

¿Qué es aprender para ti?: los espacios virtuales en las experiencias infantiles

Muriel Armijo-Cabrera *Ph. D.*^a

Universidad Alberto Hurtado, Chile



murielarmijo.c@gmail.com

Resumen (analítico)

El artículo indaga la complejidad de las experiencias infantiles en el plano de la virtualidad y, en particular, en relación a sus aprendizajes. En 2020-2021 se realizaron entrevistas autoguiadas con producciones visuales infantiles y enfoque posetnográfico, con 25 niñas y niños habitantes de Chile de 7 a 11 años de edad, provenientes de distintos contextos geográficos, socioeconómicos y culturales. Se identifican ocho espacios virtuales que constituyen los aprendizajes infantiles, reunidos en tres ejes: espacios formales (racionalidad y simbolismo), espacios subjetivos (corporalidad, emocionalidad y afectividad) y espacios fluidos (imaginario, digitalidad y espiritualidad). Este trabajo permite reconocer y legitimar los espacios fluidos, ubicados en el área transicional o espacio potencial, para favorecer los aprendizajes escolares dentro de la escuela.

Palabras clave

Aprendizaje; infancia; etnografía; visual; virtualidad.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Armijo-Cabrera, M. (2024). ¿Qué es aprender para ti?: los espacios virtuales en las experiencias infantiles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24.
<https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.2.5946>

Historial

Recibido: 15.03.2023

Aceptado: 25.09.2023

Publicado: 26.04.2024

Información artículo

Proyecto realizado del 15 de abril 2020 al 14 de abril 2023. Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Proyecto Fondecyt Posdoctorado n.º 3200674. **Área:** ciencias de la educación.
Subárea: infancia.



What is learning for you? Children's online experiences

Abstract (analytical)

This paper investigates the complexity of children's online experiences, specifically in relation to their learning. Between 2020 and 2021, self-guided interviews were held with 25 children aged 7 to 11 years in Chile. The research included the production of art by the children and the use of a post-ethnographic approach. Participants were from different geographical, socio-economic and cultural contexts. Eight online dimensions were identified and organized into three types of spaces: formal (rationality and symbolism), subjective (corporality, emotionality and affectivity) and fluid (imaginary, digitality and spirituality). This work recognizes how fluid spaces that are located in the transitional area or potential spaces can promote learning in schools.

Keywords

Learning; childhood; ethnography; visual; online.

¿O que é aprender para você? Os espaços virtuais nas experiências infantis


Resumo (analítico)

O artigo indaga a complexidade das experiências infantis no plano da virtualidade, e em particular em relação às suas aprendizagens. Em 2020-2021, foram realizadas entrevistas auto-guiadas com produções visuais infantis e com enfoque pós-etnográfico, com 25 meninas e meninos habitantes do Chile de 7 a 11 anos de idade, provenientes de diferentes contextos geográficos, socioeconômicos e culturais. Identificam-se oito espaços virtuais que participam nas aprendizagens infantis, reunidos em três eixos: espaços formais (racionalidade e simbolismo), espaços subjetivos (corporalidade, emocionalidade e afetividade) e espaços fluidos (imaginário, digitalidade e espiritualidade). Este trabalho permite reconhecer e legitimar os espaços fluidos, localizados na área transicional ou espaço potencial, para favorecer as aprendizagens escolares dentro da escola.

Palavras-chave

Aprendizagem; infância; etnografia; visual; virtualidade.

Información autora

(a) Doctora en Educación en cotutela entre las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales (Chile) y la Universidad Paris 8 (Francia).  0000-0003-1657-6453. H5: 5. Correo electrónico: murielarmijo.c@gmail.com

Introducción

Con la pandemia se vieron modificadas las experiencias escolares, y el confinamiento obligó los establecimientos escolares a buscar nuevas maneras de trabajar con las y los niños. Se habló mucho de cómo la escuela se tuvo que adaptar al uso de las nuevas tecnologías digitales, cómo afectó a los docentes (López *et al.*, 2021; Villalobos, 2021), a los directivos (Guerrero *et al.*, 2021; Queupil *et al.*, 2021), a los apoderados y a los estudiantes (Ponce *et al.*, 2021; Salas *et al.*, 2020), evidenciando importantes desigualdades socioeconómicas (Cabrera *et al.*, 2020).

El tema de la virtualidad ha surgido en la investigación educativa desde la masificación de las nuevas tecnologías digitales en los años ochenta. Se ha entendido como la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, primero con el uso de los computadores e internet, para luego incorporar progresivamente tabletas, redes sociales, pizarras digitales interactivas, *mobile learning* y realidad virtual o *ubiquitous learning* (Mena *et al.*, 2023). El término *virtualidad* refiere sobre todo a la educación a distancia permitida por las nuevas tecnologías digitales, en particular en el contexto de la educación de adultos y la formación universitaria, bajo la noción de entorno virtual o *e-learning* (Nouraey *et al.*, 2023). La virtualidad entra primero en el campo educativo como un insumo para la enseñanza, gestionado y controlado por los docentes. Desde la década de 2010, son los estudiantes mismos, desde una temprana edad, los que traen a la escuela y movilizan las nuevas tecnologías digitales, en particular con la masificación de los celulares de nueva generación, denominados «inteligentes» (Ruiz-Palmero *et al.*, 2016). Los estudiantes hoy en día son considerados «nativos digitales» (Fueyo *et al.*, 2018), es decir, que nacieron en una era donde la tecnología digital ya estaba instalada, por lo que no han conocido otro contexto histórico; sin embargo, no necesariamente disponen de competencias digitales desarrolladas (Acosta-Silva, 2017). Esta nueva *sociedad digital* requeriría una educación ciudadana acerca de los medios de comunicación de masa y levanta preguntas en cuanto a sus implicancias éticas (Osuna-Acedo *et al.*, 2018).

