales podrían constituir una de las herramientas a través de las cuales los miembros del hogar organizan y negocian sus prácticas y sus actividades diarias. Comentábamos que esta mirada también es complementaria con los desarrollos de la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1977), y con propuestas recientes de dicho modelo que



han puesto mayor énfasis en las intersecciones entre contextos y las interacciones que el individuo en desarrollo establece –de forma directa o indirecta– con el resto de actores que intervienen en su desarrollo (Neal y Neal, 2003; Plowman, 2015). En estas últimas propuestas, el hogar toma un mayor protagonismo, dándose “mayor énfasis a las interacciones familiares en procesos proximales, al mismo tiempo que reconoce la naturaleza mutuamente interaccional de las influencias del individuo y del contexto” (Plowman, 2015, p 3). Estas discusiones acerca de la forma en que se organiza la ecología del desarrollo no surgieron con objeto de analizar el rol de la tecnología digital (Plowman, 2015). En este sentido, planteábamos que el estudio de la presencia y la gestión de las tecnologías digitales dentro de las actividades que llevan a cabo los niños/as en el hogar puede contribuir a ampliar las discusiones sobre la teoría ecológica, así como ayudar a profundizar en las peculiaridades de los contextos en los que se desarrolla –y contribuye a configurar– la infancia contemporánea.

Pensamos que de los resultados de nuestro trabajo se puede hacer una pequeña contribución en esta línea. A través del análisis llevado a cabo, el hogar se ha ido revelando como un sistema que se construye a través de la intersección entre las actividades que los miembros del hogar realizan en casa, y, más concretamente, de una serie de tareas de desarrollo que establecen sus miembros y evolucionan en función de las necesidades de niños y niñas (p.e., necesidades derivadas del interés por la realización de determinadas actividades dentro y/o fuera del hogar, y por los requerimientos derivados de la participación en otros contextos –p.e., la realización de deberes en relación a la escuela–). En concreto, hemos hablado del hogar como un sistema de interdependencias donde, a su vez, estas tareas y necesidades cambiantes, generan nuevas demandas de cuidado en los niños, que los padres y madres organizan de diferentes formas, e incluyen la utilización de los propios dispositivos digitales. El uso de estos, conlleva a su vez formas de organización y gestión por parte de los padres que se coordinan con el resto de actividades que niños/as y padres llevan a cabo. El interés inicial por el análisis de la organización de las rutinas digitales nos ha permitido acercarnos a estas cuestiones, y arrojar algo de luz sobre el papel que desempeña la tecnología en el sistema de relaciones que se construyen en el hogar y, en definitiva, sobre los aspectos cambiantes en la ecología del desarrollo humano como producto, entre otros elementos, de la incorporación de los dispositivos digitales en sus rutinas. No obstante, se requieren análisis más exhaustivos sobre estos temas y que permitan entender mejor, entre otros aspectos, las influencias y relaciones con otros actores, elementos y rutinas externos al hogar.

Consideramos que esto abre la puerta a futuras líneas de investigación. Analizar en mayor profundidad las cuestiones señaladas, y de acuerdo a las formulaciones recientes del modelo ecológico-sistémico del desarrollo (Neal y Neal, 2003; Plowman, 2015), requeriría analizar en más detalle las interacciones entre los niños / as y sus cuidadores en el hogar. Esto podría realizarse desde determinadas aproximaciones teórico-epistemológicas que privilegian los aspectos interaccionales y comunicativos a la hora de conceptualizar y analizar las actividades de los individuos. Nos referimos a enfoques como la etnografía lingüística (Copland y Creese, 2015), la socialización lingüística (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2012), o el análisis micro-etnográfico de la interacción (Erickson, 1992). Al mismo tiempo, la orientación señalada es compatible con marcos que permitirían la incorporación de la tecnología digital en el análisis de las situaciones de interacción entre niños/as y sus cuidadores, como las propuestas a la organización interactiva de la comunicación de Goodwin (2007) u otras propuestas de análisis multimodal (p.e. Jewitt, 2013). Desde estos modelos, la tecnología digital puede entenderse como uno de los elementos que integran la “configuración contextual” (Goodwin, 2007, p. 60) donde los individuos co--construyen sus interacciones. En definitiva, consideramos que la realización de investigación desde otros marcos permitiría indagar en mayor profundidad en las relaciones que los miembros del

hogar establecen entre sí, así como con otros actores y escenarios, analizando el papel que la tecnología digital desempeña en estos encuentros y en el entramado de interacciones que se establecen entre actores, contribuyendo así a avanzar en el estudio de las condiciones de vida de la infancia. Como hemos señalado en boca de otros autores, el hogar constituye el lugar privilegiado donde estudiar estas relaciones e influencias.

