



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

El vínculo niño-adulto como condición para acompañar la alfabetización en contextos digitales

Milagros Agustina Raimondi Assandri
Facultad de Psicología, Universidad de la República
Trabajo final de grado - Ensayo Académico
Docente tutora: Cecilia Pereda
Revisor: Marcelo Aguirre
Abril 2026

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 3 |
| Eje 1- Alfabetización en el siglo XXI..... | 5 |
| 1.1- Alfabetizar no es enseñar una técnica..... | 5 |
| 1.2 - Internet como nuevo escenario de la lectoescritura..... | 7 |
| 1.3 - Del uso técnico a la mediación con sentido..... | 8 |
| Eje 2 - El hogar como “primer filtro”..... | 10 |
| 2.1 - La palabra en el entorno familiar..... | 10 |
| 2.2 - No toda presencia adulta tiene el mismo valor mediador..... | 12 |
| Eje 3 - Apego: la base emocional desde la que se aprende a explorar tanto el mundo real como digital..... | 16 |
| 3.1 - El adulto como sostén..... | 17 |
| 3.2 - El adulto como constructor de sentido..... | 19 |
| 3.3 - El adulto como modelo..... | 20 |
| Orientaciones para el acompañamiento..... | 22 |
| Cómo cuestionar sin imponer..... | 22 |
| Acompañar sin decidir por el otro..... | 22 |
| Cuando el adulto también está aprendiendo..... | 23 |
| Poner límites sin cerrar la exploración..... | 24 |
| Qué hacer cuando el niño no quiere hablar..... | 24 |
| Cómo cuidar mi propio uso de internet y de las redes sociales si soy el modelo..... | 25 |
| Conclusiones..... | 25 |
| Referencias..... | 27 |

“Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.” (Ferreiro, 2001, p.103)

Introducción

Este trabajo se presenta como un ensayo académico en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología (UdelaR). El abordaje es deliberadamente psicológico, no pretende evaluar métodos didácticos específicos ni discutir enfoques pedagógicos en sentido estricto, sino argumentar, desde la Psicología, por qué el rol del adulto en el proceso de alfabetización del niño resulta decisivo.

¿Qué significa alfabetización? Si me hubieran preguntado esto previo a comenzar a estudiar la licenciatura en Psicología, hubiera respondido que es saber leer y escribir. Y en parte lo es, leer y escribir es lo mínimo que nos permite acceder al lenguaje escrito. Pero esa respuesta queda corta, porque reduce la alfabetización a algo meramente técnico, casi como si fuera un trámite escolar. En realidad, alfabetizar es mucho más que entender letras. Es ser parte de una cultura, aprender a usar la palabra para comprender el mundo y para ubicarse dentro de él.

Pensar la alfabetización de forma amplia implica reconocer que no es algo aislado. No ocurre solamente dentro de un aula, ni empieza de golpe cuando un niño llega a la escuela. La alfabetización es un proceso social e histórico que cambia con el tiempo, porque cambian las formas de comunicación, las prácticas culturales y las exigencias de la vida cotidiana. Lo que una sociedad espera de un sujeto alfabetizado depende del momento histórico, de las tecnologías disponibles y de las condiciones sociales que habilitan el acceso a la cultura escrita. Hoy, en un mundo atravesado por información permanente, mensajes breves, pantallas y discursos que circulan sin filtro, alfabetizar también incluye aprender a seleccionar la información, comparar fuentes, detectar manipulación, y poder tener una lectura con sentido. En ese sentido, hay una diferencia importante entre saber leer y poder leer. No es lo mismo reconocer palabras en un texto que comprenderlas, interpretarlas y tomar decisiones a partir de lo leído.

En el contexto actual, el debate sobre la alfabetización digital suele centrarse en qué contenidos deben o no deben ver los niños, cuánto tiempo pasan frente a una pantalla, o qué habilidades técnicas necesitan desarrollar. En ese marco, el rol del adulto queda reducido frecuentemente a una función de control, de permitir o prohibir, regular el tiempo, supervisar el uso. Sin embargo, esa mirada deja sin responder una pregunta más profunda, ¿qué implica realmente acompañar a un niño en su alfabetización digital? ¿Qué condiciones

hacen posible que ese acompañamiento tenga un efecto real en cómo el niño aprende a leer y habitar el mundo digital? Este ensayo propone que para responder esas preguntas es necesario salir del enfoque técnico y pedagógico, y pensar el problema desde la psicología del desarrollo y del vínculo.

Si alfabetizar es entrar en el mundo de los significados, entonces ese proceso no puede depender únicamente del niño ni de la escuela. Se construye en relación con adultos, con instituciones, con prácticas culturales. En la vida real, los niños no aprenden solo por exposición a letras o a pantallas, sino por la experiencia cotidiana de contar algo, de pedir ayuda, de nombrar emociones, de imaginar. Por eso, antes de preguntarnos qué método es mejor para alfabetizar, conviene preguntarnos qué lugar tiene la palabra en la vida de ese niño. Quién le habla, quién lo escucha, quién le traduce el mundo. Qué contexto emocional lo rodea.

Cuando lo pensamos así, la alfabetización deja de ser solamente un asunto escolar y pasa a ser algo que involucra vínculo, cultura y sentido. Y, sobre todo, involucra al adulto. Porque en la infancia el adulto no es solo quien acompaña, es el mediador entre el niño y la cultura escrita, pero también entre el niño y su propia experiencia emocional. En un mundo digitalizado y atravesado por la violencia, esa mediación sigue siendo decisiva. El niño está expuesto a mensajes constantes, impulsivos o agresivos, y el adulto es quien puede poner un límite, una explicación, una pausa o una escucha.

Para pensar esto, este ensayo toma como punto de partida los aportes de Ferreiro (2001) y Braslavsky (2003), quienes permiten entender la alfabetización no como una técnica fija sino como una práctica cultural que se transforma con el tiempo. A partir de ahí, y siguiendo a Gutiérrez Martín (2003), se desarrolla qué implica alfabetizar en un mundo donde internet es parte de la vida cotidiana de los niños desde edades muy tempranas. En esa misma línea, García Ávila (2017) permite profundizar la discusión al mostrar que la alfabetización digital no se agota en el manejo de dispositivos, sino que involucra dimensiones cognitivas, sociocomunicacionales, éticas y emocionales que requieren acompañamiento. Porque si la alfabetización es un proceso que ocurre en relación, entonces la pregunta más importante no es qué método usar, sino quién acompaña al niño y cómo lo hace. Para responder eso, se recurre a la teoría del apego de Bowlby (1969/1982), de Ainsworth y Bell (1970), al concepto de holding (sostén) de Winnicott (1965). Apoyados en trabajos como los de Rugerio y Guevara (2015) y Stein y Rosemberg (2011), que muestran cómo la calidad de la interacción y el clima emocional del hogar inciden en la alfabetización temprana; y de Grané (2021), que evidencia que la capacidad de acompañar la experiencia digital se distribuye de manera desigual entre las familias. Asimismo, desde los aportes de Bruner (1986) y

Vygotsky (1978) sobre cómo el pensamiento se construye en diálogo con otro. Desde Bandura (1971), se desarrolla la función del adulto como modelo, como alguien que no solo dice sino que muestra, en la práctica cotidiana, cómo se piensa y cómo se habita el mundo digital. A lo largo del recorrido, el estudio reciente de Xu y Qiao (2025) aporta evidencia empírica de que el vínculo niño-adulto media el impacto emocional de la exposición a las pantallas, dando sustento actual al argumento central del ensayo.