En los años previos a la pandemia se han desarrollado dos líneas de investigación principales en relación a la virtualidad en la escuela: por un lado, estudios centrados en

los cambios que genera la introducción de nuevas tecnologías digitales en la educación, ya sea a nivel escolar como superior (Arhuire *et al.*, 2023; Navarro-Medina *et al.*, 2022; Ricoy *et al.*, 2022; Zhang *et al.*, 2023; Zhao *et al.*, 2023); y, por otro lado, investigaciones focalizadas en las experiencias de los jóvenes con las tecnologías digitales, tanto dentro como fuera de la escuela, las cuales son creadoras de saberes e identidades, pero también de violencia (Hällgren & Björk, 2023; Labbé *et al.*, 2019; Lemus, 2017; Morales-Barrera, 2018; Stelko-Pereira *et al.*, 2018; Roig-Vila *et al.*, 2021; Valdivia *et al.*, 2019). La literatura identificaba una falencia en las competencias digitales de los docentes y de los estudiantes (Constenla *et al.*, 2022; López-Flamarique *et al.*, 2019; Montaña, 2019; Silva *et al.*, 2019), lo cual se vio reforzado en el contexto de pandemia, donde también se desarrollaron nuevos aprendizajes (Arellanos-Carrión, 2023; Karaferye, 2022).

No obstante, la noción de virtualidad encubre un significado más amplio que el mero conjunto de tecnologías digitales anteriormente descritas. Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra *virtual* proviene del latín *virtus* que significa poder, facultad, fuerza o virtud. Lo virtual sería lo «que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente». En ese sentido, nos señala la Real Academia que lo virtual se opone frecuentemente con lo efectivo o lo real, pero permite también designar lo que es implícito o tácito. Este concepto remite así a distintas experiencias que se pueden encontrar en los contextos educativos, fuera del uso de las tecnologías digitales, tales como interacciones de cara a cara entre los sujetos donde priman las interacciones no verbales, muy frecuentes en las escuelas.

La presente investigación se desarrolló en pandemia y buscó identificar los espacios de virtualidad en las experiencias infantiles que participan de sus aprendizajes. Se centra en las y los niños, considerando su voz como válida y valiosa para aportar al campo de la educación. Desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales de la infancia, las y los niños son sujetos activos y agentes de cambio, que deben ser escuchados e incorporados en la producción de conocimiento, en particular la que los concierne (Pávez, 2012; Vergara *et al.*, 2015). De acuerdo a la *Convención de los Derechos de los Niños* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989), ellas y ellos tienen el derecho a expresar su opinión libremente y ser escuchados «en todos los asuntos que los afecten» (artículo 12). En Chile, en particular, esta perspectiva de derechos infantiles ha tomado cada vez más importancia, con la incorporación del derecho a la educación (República de Chile, 2009) y la creación de la Defensoría de los Derechos de la Niñez (República de Chile, 2018).

El objetivo de este trabajo es identificar los espacios virtuales que expresan las y los niños en relación a sus aprendizajes. Con ello la pregunta que guía esta investigación es: ¿qué significa para las y los niños aprender?

Lo virtual y lo actual

Deleuze (1968) ha abordado la diferencia entre lo actual y lo virtual, considerando ambas dimensiones como partes de la realidad. Lo actual es lo que existe en estado concreto, materializado; es lo que podemos observar y tocar. En cambio, lo virtual es lo que existe en estado potencial y que podría materializarse. Nos aparece como evanescente e intangible, por lo cual tradicionalmente se ha excluido de lo considerado como real. Empero para Deleuze lo virtual es casi más real que lo actual, en la medida que tiene más fuerza, más potencialidad, mira hacia el futuro; en cambio, lo actual ya no tiene potencial; se ha cristalizado y empezó su decadencia (Vitali-Rosati, 2012). Deleuze se inspira en la constitución de los átomos, los cuales contienen un núcleo sólido, compuesto por partículas en mutación constante; a su alrededor, la mayor parte del átomo está compuesta por un espacio vacío donde se mueven electrones en todas las direcciones, a una velocidad extrema. Su velocidad es tan grande que parecen ubicuos, lo cual se explica por el principio de indeterminación o incertidumbre, que indica que no se puede conocer su posición y su velocidad al mismo tiempo, ni se pueden calcular ni predecir sus trayectorias (Barad, 2007). Pueden estar en varios lugares al mismo tiempo; no se sabe si son o no son. En ese sentido, los electrones de los átomos representan lo que Deleuze llama «virtual» (Deleuze & Parnet, 1996).

Es importante distinguir lo virtual de lo digital. Este último se asocia a la electrónica digital contemporánea, donde la información está codificada de manera discreta, y no continua como en los sistemas análogos. El desarrollo reciente de dicha tecnología electrónica ha permitido su incorporación en la vida cotidiana mediante objetos como computadores, televisores y celulares, así como la asimilación abusiva de la virtualidad con la digitalidad. Si bien la tecnología digital permite generar espacios virtuales que simulan de manera muy sorprendente la experiencia actual, no se puede reducir la dimensión virtual a la experiencia digital. De hecho, se ha estudiado la digitalidad propiamente tal, indagando cómo la instalación masiva de los medios digitales ha modificado los regímenes visuales y generado una nueva cultura digital donde se reconfiguran las experiencias ontológicas de presencia y de distancia, así como también se transforma el lugar del espectador convertido a la vez en productor y consumidor (Dussel, 2014). Pero la centrali-

dad de la digitalidad en nuestras experiencias contemporáneas nos lleva a olvidar la importancia de las otras experiencias virtuales que vivimos a diario.