## Referencias

Anfara, V. A., Brown, K. M. y Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.

Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Ariel - Fundación Telefónica. Recuperado de [https://ddv.stic.ull.es/users/manarea/public/libro\\_%20Alfabetizacion\\_digital.pdf](https://ddv.stic.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf)

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-53.

Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y Educación*, 20, 23-38.

Burke, A. y Marsh J. (2013). Introduction. The changing landscapes of children's play worlds. En A. Burke y J. Marsh (Eds.), *Children's virtual play worlds*. New York: Peter Lang Publishing.

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Recuperado de Joint Research Centre, European Commission, Luxembourg. Website: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-73). Buenos Aires: Amorrortu.

Copland F. y Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography*. London: SAGE.

Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift Fur Soziologie*, 19(6), 418-427.

Corsaro, W. (1996). Transitions in early childhood: The promise of comparative, longitudinal ethnography. En R. Jessor, A. Colby y R.A. Shweder (Ed.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 419-457). Chicago: The University of Chicago Press.

Danby, S; Davidson, C; Theobald, M; Scriven, B; Cobb-Moore, C; Houen, S. & Thorpe, K. (2013). Talk in activity during young children's use of digital technologies at home. *Australian Journal of Communication*, 40(2), 83-99.

Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (Eds.). (2012). *The handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Edwards, S. (2013). Post-industrial play. Understanding the relationships between traditional and converged forms of play in early years. En A. Burke y J. Marsh (Eds.), *Children's virtual play worlds* (pp. 10 - 25). New York: Peter Lang Publishing.

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Coords.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press.

EU Kids Online (2014). *EU Kids Online: findings, methods, recommendations*. EU Kids Online, LSE, UK. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>

Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553 - 565.

Gaskins, S., Miller, P.J. y Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. En W.A. Corsaro y P.J. Miller (Eds.), *Interpretive approaches to children's socialization* (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.

Guidance Note for Researchers and Evaluators of Social Sciences and Humanities Research (2010). Recuperado de European Commission, [http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89867/social-sciences-humanities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89867/social-sciences-humanities_en.pdf)

González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.

González-Patiño y Esteban-Guitart (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MSC). *Digital Education Review*, 25. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11329>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2003). *Etnografía: Métodos de investigación* (2ª rev). Barcelona: Paidós.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3ª ed.). London: Routledge

Insafe (2015). *Play and Learn: Being Online*. Brussel: European Schoolnet. Descargado el 30 de diciembre de 2015 de <https://www.betterinternetforkids.eu/web/portal/practice/awareness/detail?articleId=198308>

Jociles, M.I. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social. En I. de la Cruz (Ed.), *Introducción a la Antropología para la Intervención Social* (pp. 85-120). Valencia: Tirant lo Blanc.

Joint Research Centre (JRC). *Young children and digital technology: A qualitative exploratory study; 2015-2nd Step*. Manuscrito no publicado, Joint Research Centre, Ipsra, Italy.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

LeCompte, M.D. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into Practice*, 39(3), 146-154.

Livingstone, S. (2007). From family television to bedroom culture: Young people's media at home. En E. Devereux (Ed.), *Media Studies: Key issues and debates* (pp. 302-321). Londres: Sage.

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., Lahmar, J., Scott, F., ... Winter, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Recuperado de [http://www.techandplay.org/reports/TAP\\_Final\\_Report.pdf](http://www.techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf)

Matsumoto, M., Aliagas, C., Morgade, M., Corroero, C., Galera, N., Roncero, C., y Poveda, D. (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study- national Report - Spain*. Recuperado de Joint Research Centre, European Commission, Luxembourg – Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona. Website: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669336>

Morgade, M., Poveda, D. y González-Patiño, J. (2014). Del hogar a la ciudad como camino de ida y vuelta en el desarrollo de la identidad: el caso de las rutinas de la infancia urbana de clase media/alta en Madrid. *Educação & Sociedade*, 35(128), 761-780.

Neal, J.W. y Neal, Z.P. Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.

Oswell, D. (2013). *The agency of children. From family to global human rights*. New York: Cambridge University Press.

Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Silva, K.G., Dexter, A. L. y Rogoff, B. (2014). One, two, three, eyes on me! Adults attempting control versus guiding in support of initiative. *Human Development*, 57(2-3), 131-149.