Eje 1- Alfabetización en el siglo XXI

1.1- Alfabetizar no es enseñar una técnica

Hasta la consolidación de la escuela pública obligatoria en el siglo XIX (Ferreiro, 2001), cuando se hablaba de alfabetización, se hablaba de aprender a leer y escribir como un oficio. Hoy esa manera de ver la alfabetización queda corta. La base sigue siendo la misma, pero no podemos pensar que alfabetizar es siempre lo mismo, en cualquier época, como si leer y escribir fueran habilidades neutras que no cambian. Ferreiro (2001) rompe con esa idea de una manera muy simple y muy poderosa, leer y escribir no son actividades idénticas en todos los tiempos, no son actividades homogéneas, porque dependen de los usos sociales y de las tecnologías disponibles. Alfabetizar no es enseñar una técnica igual para siempre, sino acompañar el ingreso del niño a una cultura escrita que se va transformando.

Braslavsky (2003) coincide con la necesidad de ampliar el concepto, pero lo hace desde otro lugar. Mientras Ferreiro (2001) se enfoca en la lectura y la escritura como prácticas culturales y en cómo nos apropiamos de ellas, Braslavsky (2003) se detiene en cómo las sociedades definen qué se entiende como alfabetización, y en por qué esa definición tiene efectos concretos, porque termina influyendo en qué se enseña y qué se evalúa, qué se considera suficiente para decir que alguien está alfabetizado y, en consecuencia, quién queda adentro o afuera de ciertas oportunidades sociales. No es lo mismo considerar alfabetizado a quien apenas puede decodificar frases simples, que exigir comprensión, argumentación y manejo de información. Cada definición marca un estándar distinto, y eso impacta en diagnósticos de fracaso escolar y en el diseño de políticas públicas orientadas a la alfabetización.

Ferreiro (2001) plantea que una parte de los problemas vinculados a la alfabetización se comprende mejor cuando recordamos que, en algún momento, leer y escribir dejaron de ser un oficio reservado a algunos y pasaron a convertirse en una obligación escolar para todos. A partir de ese giro, la alfabetización comenzó a pensarse muchas veces como la

adquisición de una técnica, como si aprender a leer y escribir fuera principalmente dominar un procedimiento. Y es en ese marco donde se instala con fuerza la noción de “fracaso escolar”. Quienes no logran apropiarse de esas técnicas en los tiempos esperados, quedan rápidamente etiquetados como “fracasados”, y el problema suele explicarse como si fuera una dificultad individual, casi una falla del niño.

Sin embargo, en muchos casos, lo que se llama “fracaso” no es una patología individual, sino un desajuste en la alfabetización inicial, una dificultad del sistema y del entorno familiar para acompañar un proceso complejo que requiere sentido, mediación y tiempo. El problema se agrava cuando las prácticas escolares y familiares quedan rígidas, cuando se sigue enseñando y evaluando como si alfabetizar fuera repetir de forma correcta y rápida, en lugar de reconocer que el niño está construyendo sentido, interpretando y apropiándose gradualmente de una práctica cultural que no es instantánea ni lineal. Así, se corre el riesgo de confundir el resultado visible con el proceso real. Un niño puede no leer de la manera esperada y, aún así, estar avanzando en su comprensión del sistema de escritura y del sentido de lo escrito.

En el contexto actual, este desajuste puede hacerse todavía más evidente cuando la cultura escrita se transforma por la presencia de tecnologías y nuevos formatos de lectura y escritura. Si los adultos no actualizan sus modos de mediación, no solo se dificulta el acceso a la técnica, sino también el acceso al sentido. Por eso, más que pensar el fracaso como un problema del niño, Ferreiro (2001) invita a revisar el modo en que se concibe la alfabetización.

Braslavsky (2003) entiende que con la llamada “era electrónica” y con los cambios culturales acelerados, la alfabetización deja de pensarse como una meta que se alcanza en pocos años y pasa a entenderse como un proceso que se actualiza a lo largo de la vida. Además, introduce una distinción importante, no basta con una alfabetización mínima, porque en sociedades complejas puede ocurrir que alguien sepa leer, pero aun así tenga dificultades para participar plenamente. Por eso distingue niveles como la alfabetización funcional, que implica usar la lectura y la escritura para resolver necesidades reales de la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad; y la alfabetización avanzada, que exige comprender textos más complejos, procesar información, tomar decisiones con criterio y sostener pensamiento crítico. Mirando desde la actualidad, esta clasificación ayuda a entender que alfabetizar no es solo enseñar la técnica, sino formar sujetos capaces de moverse en un mundo donde la información circula con rapidez en internet, donde hay desigualdad de acceso, y donde la comprensión y el juicio crítico se vuelven herramientas de inclusión.

1.2 - Internet como nuevo escenario de la lectoescritura

Gutiérrez Martín (2003) hablaba de internet como un posible recurso didáctico, pero lo interesante es que no lo pensaba como un simple accesorio tecnológico, sino como parte de un cambio cultural que impacta directamente en la lectoescritura. De hecho, sostiene que no se puede hablar de alfabetización en la era digital sin reconocer la importancia de Internet, tanto como herramienta de trabajo como de objeto de análisis crítico. Asimismo, retoma la idea de que el desarrollo de Internet constituye uno de los acontecimientos más influyentes en los procesos de lectura y escritura contemporáneos. Hoy, más de veinte años después, esto se vuelve casi imposible de discutir, internet ya no es una opción que se elige usar o no, sino un entorno cotidiano donde circula la palabra, donde se aprende, donde se construyen significados y donde los niños participan desde edades tempranas.

En la vida cotidiana los niños utilizan internet todo el tiempo, leen (un video con subtítulos, un chat, un meme, un tutorial, un juego, un comentario en redes, un aviso), y también escriben (mensajes, audios, posteos, búsquedas, respuestas, notas). Gutiérrez Martín (2003, p.4), cita a Gilster (1997), para explicar que la alfabetización digital implica la búsqueda y utilización de información disponible en lo que se conoce como el ciberespacio. Y en él hay información de todo tipo. Hoy la palabra escrita aparece mezclada con imágenes, audios, links, memes y comentarios. Se lee rápido, fragmentado, salteado, muchas veces en medio de muchos estímulos. Y para esto no alcanza solo con saber leer y escribir, sino poder entender, poder interpretar, poder distinguir lo confiable de lo manipulador, y poder expresarse sin quedar atrapado en la urgencia o en la violencia que circula. Por eso, hablar de alfabetización en el siglo XXI no es negar lo clásico, sino asumir que la alfabetización cambia con el mundo, y que ese cambio redefine lo que necesitamos enseñar y acompañar.