El área transicional

Deleuze (1968) asocia el concepto de virtualidad con el espacio inconsciente denominado «área transicional», que elabora el pediatra y psicoanalista británico Donald Winnicott (1971). En efecto, en la misma época y desde perspectivas más empíricas, Winnicott describe un espacio potencial, sin forma, que separa y reúne a la vez el mundo interior y el mundo exterior, la experiencia subjetiva con la experiencia objetiva (subjetivamente percibida). Esta área transicional es el origen de nuestra psiquis, la cual se va separando progresivamente en un adentro y un afuera, mediante las relaciones tempranas. Esta área permanece a lo largo de la vida y permite conectarse con otros. Se convierte en lo que denomina la «experiencia cultural» (es decir, la vida artística, científica, creativa, religiosa), la cual genera un espacio de ilusión compartida donde conectar emocionalmente con otros. Cuanto más amplia sea dicha experiencia en la infancia, mayor desarrollo de formas de expresión y experiencia plena en la vida adulta. Es un área que se cultiva y que crece. En particular Winnicott destaca la importancia de los objetos transicionales, del juego libre sin reglas y de la creatividad que se puede desplegar en él, para la exploración y la ampliación del espacio transicional (figura 1).

Figura 1

El área transicional de Donald Winnicott (1971)



Una línea de investigación educativa francesa ha vinculado el área transicional con los saberes escolares. Esta se ha centrado en la *relación con el saber y con el aprender* para

entender las dificultades de aprendizaje en la escuela, considerando que aprender es una necesidad humana, que se sitúa en la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo (Charlot, 2010). Desde esta perspectiva, el saber escolar se ubica entonces en el área transicional y se convierte en un *objeto transicional*, en la medida que sirve de vínculo entre el interior y el exterior; primero, es externo y, luego, es apropiado mediante el proceso de aprendizaje (Mosconi, 1996). En efecto, todo sistema de creencias o concepciones de mundo, sea este validado científicamente o no, constituye una ilusión compartida que permite dialogar y conectarse con otros. Por tanto, para aprender es necesario aceptar la idea de no saber y abrir así la posibilidad de conectar con un conjunto simbólico que resuena en el área transicional con la experiencia cultural, para ser integrado posteriormente. La teoría del área transicional y su vinculación con la investigación en educación, ofrece luces para pensar los espacios virtuales en las experiencias infantiles.

Método

Se ha desarrollado una investigación poscualitativa con un enfoque de etnografía visual participativa. La investigación poscualitativa integra quienes investigan dentro del fenómeno estudiado, considerando que, al investigar, interactúan con la realidad que quieren analizar y contribuyen en producir los datos (St. Pierre, 2018). Por lo tanto, no están separados de su objeto de estudio. El enfoque etnográfico es una aproximación que utiliza la observación y el registro de campo para dar cuenta de las interacciones y el contexto de producción de los datos de campo (Guber, 2011). La etnografía visual contempla la incorporación de datos visuales (Pauwels, 2010; Pink, 2013). En este caso es participativa ya que dichos datos son producidos por los mismos participantes en el contexto de entrevistas autoguiadas, donde a partir de unas preguntas detonantes, la producción de los participantes guía la entrevista (Armijo-Cabrera, 2021).

Entre septiembre de 2020 y febrero de 2021, se realizaron entrevistas autoguiadas con 25 niñas y niños habitantes de Chile entre 7 y 11 años de edad. Las y los participantes provienen de distintos contextos geográficos, socioeconómicos y culturales, pero hay un sesgo de clase en la muestra debido a las dificultades de reclutamiento en pandemia, por lo cual los sectores populares están menos representados. Las y los niños fueron categorizados en función de su establecimiento, intencionando la muestra en cuatro categorías. Primero, según el nivel socioeconómico (alto o bajo) y, dentro de estos niveles, se buscaron distinciones culturales; por lo que se identificaron establecimientos academicistas y alternativos en el nivel alto, y urbanos y rurales en nivel bajo (tabla 1).

Tabla 1*Características de la muestra*

Pseudónimo	Dep.	EE	Región	Género	Edad	Modalidad	Individual/grupal
Oso Panda	PP	AACA	RM	M	7	Zoom	Individual
Papachina	PP	AACA	RM	M	8	Presencial	Grupal
Princess Magic	PS	AACA	RM	M	8	Presencial	Grupal
Roberto	PP	AACA	RM	H	9	Presencial	Grupal
Missy	PP	AACA	RM	M	9	Zoom	Individual
Celeste	PP	AACA	RM	M	10	Presencial	Grupal
Manzana	PP	AACA	RM	H	10	Zoom	Individual
Charly	PP	AACA	RM	M	10	Presencial	Grupal
Violeta	PP	AACA	RM	H	11	Presencial	Grupal
Mebe	PS	AACA	RM	M	11	Presencial	Grupal
Manuela	PP	AACA	RM	M	11	Presencial	Grupal
Trolero	PP	AALT	RM	H	7	Zoom	Individual
Berto	PP	AALT	Araucanía	H	8	Zoom	Individual
Emapet	PP	AALT	Araucanía	M	8	Zoom	Individual
109	PP	AALT	Araucanía	H	9	Zoom	Individual
Blum	M	BR	Los Ríos	M	8	Zoom	Individual
Gato	M	BR	Los Ríos	H	8	Zoom	Individual
Potter	M	BR	Antofagasta	M	11	Zoom	Individual
Rosa	M	BU	RM	M	10	WhatsApp	Grupal a individual
Ariana	M	BU	RM	M	10	Presencial	Individual
David	M	BU	Valparaíso	H	10	Zoom audio solo	Individual
Camilo	M	BU	RM	H	11	WhatsApp	Grupal a individual
Amaranta	M	BU	RM	M	11	WhatsApp	Grupal
Uni.16	M	BU	RM	M	11	WhatsApp	Grupal a individual
Valentina	M	BU	RM	M	11	WhatsApp	Grupal