Plowman, L. (2015). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14 (2), 190-202.

Poveda, D. (1999). Características de una aproximación interpretativa a la educación. *Cultura y educación*, 11(2), 197-210.

Poveda, D; Morgade, M. y González-Patiño, J. (2012). Children at home in Madrid. *ETNIA-E: cuadernos de Investigación Etnográfica sobre la Infancia, Adolescencia y Educación del IMA/FMEE*, 4, 1-15.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 242-250.

Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57 (2-3), 69-81.

Rogoff, B., Najafi, B. y Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: indigenous american heritage and learning by observing and pitching in. *Human Development*, 57 (2-3), 82-95.

Rupert, E., Law J. y Savage, M. (2013). Reassembling social science methods: the challenge of digital devices. *Theory, Culture and Society*, 30(4), 22-46.

Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., and Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action IS1410*. Recuperado de <http://digilitey.eu>

Wells, G. (2001). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-333). Barcelona: Paidós.

Wolfe, S. y Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399.

Zehier, H. (2001). Children's islands in space and time: The impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. En M. Du Bois-Reymond, H. Sünker y H.H. Krüger (Eds). *Childhood in Europe: Approaches – Trends – Findings* (pp. 139-159). Peter Lang.

**Anexo 1: Ejemplo del procedimiento para el resumen de las entrevistas.**

TIEMPO	RESUMEN
23.09 - 24.20	La investigadora le cuenta a Izan6 que van a quitar las tarjetas que no representen dispositivos digitales e Izan6 pide espontáneamente dejar el coche. La investigadora le pregunta si quiere dejar alguna más e Izan6 deja también la de las mascotas, la bici y la pelota. Dice “esas cosas me gustan”. La investigadora pregunta cuáles son las que más le gustan de las que se han dejado encima de la mesa e Izan6 las señala todas. Su madre y la investigadora le preguntan cuáles son con las que más juega e Izan6 señala el móvil, la tablet, la wii y la tele.
24.21 - 26.13	En relación a la tele, Noemi49 dice que su hijo la estaría viendo todo el día si le dejase. La investigadora pregunta si ve mucho la tele: Izan6 dice que sí y su madre dice que no con la cabeza. Izan6 le dice a su madre que a ver si le pone la peli de Spiderman que ésta le grabó y ella contesta “eso ya sabes que cuando se puede”. La investigadora le pregunta a Izan6 qué le gusta ver en el la tele y éste responde que Spiderman (la peli) y los dibujos. La investigadora pregunta “¿qué dibujos ves?” y él contesta que el canal Boing y Disney Chanel (Izan6 asiente con la cabeza). La investigadora pregunta si lo ve mucho y él responde “no” (mira a su madre). La investigadora pregunta cuándo veía los dibujos durante el periodo escolar (él dice una cosa que no se entiende y su madre le repite la pregunta) y contesta (mientras mira a su madre) “¿ver una peli?”. Su madre le dice “¿cuándo te dejaba mamá ver la tele?, ¿cuando haces?, ¿qué hay que hacer primero cuando uno viene del cole?”. Izan6 responde que jugar (su madre dice, “eso, jugar”). La investigadora pregunta a qué juega cuando vuelve del cole y él dice que a los clicks y con su perra. Luego añade que con la tablet, la tele y otros dispositivos digitales. Su madre dice que con éstas no juega cuando llega del cole.
26.14 - 27.19	La investigadora le propone a Izan6 hablar de las actividades que ha seleccionado de una en una; empiezan por la tele. La investigadora le pregunta si ve la tele cuando desayuna o cena y él contesta que no (su madre también dice que no con la cabeza). La investigadora pregunta cuándo la ve un día de cole entre semana e Izan6 dice cosas pero no atina a responder; su madre aclara que no la ve (“¡a ver, no la ve!, un día le pongo un rato pero no porque si no está todo el día”; la investigadora pregunta cuándo y ella aclara que si se la pone es después de hacer los deberes o jugar un rato). La investigadora pregunta si ve la tele los fines de semana: su madre responde que “un poco más” y le pregunta a Izan6 qué le deja ver ella (señala las cartas que hay encima de la mesa). Izan6 de primeras no sabe a qué se refiere su madre, y cuando ésta vuelve a insistir, él pregunta que si es la tablet (su madre asiente). Izan6 pregunta “¿hoy es un fin de semana?” y su madre dice que no; Izan6 se queja en broma.