Por eso, la pregunta actual no es si debemos utilizar Internet, sino cómo lo utilizamos y con qué criterios. Gutiérrez Martín (2003) advierte que no tiene sentido aprender a usar internet y después ver para qué sirve, al contrario, su integración debe responder a objetivos educativos claros.

Desde esta perspectiva, si Internet es parte del mundo cotidiano de los niños, ¿qué papel le queda al adulto además de habilitar el acceso? El adulto tiene que mediar, ayudar a transformar el flujo digital en aprendizaje, criterio y sentido. Y esa mediación implica no solo usar internet como recurso, sino también enseñar a analizarlo.

1.3 - Del uso técnico a la mediación con sentido

Un error común es pensar que un niño “ya sabe” solo porque sabe usar el celular. Saber usar una app no es lo mismo que estar alfabetizado digitalmente. Hoy los niños no solo se exponen a textos, se exponen a discursos y opiniones hirientes, a violencia simbólica, a mensajes que pueden afectar emocionalmente (burlas, ataques, humillaciones, sexualización, comparaciones, etc.). En este punto, los aportes de García Ávila (2017) permiten profundizar aún más esta discusión. La autora señala que la alfabetización digital implica el conocimiento de diversas fuentes de información, criterios éticos para el uso de los contenidos y habilidades para desenvolverse en entornos tecnológicos, lo cual permite comprender que el acceso a pantallas, por sí solo, no garantiza una verdadera alfabetización. Y ahí reaparece con fuerza la advertencia de Braslavsky (2003), una definición mínima de alfabetización deja afuera dimensiones fundamentales de la participación. Si se acepta que el dominio técnico alcanza, entonces se empobrece la noción misma de alfabetización digital.

Guillén, Ascencio y Tarango (2016), citados por García Ávila (2017 p.73), organizan la alfabetización digital en cinco dimensiones: instrumental, cognitivo-intelectual, sociocomunicacional, axiológica y emocional. Esta clasificación resulta muy valiosa porque permite entender que, en el mundo digital, alfabetizar no significa solamente enseñar a usar herramientas, sino también acompañar modos de pensar, de vincularse, de interpretar y de sentir dentro de ese espacio.

La dimensión instrumental, refiere al uso práctico del hardware y del software. Es decir, a esas habilidades que muchas veces aparecen primero y que hacen que, desde afuera, parezca que los niños ya saben. Pero justamente ahí está uno de los grandes malentendidos de esta época. Esa soltura técnica puede ser apenas una capa superficial, detrás de la cual todavía faltan herramientas más profundas para comprender, elegir, interpretar y cuidarse.

La dimensión cognitivo intelectual permite profundizar todavía más esta idea, porque refiere a la capacidad de buscar, seleccionar, analizar, interpretar y reconstruir información. Y acá aparece algo central para entender la alfabetización hoy en día, internet no es solo una fuente de conocimiento, también es un espacio donde circulan discursos confusos, versiones parciales, manipulaciones, simplificaciones y mensajes que muchas veces se presentan como verdaderos sin serlo. Por eso, alfabetizar digitalmente no es enseñar a encontrar información, sino enseñar a pensar con ella. Es ayudar a distinguir lo confiable de

lo engañoso, lo valioso de lo banal, lo que informa de lo que confunde. En definitiva, es formar criterio.

A esto se suma la dimensión sociocomunicacional. Hoy los niños no solo leen o miran cosas, también comentan, responden, comparten, reaccionan, se muestran y quedan expuestos a la mirada de otros. La palabra digital no circula sola, sino en un entramado de vínculos e intercambios permanentes. Y en ese escenario, alfabetizar también implica enseñar formas de estar con otros (cómo hablar, cómo participar, cómo disentir, cómo reconocer cuándo algo es violento, humillante o excluyente).

La dimensión axiológica nos recuerda que el entorno digital no es neutral. Lo que circula allí transmite valores, modos de relación, jerarquías, ideas sobre el cuerpo, sobre el éxito, sobre quién merece ser visto y quién no. Por eso, alfabetizar digitalmente también implica acompañar una lectura ética del mundo digital. No se trata solo de que el niño vea o use contenidos, sino de que pueda empezar a preguntarse qué le muestran, qué modelos se validan ahí, qué formas de mirar a los otros se naturalizan y qué lugar ocupa él mismo dentro de ese mundo.

Finalmente, la dimensión emocional permite nombrar algo que muchas veces queda por fuera. En internet no solo se aprende o se interactúa, también se siente. Las experiencias digitales producen entusiasmo, ansiedad, vergüenza, frustración, necesidad de aprobación, comparación, miedo, angustia. Los niños no solo reciben información, también reciben impactos emocionales. Y muchas veces esos impactos pasan en soledad, o frente a adultos que no terminan de entender qué pasa en ese mundo que para ellos sí es cotidiano. En ese sentido, alfabetizar digitalmente también implica acompañar emocionalmente, ayudar a poner en palabras lo que se vive, a reconocer malestares, a construir empatía y a desarrollar una relación menos desbordante con el entorno digital.

Esta dimensión emocional, tiene respaldo en investigaciones recientes. Un estudio de Xu y Qiao (2025), hecho con más de seis mil familias de niños en edad preescolar, encontró que cuanto más expuesto está un niño a las pantallas, más intensos tienden a ser sus síntomas emocionales como la ansiedad, miedos, cambios de humor, ganas de aislarse. Esto no quiere decir que las pantallas, por sí solas causen ese malestar (de hecho los mismos autores aclaran que su estudio no permite afirmar algo así), pero sí marca una relación que vale la pena no pasar por alto. Y hay un dato que importa especialmente para pensar el rol del adulto, y es que no da lo mismo lo que el niño mira. Los autores señalan que "exposure to violent, fast-paced, or highly stimulating content has been associated with higher levels of anxiety and aggressive behaviors, while educational or prosocial content has been related to

neutral or positive associations" [la exposición a contenido violento, acelerado o muy estimulante se ha asociado con mayores niveles de ansiedad y conductas agresivas, mientras que el contenido educativo o prosocial se ha relacionado con asociaciones neutras o positivas] (Liu et al., 2024; Coyne et al., 2022 citados por Xu y Qiao, 2025, p.2). Esto refuerza la idea de que no alcanza con contar cuántas horas pasa un niño frente a una pantalla, porque lo que mira, y sobre todo cómo lo procesa y con quién, hace toda la diferencia.