Inicialmente, el reclutamiento de participantes se hizo mediante los establecimientos escolares, para luego contactar directamente los apoderados. En el establecimiento donde se consiguió invitar a los participantes, de nivel socioeconómico bajo urbano, se formaron dos grupos de WhatsApp con cuatro niños y niñas cada uno. En un grupo, tres participantes se retiraron antes de iniciar la producción visual y entrevista virtual, en todos los casos debido a la falta de acceso a internet y falta de disponibilidad de los apoderados para prestar su celular a sus hijos e hija. Las y los niños que finalizaron la producción y entrevista por WhatsApp disponían todos de un celular propio. Por la misma razón, se cambió posteriormente la metodología a entrevistas sincrónicas presenciales o en línea. Las entrevistas grupales por WhatsApp se convirtieron casi todas en entrevistas individuales, ya que muchos participantes prefirieron comunicarse de forma privada con

la investigadora. Las entrevistas presenciales se realizaron de manera individual o grupal, en función de las posibilidades. Todas las entrevistas sincrónicas tuvieron una duración entre 45 minutos y dos horas. Se realizaron un total de cinco entrevistas por WhatsApp, 12 entrevistas sincrónicas individuales y 3 entrevistas presenciales grupales.

Las entrevistas se desarrollaron de la siguiente manera: primero, se presentaron y se firmaron los asentimientos. Luego, se solicitó la producción de dos piezas visuales, ya fueran dibujos o fotografías, para responder las preguntas: ¿qué aprendes?, ¿cómo aprendes?, ¿cuándo, dónde, con quién aprendes? Y, sobre todo, ¿qué imagen se te viene cuando piensas en aprender? Dado el contexto sanitario, se les pidió que hicieran una producción para el momento actual y otra antes del covid-19. Durante la producción visual, previo o posteriormente a esta, se conversó con las y los niños en torno a las mismas preguntas y se profundizaron sus respuestas.

La investigación se rigió por un protocolo ético aprobado por el Comité de ética de la universidad, para todas las modalidades de entrevista y reclutamiento. En el caso del establecimiento, se solicitaron la autorización del director y el consentimiento del profesor quien facilitó el contacto con los apoderados y niños. Todos los participantes presentaron los consentimientos informados de sus apoderados, y luego se explicaron y firmaron los asentimientos informados al inicio de cada entrevista con las y los niños. Se hizo particularmente hincapié en la voluntariedad de su participación en todo momento. De hecho, las y los niños eligieron ellos mismos los seudónimos utilizados en el presente artículo.

El análisis de los datos se hizo de manera interpretativa, integrando a la vez los registros de campo, las transcripciones de entrevistas y las producciones visuales. Se siguió el procedimiento de la teoría fundamentada, desarrollando una codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de hacer emerger las categorías de análisis de los mismos datos (Strauss & Corbin, 2002), utilizando el programa informático de clasificación NVivo. Se cristalizaron los datos entre ellos y a la luz de la literatura, así como a través de intercambios académicos (Richardson, 2000). Las categorías de análisis se fueron elaborando a través del proceso emergente, en diálogo con la literatura (Winnicott, principalmente), en espacios académicos y con estudiantes y docentes que participaron en la siguiente etapa de la investigación, donde se les presentaron estos hallazgos bajo la forma de un video de divulgación para recibir su retroalimentación (cuatro entrevistas individuales y un taller con dos estudiantes).

Resultados

Las y los niños entrevistados expresaron ocho espacios virtuales que participan en sus aprendizajes, organizados en torno a tres ejes entrelazados. Todos estos espacios existen de manera virtual en las experiencias infantiles; es decir, contienen una dimensión de fuerza en potencia, una potencialidad para los aprendizajes y están presentes en las distintas maneras en lo que expresan las y los niños de sus aprendizajes, tanto verbal como a través de sus producciones e interacciones no verbales.

Repartimos estos espacios virtuales en ejes formales, subjetivos y fluidos. Siguiendo la teoría del área transicional de Winnicott (1971), los espacios virtuales formales están vinculados a la experiencia con el mundo externo, mientras que los espacios virtuales subjetivos están vinculados a la experiencia con el mundo interno. Los espacios virtuales fluidos son propios del área transicional y permiten conectar los espacios formales con los espacios subjetivos, el mundo interior con el mundo exterior. Como metáfora, se usan las imágenes de la cabeza, el corazón y la energía para ordenar estos ocho espacios. Entonces, se distinguen tres tipos de espacios virtuales de aprendizajes:

1. *Espacios formales* (cabeza), donde conciben sus aprendizajes: la racionalidad (concepciones y experiencias escolares) y el simbolismo (cómo se apropian del entorno).
2. *Espacios subjetivos* (corazón), donde experimentan sus aprendizajes: la corporalidad (experiencia y representación como sujetos encarnados), la emocionalidad (emociones en la experiencia de aprender) y los afectos (vínculos afectivos en los aprendizajes).
3. *Espacios fluidos* (energía), donde perciben sus aprendizajes: el imaginario (lo que no está —todavía— presente), la digitalidad (cómo se apropian de las tecnologías digitales) y la espiritualidad (cómo se apropian de lo infinito).

Presentaremos cada uno de estos espacios virtuales para acercarnos a lo que significa para las y los niños aprender.

Espacios formales

Los espacios formales aparecen generalmente en primer lugar durante las entrevistas, lo cual revela una fuerte presencia de la escuela y la razón en la forma de concebir los aprendizajes. Es el dominio de la mente racional que elabora conocimientos simbólicos;

es por ello que usamos la metáfora de la cabeza. La representación que muchos niños hacen de la escuela refleja la importancia de la estructura escolar, a través de los elementos materiales, y la presencia humana de los profesores y compañeros (figura 2).

Figura 2

Dibujos Blum (8 años), Manuela (11 años), Camilo (11 años), Princess Magic (8 años), foto Charly (10 años)



Racionalidad

De manera general, los niños valoran la escuela como espacio de aprendizaje; no obstante, cabe destacar que quienes rechazan la experiencia escolar con más fuerza provienen de colegios de nivel socioeconómico alto academicistas. La razón o verdad aparece como núcleo de la racionalidad, así es que la disputa reside en la definición de las reglas o el ser definido como sujeto a través de las notas, que traducen la estrecha vinculación con la experiencia escolar: «No me he sacado rojos. ¿Cuándo me he sacado rojos? Voy a traer mis fichas para mostrarte que nunca en mi vida; en toda mi vida y nunca en toda mi vida me sacaré un rojo» (Roberto, 9 años).

Casi todos las y los niños se expresan sobre sus aprendizajes escolares en línea en tiempos de pandemia. Para la gran mayoría de ellos, la experiencia escolar en línea no es satisfactoria, tanto por problemas técnicos, como por dificultades en los aprendizajes mismos: «Antes era la escuela y cuando empezó el covid, empezamos a aprender del Google» (David, 11 años).

Los niños expresan la dificultad en aprender a distancia, la falta de retroalimentación y de interacción con sus docentes y pares, la soledad y el aburrimiento: «Nos en-

señan lo mismo, claro, pero ahora nos hacen con PowerPoint y es mucho más aburrido» (Charly, 10 años).

Las y los niños identifican prioritariamente sus aprendizajes con la experiencia mental, racional y escolar, ya sea en su forma presencial —con sus profesores y compañeros— o bien virtual. También es notable su preferencia por la escuela presencial, ya que les permite relacionarse de forma más fluida con sus profesores y, sobre todo, con sus compañeros, quienes facilitan sus aprendizajes: «Yo aprendo cuando estoy con amigos. Yo he visto que uno aprende mejor cuando está acompañado, porque dos cabezas piensan mejor que una» (Manzana, 10 años).

Simbolismo

Las concepciones simbólicas del tiempo y del espacio se van construyendo con la edad y en función de las experiencias vividas por los niños en el plano material:

Antes de la pandemia, aprendía también de otras formas, porque cuando lo pasabas bien, el tiempo se te hacía súper corto. Estabas ahí como cuatro horas, lo pasabas súper bien en cuatro horas y ya te fuiste. Pero ahí en los Zoom teníamos que hacerlo por dos horas y era una eternidad. (Berto, 8 años)

Las conceptualizaciones y apropiaciones que los niños hacen del mundo que los rodea son contingentes y libres de la racionalidad escolar, en la medida que tienen la posibilidad de expresarse en un marco flexible. Por ejemplo, tomaron libertades con las instrucciones y algunos produjeron videos o proyectaron fotos en su fondo de pantalla: «Sí quiero, pero solo yo no quiero dibujar sobre el coronavirus ni nada. Es que a mí me gusta dibujar cuando yo quiero. Yo dibujo lo que me imagino, no lo que pasó» (Papachina, 8 años).

Observamos una forma de aprender y conocer centrada en la mente, tanto racional como simbólica, que predomina en el discurso infantil. Desde su razón y su discurso, las y los niños se refieren particularmente a los aprendizajes escolares, asociados con el mundo exterior, pero mantienen la posibilidad tanto de interiorizarlo como de cuestionarlo.

Espacios subjetivos

En segundo lugar, las y los niños aprenden desde los espacios subjetivos, al considerar la importancia de ser sujetos encarnados experimentando el mundo en el acto de

aprender y conocer. Estos se definen por su dimensión corporal, emocional y afectiva, es decir, en relación con los demás. Es por ello que utilizamos la metáfora del corazón.

Corporalidad

Se observan aspectos vinculados con la experiencia corporal, identitaria y vital, esto es, cómo los niños se representan a sí mismos como sujetos de aprendizaje encarnados. De manera general, el covid-19 ha sido un marcador importante en los aprendizajes infantiles, en relación con cambios en su vida cotidiana y angustia asociada con el miedo a la muerte (figura 3). Los cuerpos están muy presentes en las entrevistas con los niños, ya sea en sus relatos o en su manera de desenvolverse durante la entrevista, manifestando su presencia corporal: «Eso es para mí aprender en la pandemia; tener que estar pegada al computador y en la tarde estar con dolor de ojos por estar pegada a la pantalla todo el día» (Manuela, 11 años).

Figura 3

Dibujos Papachina (8 años); Ariana (10 años)



Sin duda, lo que más genera interés, con emociones tanto positivas como negativas, es la alimentación, la cual constituye también un momento compartido. Otro aspecto relevante relacionado con los cuerpos son los desechos producidos por el cuerpo, excrementos, orina, flatulencias:

Este es mi papá. Se está tirando un flato. Voy a hacerle el pelo blanco y voy a hacerle algunas canas. Y esta soy yo escapando de mi papá. Porque él se tira flatos demasiados hediondos. (Papachina, 8 años)

Como mi papá con sus peos. Es que así son los papás. (Manuela, 11 años)

Estos generan emociones negativas de vergüenza, en particular cuando se ubican en el contexto escolar, por ejemplo, con el uso de los baños escolares.

La experiencia virtual de los niños en el acto de aprender se expresa con fuerza a través de su corporalidad, ya sea como representación de sí mismos o como cuerpos que pueden disfrutar con alimentarse y que son también sucios y vulnerables a la enfermedad, a los accidentes y a la muerte.