Visto de esta manera, la alfabetización digital no se puede pensar separada de la mediación adulta. Porque si alfabetizar hoy no es solo enseñar a usar herramientas, sino también ayudar a comprender, a elegir, a convivir con otros, a pensar con criterio y a poner en palabras lo que se siente, entonces el lugar del adulto no puede quedar reducido a dejar usar o prohibir pantallas. Hace falta una presencia que acompañe, que ayude a interpretar, que ordene, que ponga sentido, que esté ahí para leer con el niño ese mundo que también lo forma. En ese punto, esta mirada dialoga con lo que ya venían mostrando Ferreiro (2001), Braslavsky (2003) y Gutiérrez Martín (2003), alfabetizar nunca fue solamente enseñar una técnica, siempre fue una manera de acompañar la entrada a un mundo compartido. Y hoy, una parte central de ese mundo también transcurre en lo digital. Un niño puede aprender a usar redes solo, pero aprender a poner límites, pedir ayuda, nombrar lo que le pasa y entender lo que lo daña, requiere acompañamiento de un adulto.

Eje 2 - El hogar como “primer filtro”

Si la alfabetización es una práctica social que cambia con la cultura, entonces no puede pensarse aislada de los contextos donde viven los niños. Como vimos, alfabetizar implica acompañar la entrada del niño a una cultura viva y cambiante, donde hoy una parte central transcurre también en lo digital. Si se articulan las perspectivas de Ferreiro (2001), Braslavsky (2003) y Gutiérrez Martín (2003), el hogar aparece no solo como el lugar donde el niño accede por primera vez a ciertas herramientas, sino como el primer espacio donde empieza a definirse si lo digital será vivido únicamente como entretenimiento y consumo, o también como experiencia de lectura, de sentido, de vínculo y de pensamiento.

2.1 - La palabra en el entorno familiar

Mucho antes de que el niño se enfrente formalmente al aprendizaje de la lectura y la escritura, ya está construyendo una experiencia con el lenguaje, en lo que se ha denominado alfabetización inicial, temprana o emergente (Justice y Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson y Couture, 1997; Seda, 2003, citados por Rugerio y Guevara, 2015,

p. 26). Según Rugerio y Guevara (2015), el contexto familiar potencia este desarrollo a través de la interacción con adultos, del ambiente físico y del clima emocional y motivacional del hogar. Esto significa que la relación del niño con el lenguaje no se construye en abstracto, sino en escenas cotidianas donde la palabra puede tener un lugar central o, por el contrario, quedar desplazada.

En la misma línea, Ferreiro (2001) sostiene que los niños que estuvieron en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenden a leer y escribir con más facilidad. Para la autora, ese saber previo consiste en “una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir (...) haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.” (p.108). Por eso, un niño que crece en un entorno donde la cultura escrita circula y se comparte no llega a la alfabetización del mismo modo que un niño cuya experiencia estuvo marcada por la ausencia de esos intercambios.

En este sentido, el hogar no funciona solamente como un espacio físico donde el niño vive, sino como un primer ambiente donde se construyen las condiciones para que la alfabetización ocurra, o donde esas condiciones quedan empobrecidas. Como señala Bruner (1986), el pensamiento comienza frecuentemente en forma de diálogo con otro, y sin ese otro disponible, la posibilidad de pensar, preguntar y elaborar se ve limitada desde el inicio.

En el mundo digital el niño también aprende desde muy temprano qué lugar ocupa la pantalla en su vida y qué vínculo se construye alrededor de ella. Aprende si la pantalla es un objeto que lo entretiene mientras los adultos están en otra cosa, o si es un espacio que puede compartirse, conversarse y elaborarse en conjunto. Aprende si lo que ve importa, si puede mostrarlo, si puede preguntar por eso, si alguien lo ayuda a entenderlo o si, por el contrario, queda solo frente a una sucesión ininterrumpida de imágenes, mensajes, sonidos y estímulos que lo capturan sin mediación.

Como señalamos anteriormente, para Gutiérrez Martín (2003) internet forma parte de una transformación social que afecta directamente los modos de leer y producir sentido. Si una parte de la experiencia infantil hoy transcurre en espacios digitales, entonces el hogar no puede quedar por fuera de esa experiencia. Cuando el adulto acompaña, la pantalla deja de ser solo un lugar de consumo inmediato y puede volverse también un espacio de intercambio, de preguntas y de sentido. En cambio, cuando no hay acompañamiento, el niño queda más expuesto a una relación solitaria y automática con el contenido que circula, sin demasiadas herramientas para comprenderlo o filtrarlo.

Desde esta perspectiva, el hogar como primer filtro no debería pensarse únicamente como un espacio que prohíbe o habilita contenidos, sino sobre todo como un espacio de traducción y de acompañamiento. Es decir, ayudar a que el niño no quede solo frente a un flujo de estímulos que están diseñados para captar atención rápida y sostener el consumo.

2.2 - No toda presencia adulta tiene el mismo valor mediador

En esta línea, los aportes de Rugerio y Guevara (2015) y de Stein y Rosemberg (2011) permiten profundizar la idea del hogar como primer filtro. Ambos trabajos se inscriben en el campo de la alfabetización temprana, y los dos coinciden en algo que resulta muy valioso, no alcanza con que el niño esté rodeado de objetos culturales, porque lo decisivo es que la interacción se construye alrededor de ellos. "El contexto familiar temprano potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas: 1. A través de la interacción (...) 2. Mediante el ambiente físico (...) 3. Mediante el clima emocional y motivacional" (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010, p. 32, citado por Rugerio y Guevara, 2015) Esto dialoga de lleno con la dimensión sociocomunicacional descrita en el Eje 1. Porque no se trata únicamente de saber mandar mensajes o publicar cosas, también implica aprender a estar con otros en esos espacios, a comunicarse con respeto, a colaborar y a desarrollar empatía.

Stein y Rosemberg (2011) muestran que incluso cuando hay libros y situaciones de alfabetización en la casa, no todas ofrecen las mismas oportunidades, ya que la diferencia está en la calidad del intercambio, en el lugar que se le da al niño dentro de la escena y en la posibilidad de construir con él un sentido compartido. Muestran que incluso dentro de un mismo contexto social pueden encontrarse distintas modalidades de interacción, algunas más cerradas, donde el adulto regula la actividad y el niño participa poco, y otras más abiertas, donde se construye un intercambio narrativo más rico, con preguntas, explicaciones, ampliaciones y mayor espacio para la participación infantil. Esa diferencia es clave, porque permite ver que no toda presencia adulta tiene el mismo valor alfabetizador. No es lo mismo un adulto que solo habilita o prohíbe, que uno que se detiene con el niño frente a lo que aparece en la pantalla, pregunta qué está viendo, qué entendió, qué le llamó la atención, qué le hizo sentir y por qué. En ambos casos hay presencia adulta, pero no hay la misma mediación.