Emocionalidad

En relación con lo anterior, ya que las emociones se manifiestan en el cuerpo, se encuentra una variedad de emociones expresadas por los niños durante las entrevistas y a través de sus producciones (figura 4). Estas emociones se manifiestan no solamente en los relatos infantiles, sino también en su forma de expresarse durante las entrevistas. Se observa que los niños experimentan y expresan todo tipo de emociones al hablar de sus aprendizajes, en su mayoría negativas (aburrimiento, vergüenza, culpa, tristeza, odio), pero también a veces positivas (curiosidad, entusiasmo, pasión, amor, sorpresa): «Hacer las presentaciones que te tienes que aprender de memoria y después presentarlo a todo el curso, que me da un poco de vergüenza» (Missy, 9 años).

Figura 4

Dibujos Celeste (10 años), Oso Panda (7 años) y Mebe (11 años)



Afectividad

Con respecto a los vínculos relevantes en la experiencia de aprendizaje expresada por los niños, las relaciones afectivas son centrales en sus experiencias de aprendizaje,

dándole prioridad en primer lugar a su familia, sobre todo sus padres, hermanos y abuelos; en segundo lugar, a sus amigos y compañeros de colegio; y, en tercer lugar, a sus profesores (figura 4): «Teníamos el mejor profesor del mundo. Era súper bacán porque nos deja hacer puras tonteras. Y el año pasado al finalizar el año pusimos millones de canciones súper cool y ahí estuvimos toda la clase» (Charly, 10 años)

La experiencia de aprendizaje infantil se manifiesta en el dominio del corazón a través de la corporalidad, la emocionalidad y los vínculos afectivos de los niños. Por tanto, se debe considerar la presencia de sujetos encarnados en el acto de aprender, que existen tanto en el plano actual como virtual, en una red de emociones y de relaciones posibles y fluctuantes que se asocian con su mundo interior y la producción de su subjetividad.

Espacios fluidos

En tercer lugar, las y los niños expresan espacios fluidos que muestran la forma en que perciben el mundo y cómo pueden conectar los espacios formales con los espacios subjetivos, para construir sus aprendizajes. Estos ocurren en el campo imaginario, digital y espiritual (que se asocia con el área transicional), y para ello usamos la metáfora de la energía.

Imaginario

El imaginario constituye un espacio virtual central en los aprendizajes infantiles, ya sea como una fuente de aprendizaje, como un espacio de juego o bien como un material de creación: «Yo naturalmente me inspiro en la tele, en los libros. Yo tomo hartito ese estilo de cómic y lo uso» (Berto, 8 años)

Existen distintas fuentes de aprendizaje que movilizan el imaginario infantil, donde las más importantes son los mangas y animes japoneses, los viajes y los otros referentes culturales.

Los juegos, tanto presenciales como virtuales, que movilizan el imaginario, son fundamentales en los aprendizajes infantiles. Estos, por lo general, se dan entre pares, ya sea con los amigos, compañeros, hermanos o primos, y ocurren tanto dentro como fuera de la escuela. Los juegos infantiles movilizan el imaginario, entre lo digital y lo presencial, mezclando los registros y conectando a las personas: juegos que movilizan el cuerpo físico, juegos digitales en línea, juegos de roles e interpersonales:

Desde que mi mejor amigo me enseñó los videojuegos me gusta mucho y empecé a jugar hartito. Jugamos videojuegos en su consola, una Nintendo Wii que también tengo acá. A mí

me gusta mucho lo que sea relacionado con los videojuegos. Iba a poner el canal de YouTube para ver algunos yutúberes que me gusta ver jugar videojuegos. Juegos de carreras, GTA 5..., juegos de zombis, juegos. (Trolero, 7 años)

El imaginario infantil se expresa también a través de sus creaciones de distintas naturalezas que les permiten generar aprendizajes diversos: creaciones digitales, plásticas, musicales y corporales, donde lo digital se viene a mezclar con las otras modalidades de expresión (figura 5).

Figura 5

Dibujos Trolero (7 años), Rosa (11 años), Oso Panda (7 años), Emapet (8 años), foto 109 (9 años)



Digitalidad

En el espacio virtual de la digitalidad se observan desigualdades de acceso y manejo de las herramientas digitales vinculadas con los niveles socioeconómicos, pero también se presentan aprendizajes relacionados con dichas tecnologías. Además, se cuestiona el sentido común de una habilidad innata de las nuevas generaciones para comunicarse por redes sociales, ya que el trabajo de campo muestra una dificultad para las y los niños de esta edad en comunicarse con sus compañeros durante el periodo de pandemia:

Un mes yo las llamaba harto, pero después ya las paré de llamar porque ya me aburrí de llamarlas tanto. Yo las llamaba, pero después como ellas ya no me llamaban a mí. Yo las dejé de llamar a ellas. (Ariana, 10 años)

No obstante, el contexto sanitario y la reconfiguración de la escolaridad y de la sociabilidad en línea ha permitido el desarrollo de nuevas habilidades. Las y los niños que han tenido las condiciones materiales necesarias, han aprendido a usar las tecnologías digitales durante la pandemia, a través de las actividades y tareas escolares, y algunos también desarrollan aprendizajes digitales con sus pares y familia para usos más recreativos: «Lo hice con una aplicación que me dejó descargar mi mamá y en mis tiempos libre cuando no tengo tareas hago fotos editadas. 😊 Mi mamá me enseñó a editar fotos. Se llama Pics-Art» (Uni.16, 11 años).

La digitalidad se configura como un espacio virtual de aprendizajes que trasciende a la escuela y que favorece la intertextualidad entre los distintos entornos digitales, tanto para jugar como para crear y aprender.

Espiritualidad

La espiritualidad se entiende como la forma en que las y los niños se apropian de lo infinito en su experiencia cotidiana, entre creencias y dudas. La observamos en el vínculo con la naturaleza, la magia, los poderes sobrenaturales y la religión. La naturaleza, ya sea en la flora como en la fauna, abre imaginarios en conexión con la espiritualidad, tal como lo ha planteado el historiador de las religiones Mircea Eliade (1957): «Para el hombre religioso, lo "sobrenatural" está indisolublemente ligado a lo "natural", la naturaleza expresa siempre algo que la trasciende» (p. 88).