Rugerio y Guevara (2015) por su parte, subrayan la importancia de las experiencias compartidas con adultos, de la disponibilidad de materiales y, sobre todo, del clima emocional y motivacional del hogar como condiciones que favorecen el desarrollo de habilidades tempranas. Ponen el foco en las condiciones generales que favorecen la alfabetización inicial (la interacción, el ambiente físico y el clima emocional y motivacional

del hogar). En otras palabras, muestran que el desarrollo no depende solo de una habilidad individual del niño, sino de una trama relacional que puede potenciarlo o empobrecerlo. Por eso, como menciona Ferreiro (2001), el fracaso escolar no puede pensarse como un problema individual del niño, sino un fracaso en la alfabetización inicial.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual. Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un “déficit cultural”. (Ferreiro, 2001, p.101)

Esto cobra aún más peso cuando se considera que no todas las familias tienen las mismas condiciones para ejercer ese acompañamiento. Grané (2021) muestra, a partir de una revisión de estudios sobre crianza digital, que la brecha digital no es solamente una brecha de acceso a dispositivos sino una brecha cultural, educativa y económica. Rideout y Hamel (2006, citados por Grané, 2021) encontraron que los hijos de familias con menor nivel educativo y adquisitivo tienden a tener un uso más solitario y menos acompañado de los medios, con menos lectura y menos mediación adulta. Las familias con mayor nivel educativo tienden a regular más el uso, a elegir contenidos con más criterio y a involucrarse de manera más activa en la experiencia digital de sus hijos. Las familias con menor nivel educativo, en cambio, tienden a un uso más autónomo por parte de los niños, con menos supervisión y menos intercambio en torno a lo que se ve o se hace en la pantalla. Esa diferencia no es menor, porque como venimos viendo, lo que forma al niño no es la exposición a la tecnología sino la calidad de lo que ocurre alrededor de ella.

Guernsey (2017, citada por Grané, 2021) a esto lo llama "brecha en la tutoría de los medios", porque lo que se distribuye de manera desigual no es solo el acceso sino la capacidad de acompañar. Algunos niños tienen familias que saben elegir contenidos de calidad, que pueden orientar, que estructuran interacciones educativas alrededor de lo digital, mientras otros no. Y esa diferencia, silenciosa y cotidiana, tiene consecuencias reales en cómo el niño aprende a leer el mundo digital, en si desarrolla criterio propio o queda expuesto sin herramientas. En ese sentido, la brecha en la tutoría no es solo una desigualdad tecnológica, es una desigualdad en el acceso al sentido.

Es así que el fracaso en la alfabetización que Ferreiro (2001) describe como un fracaso del entorno y no del niño, tiene hoy una dimensión digital concreta, y esa dimensión también reproduce desigualdades que ya existían antes de que apareciera cualquier pantalla.

Reconocer esto no es un detalle menor, porque significa que pensar el hogar como primer filtro implica también preguntarse qué condiciones tiene ese hogar para filtrar. No alcanza con decir que el adulto tiene que acompañar si no se reconoce que acompañar bien requiere recursos, tiempo, información y un vínculo que no todas las familias pueden ofrecer de la misma manera.

Es interesante mencionar que pensar al adulto como mediador principal no significa pensarlo como el único. A medida que el niño crece, los otros niños también empiezan a tener un lugar en cómo vive y entiende lo que pasa en la pantalla. El estudio ya mencionado de Xu y Qiao (2025) encontró además que la relación con los pares puede amortiguar parte del impacto emocional de la exposición a las pantallas. Es decir, tener buenos vínculos con otros chicos funciona como una especie de colchón. Pero esto no reemplaza al adulto, lo complementa. Los pares pueden acompañar, mostrar cómo usan algo, compartir lo que descubren, pero muchas veces no tienen las herramientas para poner un límite, explicar lo que aparece o sostener lo que el otro siente. El mismo estudio muestra que el vínculo con los adultos sigue siendo central, porque la relación con ellos media buena parte del efecto que las pantallas tienen sobre cómo se siente el niño. Por lo tanto, pares y adultos no compiten, funcionan en planos distintos, el adulto como base de sostén, y los otros niños como espacio para explorar de a varios.

El aporte de García Ávila (2017) permite ordenar conceptualmente algo que en los autores anteriores aparece de manera más indirecta. Como mencionamos anteriormente, sostiene que la alfabetización digital no se reduce al manejo técnico de dispositivos, sino que incluye el conocimiento de fuentes de información, criterios éticos para el uso de los contenidos y diversas capacidades vinculadas con la comprensión, la comunicación, los valores y las emociones.

Esto permite pensar que el problema no pasa solamente por si en una casa hay pantallas, internet o dispositivos. Tampoco alcanza con decir que un niño ya está en contacto con lo digital. Frente a una pantalla puede haber escenas muy distintas. Algunas en las que el niño consume sin nadie al lado, y otras en las que ese mismo entorno se vuelve un espacio de conversación, de preguntas y de elaboración. En este punto, el hogar funciona como primer filtro no porque pueda controlar todo lo que circula, sino porque puede organizar una primera forma de lectura de esa experiencia.

Por lo tanto, es importante que haya adultos que acompañen, que pregunten, que escuchen, que expliquen, que habiliten un espacio para hablar sobre lo que aparece en la pantalla. Importa también el clima afectivo en el que esa experiencia se inscribe, porque el

niño no recibe lo digital desde un vacío, sino desde vínculos concretos que pueden ofrecer escucha y contención o, por el contrario, indiferencia y soledad.

Grané (2021) muestra que no todas las formas de acompañamiento producen los mismos efectos, y que la diferencia entre mediar activamente y simplemente restringir no es menor. Hay familias que gestionan la relación de sus hijos con la tecnología principalmente a través de reglas, limitando el tiempo de uso, regulando qué contenidos se pueden ver, controlando los dispositivos. Esa forma de mediación tiene un límite claro. Beyens y Beullens (2016, citados por Grané, 2021) encontraron que cuando la mediación se apoya principalmente en la restricción, tienden a generarse más conflictos entre padres e hijos. Y eso tiene sentido si recordamos que, como mostraban Stein y Rosemberg (2011), la diferencia entre una interacción más cerrada y una más abierta no está en la presencia del adulto sino en el espacio que ese adulto le deja al niño para participar, preguntar y construir sentido.

Garmendia et al. (2016, citados por Grané, 2021) distinguen precisamente entre esa mediación activa, donde la familia apoya y da sentido a la experiencia digital, y una mediación meramente restrictiva que opera desde afuera sin involucrarse en lo que el niño vive adentro. Cuando la mediación es activa y educativa, cuando el adulto explica, pregunta, acompaña y muestra formas de uso más reflexivas, los resultados son distintos. Piotrowski (2017, citado por Grané, 2021) dice que los efectos de esa mediación educativa durante la primera infancia no son pasajeros, sino que se sostienen a lo largo del tiempo. Lo que se construye temprano deja huella.

El entorno familiar no opera como un escenario pasivo sino como una fuerza activa, que moldea la relación del niño con la tecnología. Grané (2021) muestra que las actitudes y creencias de los padres hacia la tecnología influyen directamente en cómo los niños se relacionan con ella. Y esto va más allá de cuánto tiempo pasan frente a una pantalla.

Lo más importante no es el tiempo que los menores dedican a las pantallas, sino qué hacen durante este tiempo con estas pantallas. Qué tipo de actividades, qué contenidos, y qué tipo de mediación existe entre los adultos y los pequeños durante el uso y el juego digital. (Anderson y Hanson, 2017, citados por Grané, 2021, p.11).

En otras palabras, antes de que el niño tome un dispositivo en sus manos, ya hay una actitud adulta que está organizando silenciosamente esa experiencia.

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital empieza mucho antes de que el niño busque información por su cuenta o use una aplicación con autonomía. Empieza en los modos en que los adultos filtran, nombran, explican, limitan, habilitan y acompañan la

experiencia digital cotidiana. Por eso, pensar el hogar como primer filtro no es exagerar el papel de la familia, sino reconocer que allí se juegan algunas de las primeras oportunidades para que el niño no quede solo frente a lo que circula en las pantallas, sino que pueda empezar a leer ese mundo con otros. Y no se debe pensar únicamente como un espacio de control, sino sobre todo como un espacio de traducción. Filtrar no es solo restringir contenidos, sino ayudar a seleccionar, jerarquizar, contextualizar e interpretar. Así como no alcanza con tener libros si no hay intercambio significativo en torno a ellos, tampoco alcanza con tener pantallas, conexión o familiaridad técnica si no hay una presencia adulta que acompañe esa experiencia y la vuelva significativa.

Eje 3 - Apego: la base emocional desde la que se aprende a explorar tanto el mundo real como digital.

Desde la teoría del apego, el desarrollo infantil no puede pensarse por fuera del vínculo con las figuras adultas significativas. Bowlby (1969/1982) plantea que el niño necesita una figura disponible, estable y suficientemente sensible para sentirse seguro y, desde esa seguridad, explorar el mundo. Esa exploración no es solamente física, también es cognitiva, emocional, social y simbólica. Es decir, el niño no explora únicamente espacios y objetos, también explora palabras, relaciones, reglas, preguntas, sentidos y maneras de estar en el mundo. Por eso, el apego no es un aspecto separado del aprendizaje, sino una de sus condiciones de posibilidad. Cuando la conducta de apego se activa, la exploración se inhibe, cuando el niño se siente seguro, la exploración se activa, eso es lo que Bowlby (1969/1982) llama *equilibrio dinámico*. Un niño que se siente seguro se anima a no saber, a preguntar qué dice ahí, a equivocarse al leer, a pedir que le expliquen algo de nuevo. Un niño que no se siente seguro muchas veces prefiere no intentarlo, porque el costo emocional de equivocarse o de quedar expuesto es demasiado alto.

Ainsworth y Bell (1970), en sus observaciones (Strange Situation), mostraron con claridad esta relación entre seguridad afectiva y exploración. "When strongly activated, attachment behavior is incompatible with exploratory behavior. On the other hand, the state of being attached, together with the presence of the attachment object, may support and facilitate exploratory behavior" [Cuando se activa con fuerza, la conducta de apego es incompatible con la conducta exploratoria. Por otro lado, el estado de apego, junto con la presencia del objeto de apego, puede favorecer y facilitar las conductas exploratorias] (p. 64). La figura de apego aparece como referencia organizadora de la conducta exploratoria del niño. Cuando esa figura está disponible y es percibida como confiable, el niño puede aventurarse hacia el entorno. Cuando esa disponibilidad se quiebra o se vuelve incierta, la exploración disminuye, se interrumpe o se ve afectada por la ansiedad. Esta idea ayuda a salir de una

idea demasiado estrecha del aprendizaje, porque permite ver que aprender no depende solo de habilidades cognitivas individuales, sino también de condiciones vinculares que habilitan o dificultan el acceso al mundo.

Llevado al terreno de la alfabetización, esto significa que un niño que se siente sostenido no solo se anima más a caminar hacia lo desconocido, sino también a explorar el lenguaje, las historias, las preguntas, los textos y los sentidos. Se anima a no saber, a equivocarse, a preguntar. En otras palabras, la seguridad afectiva no garantiza por sí sola la alfabetización, pero sí crea un suelo mucho más firme para que esa alfabetización ocurra.

Si esto ya era importante en el mundo físico, se vuelve todavía más relevante hoy. Porque ahora una parte significativa de la vida de los niños transcurre en espacios digitales donde circulan contenidos, mensajes y estímulos que muchas veces los desbordan. Y ahí, igual que en la plaza o en el aula, el niño necesita saber que hay alguien disponible. No para controlar todo lo que ve, sino para estar ahí cuando algo lo confunde, lo asusta o lo deja sin palabras.

3.1 - El adulto como sostén

Decir que el adulto tiene que "estar disponible" es correcto, pero no alcanza para entender qué significa eso en la práctica. Winnicott (1965) aporta un concepto que ayuda a entenderlo, el de holding, que en castellano podría traducirse como sostén o función de sostén. El autor señala que el holding es "not only the actual physical holding of the infant, but also the total environmental provision prior to the concept of living with" [no solo el sostén físico del infante, sino la totalidad de la provisión ambiental que precede a la noción de vivir con otro] (p. 43). La idea es que lo que el adulto le ofrece al niño no es solamente presencia física, sino una manera de estar que contiene su experiencia, que la hace más llevadera, que le da forma.

En relación a esto, y llevado a la realidad actual, Xu y Qiao (2025) mostraron que la relación con los adultos funciona como mediadora entre la exposición a las pantallas y los síntomas emocionales del niño. "Digital screen exposure is associated with the quality of parent-child relationship, which in turn is related to children's emotional well-being." [la exposición a pantallas digitales se asocia con la calidad de la relación con los padres, que a su vez se relaciona con el bienestar emocional de los niños] (Xu y Qiao, 2025, p.8). Cuando el vínculo niño-adulto es sólido, el adulto está ahí para acompañar, explicar, elegir qué se ve y ponerle palabras a esas cosas que el niño todavía no puede procesar solo. Cuando el vínculo es débil, el niño queda más solo frente a lo que aparece, y más expuesto a lo que pueda

afectarle. Vale aclarar que el vínculo no borra del todo el impacto de las pantallas, de hecho el mismo estudio vio que buena parte de ese impacto pasa igual; pero sí amortigua una parte y, sobre todo, cambia la forma en que el niño puede elaborar lo que vive. Y esto se conecta con lo que Winnicott (1965) ya planteaba desde otro lugar y muchas décadas antes. Aunque él hablaba del sostén en la primera infancia y no de pantallas, su idea sigue siendo útil para pensar lo digital, porque lo que sostiene al niño no es la pantalla ni su ausencia, sino tener cerca a alguien que haga de esa experiencia algo más llevadero.

Lo que resulta especialmente interesante del concepto de holding, es que Winnicott (1965) no lo piensa como una habilidad técnica, no requiere que el adulto sea experto ni que sepa de antemano qué hacer. Requiere estar genuinamente presente, poder identificarse con la experiencia del niño. Lo que el niño necesita no es perfección, sino un adulto suficientemente bueno, uno que falle ocasionalmente pero que repare, que no lo proteja de todo, sino que lo vaya exponiendo gradualmente a la realidad.