Íbamos a construir una cabañita, pero al final no. Lo decidimos porque íbamos a terminar cortando un árbol, y no. Preferíamos mejor poner ahí una casita pequeña que sacar un árbol por una cabaña grande. Porque eso dicen que te dan aire. (Gato, 7 años)

La mayoría de las y los niños expresan la magia como una forma de espiritualidad que se manifiesta en su vida cotidiana. Además, se refieren indirectamente a la magia y a la espiritualidad cuando evocan a poderes supra humanos y conexiones con seres sobrenaturales o fantasmáticos. La experiencia en los espacios imaginarios de las series de animé japoneses, se vincula particularmente con la dimensión espiritual:

«Death Note». Se trata de un estudiante de secundaria que tiene una libreta que con escribir el nombre de una persona en ella, la persona muere. Todos los dioses tienen una *death note*, pero la suya se le cayó a un dios y ahora es suya. (Violeta, 11 años, AACAD)

Finalmente, aparecen algunas referencias a la espiritualidad más convencional, ya sea tradiciones occidentales religiosas o derivadas. A través de estas experiencias, los niños se apropian el mundo de lo infinito para incorporarlo en sus aprendizajes.

Los espacios virtuales de aprendizajes situados en el eje de la energía muestran fluidez para conectar los espacios formales de la cabeza con los espacios subjetivos del corazón. A través de la experiencia de percepción sutil mediante el imaginario, la digitalidad y la espiritualidad, las y los niños pueden vincular su experiencia corporal subjetiva y la conceptualización de sus aprendizajes en espacios virtuales formales. Estos espacios virtuales fluidos son generalmente olvidados o escondidos durante las entrevistas, considerados menos legítimos que los espacios formales y escolares. No obstante, parecen centrales para permitir la incorporación de estas distintas dimensiones.

Discusión

Hemos presentado los distintos espacios virtuales expresados por las y los niños y vinculados con sus aprendizajes, organizados en tres ejes que se relacionan con las áreas identificadas por Winnicott en el psiquismo humano: mundo externo, mundo interno y área transicional. Cumpliendo el objetivo de investigación, identificamos ocho espacios virtuales que participan en los aprendizajes infantiles: la racionalidad, el simbolismo, la corporalidad, la emocionalidad, la afectividad, el imaginario, la digitalidad y la espiritualidad. Con el fin de responder la pregunta de investigación (¿qué significa para ellos aprender?), podemos plantear que, para las y los niños, aprender significa primero algo formal, vinculado con la experiencia escolar; implica también algo relacionado con personas, sujetas y sujetos encarnados en cuerpos, con emociones y vínculos afectivos; por último, aprender significa para ellos mediar de manera fluida a través del imaginario, las tecnologías digitales y la espiritualidad para unir lo formal con lo subjetivo. Este último resultado es el que nos parece más necesario discutir.

En la discusión sobre virtualidad digital, la investigación confirma lo planteado por Acosta-Silva (2017), quien considera que la habilidad innata de las jóvenes generaciones con las tecnologías digitales no está comprobada empíricamente. En el presente trabajo, también se observan dificultades para comunicarse a través de las tecnologías digitales.

Además, muestra la importancia de pensar la virtualidad más allá de la mera experiencia con las tecnologías digitales. Si bien con la pandemia se ha hecho necesario incorporar las herramientas digitales y considerar los aspectos socioemocionales en los aprendizajes, las dimensiones imaginaria y espiritual todavía se han dejado de lado, aunque son muy relevantes para las y los niños.

En ese sentido, la principal contribución de esta investigación descansa en la legitimación de los espacios llamados fluidos, imaginario, digital y espiritual, tradicionalmente excluidos de la escuela o bien integrados con dificultad y desconfianza. Es fundamental reconocer la importancia de dichos espacios en las experiencias infantiles, y cómo estos pueden mediar para facilitar la incorporación de los saberes escolares en las y los sujetos infantiles, lo cual ha sido planteado anteriormente en el trabajo sobre la relación con el saber y el área transicional (Charlot, 2010; Mosconi, 1996).

Al respecto, en el campo de la psicología, tradicionalmente la imaginación, el juego y la creatividad se han considerado centrales para los aprendizajes infantiles. Tanto Piaget como Vygotski y sus seguidores indagan estos aspectos; no obstante, les otorgan lugares distintos (Alessandroni, 2017; Huang, 2021). Para Piaget, la imaginación es solamente una etapa del desarrollo infantil que debe abandonarse para dar paso al pensamiento lógico-matemático y racional. En cambio, para Vygotski la imaginación es una función mental superior, ya que consiste en la capacidad de generar algo nuevo a partir de lo viejo, y desprendiéndose de las limitaciones de lo real. En ese sentido, la imaginación plena se alcanza solamente en la edad adulta.

A partir del presente análisis, consideramos que la imaginación, el juego y la creatividad son parte de los espacios fluidos asociados con el espacio transicional, y que facilitan durante toda la vida el vínculo entre el mundo interior subjetivo y el mundo exterior de los saberes escolares. Por tanto, no se oponen al pensamiento lógico-matemático sino permiten acceder a él. También consideramos que la imaginación tiene una función importante, en la medida que facilita la articulación y la incorporación de los saberes, a través de vías no-lógicas, cuyo carácter es más fluido y evanescente.