Llevado al terreno digital, esto se vuelve muy concreto. Cuando un niño ve algo perturbador en internet, recibe un mensaje hiriente, se engancha en un ciclo de videos que no puede parar, o siente que no encaja con lo que las redes muestran como deseable, necesita algo más que una orden o una restricción. Necesita que alguien lo ayude a poner en palabras lo que le pasó, a entender qué sintió, a separar lo que vio de lo que eso significa sobre él. Esa es la función de sostén, no aislar al niño del mundo, sino acompañarlo para que ese mundo no lo aplaste.

No es lo mismo un adulto que vigila y un adulto que sostiene. El primero regula el acceso, pone límites, controla el tiempo, revisa el historial. El segundo acompaña la experiencia, pregunta qué vio, escucha lo que pasó, ayuda a elaborar. Las dos funciones pueden coexistir y es sano que así sea. Pero la segunda es la que tiene mayor peso en términos de alfabetización, porque es la que le enseña al niño que lo que siente puede ser dicho, que lo que le pasó puede ser pensado y que no tiene que guardárselo para él. En este punto, el aporte de Winnicott (1965) profundiza algo que ya señalamos al hablar del hogar como primer filtro; no alcanza con que el adulto esté, sino que importa cómo está. Y eso es justamente lo que distingue vigilar de sostener.

3.2 - El adulto como constructor de sentido

Hay algo que los adultos hacemos de manera casi automática cuando acompañamos a los niños, y que tiene un enorme valor, hacemos preguntas. “¿Qué pasó?”, “¿Cómo te sentís?”,

“¿Qué pensás que quiso decir esa persona?”. Esas preguntas no son solo gestos de afecto. Son, también, una manera de enseñar a organizar la experiencia.

Bruner (1986) llegó a la conclusión de que la presencia del adulto era uno de los factores que más favorecía la concentración prolongada y la elaboración compleja en los niños. No porque el adulto interviniera constantemente, sino porque su cercanía ofrecía la seguridad de que el entorno es estable, y que si el niño necesita algo, hay alguien ahí.

Esto conecta directamente con la función de sostén de Winnicott (1965). No se trata de hacer por el niño, sino de estar de una manera que habilite. Y lo que habilita, según Bruner (1986), no es menor, habilita el pensamiento mismo. Porque una de sus conclusiones más importantes es que el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con otro. “El desarrollo del pensamiento puede estar determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente.” (Bruner, 1986, párr.30). Sin ese otro, especialmente en los primeros años, el pensamiento se interrumpe, se empobrece o directamente desaparece. En otras palabras, pensar no es solo una actividad individual e interna, se construye en conversación, y esa conversación necesita un interlocutor disponible.

Lo que Bruner (1986) describe es un proceso gradual. El diálogo que al principio ocurre con otro se va internalizando hasta que el niño puede sostenerlo dentro de su propia mente. Pero para que eso ocurra, primero tiene que haber habido suficientes conversaciones reales, preguntas recibidas, respuestas abiertas. En ese sentido, cada vez que un adulto se sienta con un niño frente a una pantalla y le pregunta qué está viendo, qué entendió, qué sintió, no solo lo está acompañando emocionalmente, le está prestando un andamiaje para pensar. Vygotsky (1978) explica este mecanismo a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto, describe precisamente esa función del adulto que sostiene temporalmente al niño mientras aprende algo nuevo, y va retirando ese apoyo a medida que el niño gana autonomía. Le está mostrando, en la práctica, cómo se hace eso que después el niño tendrá que hacer solo.

Esto tiene una implicancia directa para la alfabetización digital. Si, como señala Gutiérrez Martín (2003), lo que se necesita no es solo usar internet sino saber pensar con lo que circula ahí, entonces esa capacidad de pensar no puede darse por sentada. Se construye, de a poco, en intercambios con adultos que preguntan, que dudan en voz alta, que no dan todo por obvio. Un niño que crece con adultos que piensan junto a él tiene más chances de desarrollar ese diálogo interno que después le permite detenerse frente a un contenido dudoso, preguntarse de dónde viene, qué le quiere generar, qué le falta. Un niño que no

tuvo esos intercambios queda más expuesto a la reacción inmediata, al consumo sin pausa, a la confusión sin salida.

Y acá Bruner (1986) agrega algo más que vale la pena destacar "el juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo." (párr. 37). Eso no es un detalle menor, porque si la experiencia digital del niño está marcada por el miedo, la vigilancia constante o la sensación de que todo lo que hace puede ser juzgado, esa exploración se cierra. En cambio, cuando el adulto acompaña desde un lugar que no aplasta sino que sostiene, tal como lo describen Ainsworth y Bell (1970) con la figura de apego como base segura, el niño puede aventurarse también en lo digital con más recursos para procesar lo que encuentra.

Esto tiene implicancias directas para la alfabetización. Es lo mismo que mostraba Ferreiro (2001) al hablar de la inmersión temprana en la cultura letrada, lo que facilita el aprendizaje no es la exposición a lo escrito, sino haber vivido situaciones donde la palabra circula con sentido y donde las preguntas del niño encuentran respuesta. Comprender un texto, un mensaje o una situación requiere conectar ideas, leer entre líneas, entender que no todo tiene una sola interpretación posible. Eso no se aprende en soledad. Se aprende con alguien que acompaña, que pregunta, que ayuda a frenar la velocidad y a pensar. Y eso ocurre cuando hay un adulto que pone palabras, que organiza la experiencia, que habilita la pregunta.

3.3 - El adulto como modelo

Hay una función del adulto que muchas veces se pasa por alto, y que sin embargo puede ser una de las más poderosas, la de modelo. Los niños no solo escuchan lo que los adultos les dicen, también observan lo que hacen. Y eso incluye cómo se relacionan con la información que circula en internet. Bandura (1971) señala que, aprendiendo observando, permite adquirir patrones de conducta complejos de forma mucho más eficiente que el ensayo y error, ya que aprender únicamente a través de las consecuencias directas de las propias acciones sería un proceso más costoso.

Gutiérrez Martín (2003) señala que la alfabetización digital requiere pensamiento crítico, tener la capacidad de no creer todo lo que aparece en pantalla, de verificar antes de compartir. Pero ese pensamiento crítico no se aprende de golpe. Se construye de a poco, en interacciones cotidianas, cuando el niño observa cómo un adulto duda antes de reenviar un mensaje, busca una segunda fuente, se toma un momento antes de reaccionar, o reconoce en voz alta que no sabe algo. En este sentido, Bandura (1971) destaca que lo que

el observador adquiere a través del modelo no son respuestas aisladas sino representaciones simbólicas de la actividad observada, es decir, formas de procesar y organizar la información.