Una de las fortalezas de la investigación radica en el uso de metodologías visuales para generar información y abrir la expresión de las y los niños. Su principal limitante es el tamaño y composición de la muestra, que excluye ciertos sectores sociales y subrepresenta a la mayoría de los hogares chilenos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

En términos teóricos, la presente investigación confirma y valida la utilización de la teoría transicional de Winnicott para pensar y analizar las experiencias infantiles. En términos prácticos, da claves para la enseñanza y para la formación inicial docente, más allá de la capacitación en el uso de las herramientas digitales. En términos políticos, cuestiona la centralidad acordada a los espacios formales de la cabeza en las sociedades occidentales desde la Modernidad (Popkewitz, 2012), y se ubica en una comprensión más integral de lo humano.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, proyecto Posdoctorado 3200674. Agradezco a todas las y los niños que participaron y a sus apoderados por su confianza.

Referencias

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45-60. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Arellanos-Carrión, S. (2023). Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de covid-19. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15884>
- Arhuire, M., Olivares, P., Serrano, R., & Talavera, F. (2023). La argumentación matemática a través de un planteamiento metodológico y audiovisual en un contexto de aprendizaje ubicuo. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 177-199. <https://doi.org/msjs>
- Armijo-Cabrera, M. (2021). Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18537863e085>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822388128>
- Cabrera, L., Pérez, C., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 8(4), 27-52. <https://doi.org/gk7kdp>

- Charlot, B. (2010). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Constenla, J., Vera, A., & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa: la mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. PUF.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Flammarion.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital?: debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Eliade, M. (1957). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_o.pdf
- Fueyo, A., Rodríguez, C., & Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 57-68.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, P. A., Díaz, R., Roth-Eichin, N., Castro, L., & Luna, L. (2021). De clientes a colaboradores: imaginarios colectivos de equipos directivos sobre familias en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(3). <https://doi.org/mscb>
- Hällgren, C., & Björk, Å. (2023). Young people's identities in digital worlds. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(1), 49-61. <https://doi.org/grk369>
- Huang, Y.-C. (2021). Comparison and contrast of Piaget and Vygotsky's theories. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 28-32. <https://doi.org/msjv>
- Karaferye, F. (2022). Digital teaching and learning: Exploring primary school teachers' approaches, sources of concern & expectations. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(4), 808-824. <http://doi.org/10.31681/jetol.1156717>
- Labbé, C., López-Neira, L., Saiz, J., Vinet, E., & Boero, P. (2019). Uso de TIC en estudiantes universitarios chilenos: enfoque desde la adultez emergente. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.2>
- Lemus, M. (2017). Jóvenes frente al mundo: las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 161-172.

- López-Flamarique, M., Garro, E., & Egaña, T. (2019). La lectura digital en un aula de secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (55), 99-116. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.o6>
- López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otárola, F., Aranda, I., Araneda, S., López-Concha, R., & Avalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 20(3). <https://doi.org/hz7h>
- Mena, J., Estrada-Molina, O., & Pérez-Calvo, E. (2023). Teachers' professional training through augmented reality: A literature review. *Education Sciences*, 13(5), 517-533. <https://doi.org/10.3390/educsci13050517>
- Montaña, D. (2019). Pacto fáustico digital: instrumentalización de las tecnologías digitales en la escuela. *Trabajo Social*, 21(1), 145-167. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.70703>
- Morales-Barrera, M. C. (2018). Hacia un entendimiento del aprendizaje en entornos digitales: implicaciones para la educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 375-387. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16123>
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & Mosconi, N. (Dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp.75-99). L'Harmattan.
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., & de Alba-Fernández, N. (2022). Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(29), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e29.4228>
- Nouraei, P., Bavali, M., & Behjat, F. (2023). A post-pandemic systematic review of e-learning: A cross-cultural study. *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(3), 97-114.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado: educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42.
- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: An analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545-581. <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Sage.

- Ponce, T., Vielma, C., & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1). <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>
- Queupil, J. P., Ravest-Tropa, J., & Cuenca, C. (2021). Colaboración en escuelas chilenas: rol de atributos de docentes y directivos/as durante la pandemia COVID-19. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 20(3). <https://doi.org/mscc>
- República de Chile. (2009). *Ley 20 370. Establece la Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- República de Chile. (2018). *Ley 21 067. Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114173>
- Ricoy, M.-C., Martínez-Carrera, I., Martínez-Carrera, S., & Alonso-Carnicero, A. (2022). Posibilidades y controversias de las App en la comunicación y orientación del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 213-235. <https://doi.org/mskk>
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-20. <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5>
- Roig-Vila, R. López, A., & Urrea-Solano, M. (2021). Perfil del uso académico del *smartphone* entre estudiantes noveles universitarios españoles e iberoamericanos. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1880730>
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J., & Trujillo, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2). <https://doi.org/10.11600/1692715x.14232080715>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). Covid-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile: desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17.
- Silva, J., Morales, M.-J., Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A., & Onetto, A. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>

- Stelko-Pereira, A., Brito, R., Batista, D., Gondim, R., & Bezerra, V. (2018). Violência virtual entre alunos do ensino fundamental de diferentes estados do Brasil. *Psicologia da Educação (São Paulo)*, (46), 21-30.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C., & Pinto, D. (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles: desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/gjsj86>
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia?: modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138. <https://doi.org/gdcb>
- Vitali-Rosati, M. (2012). *S'orienter dans le virtuel*. Hermann Editeurs.
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et Réalité: l'espace potentiel*. Gallimard.
- Zhang, Y., & Chen, X. (2023). Students' perceptions of online learning in the post-COVID era: A focused case from the universities of applied sciences in China. *Sustainability*, 15(2), 946- 955. <https://doi.org/10.3390/su15020946>
- Zhao, X., Ren, Y., & Cheah, K. S. L. (2023). Leading virtual reality (VR) and augmented reality (AR) in education: Bibliometric and content analysis from the Web of Science (2018-2022). *Sage Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231190821>