Lo valioso de esto es que no requiere que el adulto sea un experto en tecnología. No hace falta conocer los algoritmos de las redes sociales ni entender cómo funciona cada plataforma. Lo que hace falta es algo más accesible, pensar en voz alta, mostrar cómo se duda, cómo se verifica, cómo se frena la reacción impulsiva. Cuando un adulto dice "esperá, no sé si esto es cierto, vamos a buscar más información" o "¿por qué creés que esto te genera tanta angustia?", le está mostrando al niño que la información se piensa, no solo se consume. En ese sentido, la función más importante del adulto no es técnica sino vincular. No hace falta saberlo todo, sino estar suficientemente disponible (Winnicott, 1965)

Es importante señalar que el marco teórico de Bandura (1971) no otorga un lugar central a la dimensión emocional ni a la experiencia subjetiva del vínculo. Su perspectiva se centra en lo observable, lo que el niño ve, imita y reproduce. En este ensayo se retoma su concepto de modelado porque resulta útil para entender una función concreta del adulto, la de mostrar en la práctica cotidiana cómo se piensa y cómo se actúa frente a lo digital. Pero de acuerdo a lo que venimos viendo, esa función no se sostiene en el vacío. Desde la perspectiva que aquí se propone, el modelo solo tiene efecto cuando ocurre dentro de un vínculo que ofrece seguridad y sostén, es decir, cuando se dan las condiciones que describen Bowlby (1969/1982), Ainsworth y Bell (1970), y Winnicott (1965). No alcanza con que el adulto muestre cómo se hace, importa también desde qué lugar emocional lo hace y qué relación tiene con el niño que lo observa.

Visto de esta manera, el apego, la función de sostén, la escucha y el modelado dejan de ser temas separados. El apego ofrece la base emocional desde la cual el niño puede explorar sin paralizarse. La función de sostén impide que esa exploración se convierta en desborde. Y el modelo muestra, en la práctica cotidiana, cómo se piensa críticamente. Todo eso junto es lo que hace posible que el niño aprenda a habitar lo digital, y no solo a usarlo.

Orientaciones para el acompañamiento

A lo largo de este ensayo fuimos viendo que el rol del adulto en la alfabetización digital no se reduce a controlar el tiempo de pantalla ni a prohibir contenidos. Implica acompañar la manera en que el niño aprende a leer el mundo digital. Los siguientes apartados no son una

receta ni un protocolo, sino puntos de apoyo para adultos que quieren estar presentes de una manera que realmente haga diferencia.

Cómo cuestionar sin imponer

Cuando un niño llega con algo que vio en internet, ya sea una noticia, un video, un comentario, la primera reacción del adulto muchas veces es corregir. "Eso es mentira", "no te creas todo lo que ves". Y aunque esa corrección puede ser correcta, tiene un costo, le dice al niño que se equivocó, pero no le enseña cómo no equivocarse la próxima vez.

Una alternativa más poderosa es hacer preguntas. No para interrogar, sino para pensar juntos. "¿Dónde lo viste?", "¿quién lo publicó?", "¿hay algo más que diga lo mismo?". Esas preguntas no invalidan lo que el niño trajo, sino que lo invitan a seguir pensando. La diferencia es que en un caso el adulto cierra el tema, en el otro lo abre. Y es en esa apertura donde el niño empieza a construir criterio propio.

Lo que el niño aprende no es solo la respuesta correcta, sino la manera de llegar a ella. Si el adulto piensa en voz alta, duda, verifica y se pregunta, el niño incorpora ese proceso como algo posible y deseable, tal como vimos al hablar de la función de modelo (Bandura, 1971).

Acompañar sin decidir por el otro

Hay una pregunta que muchos adultos pueden hacerse en algún momento: ¿cómo sé que lo que le estoy transmitiendo al niño es lo correcto? ¿Y si le estoy pasando mis propios miedos, mis prejuicios, mi manera de ver las cosas?

Es una pregunta válida, y vale la pena tomarla en serio. Porque hay una diferencia real entre acompañar al niño a interpretar el mundo y entregarle una interpretación ya hecha. La primera lo forma. La segunda lo hace dependiente.

El problema es que la segunda es mucho más fácil. Decir "eso está mal" es rápido. Sentarse a preguntar "¿vos qué pensás que quiso decir?" requiere tiempo, paciencia y cierta tolerancia a no saber adónde va a llegar el niño con su respuesta. Cuando un adulto dice "eso está mal" y listo, el niño aprende que hay una respuesta correcta y que el adulto la tiene. Cuando en cambio pregunta "¿vos qué pensás?", le está diciendo indirectamente que su opinión importa, y que pensar es algo que se hace, no algo que se recibe.

Esto no significa que el adulto tenga que callarse ni fingir que no tiene opinión. Es aprender a ir despacio, elegir el momento y la manera. Primero escuchar, después opinar. Primero

preguntar, después responder. "Yo lo veo así, ¿vos cómo lo ves?", es una frase simple que hace una diferencia enorme, porque le dice al niño que su lectura del mundo tiene un lugar en la conversación. Ferreiro (2001) insiste en que los niños piensan, que su pensamiento tiene validez y que hay que escucharlos. Entregarles interpretaciones ya hechas es, en sus términos, menospreciar su intelecto. Eso, repetido en pequeñas conversaciones cotidianas, es lo que va formando lo que la autora llama lectores plenos y no meros descifradores. El descifrador reconoce lo que está ahí; el lector pleno construye sentido. Y un niño que construye sentido es un niño que no necesita que otro le diga qué concluir.

Cuando el adulto también está aprendiendo

Una pregunta que vale hacerse es "¿qué pasa cuando yo no fui alfabetizado digitalmente, ni de esta manera?" Porque muchos adultos de hoy crecieron en hogares donde no se hablaba de lo que se sentía, donde las preguntas no siempre tenían lugar, o donde la información simplemente se aceptaba sin cuestionarla. Nadie les enseñó a dudar antes de compartir, ni a preguntarse qué intención tiene un mensaje. Simplemente no era parte de la cultura en la que crecieron.

Y entonces aparece una sensación incómoda: ¿cómo voy a enseñarle algo que yo mismo no aprendí?

No hace falta haberlo aprendido de chico para poder hacerlo ahora. Como vimos con Winnicott (1965), lo que el niño necesita no es un experto sino un adulto suficientemente bueno, genuinamente presente. Y muchas veces el punto de partida más honesto es ese, reconocerlo en voz alta frente al niño. Decir "yo tampoco sé bien cómo funciona esto, vamos a fijarnos juntos" no es una señal de debilidad. Es exactamente el modelo que más valor tiene, porque le muestra al niño que no saber no es un problema, y que la curiosidad no tiene edad.

En ese sentido, el adulto que aprende junto al niño no está fallando en su rol. Lo está cumpliendo de una manera especialmente poderosa.

Poner límites sin cerrar la exploración

Muchas veces puede suceder que el niño quiera entrar a una red social que el adulto siente que todavía no es para su edad. O quiere ver un video que al adulto le parece demasiado. O simplemente lleva dos horas frente a la pantalla y no para. La reacción más común es decir que no, apagar, sacar el dispositivo. Y a veces eso es lo que corresponde.

El problema no es el límite. El problema es cuando el límite viene sin explicación, porque ahí el niño aprende que explorar tiene consecuencias, pero no aprende por qué, ni qué hacer con eso. Si, como plantea Bowlby (1969/1982), la exploración depende de sentirse seguro, un límite arbitrario o amenazante no protege la exploración, la inhibe.

Es importante explicar el por qué de los límites que se ponen. No hace falta justificar cada decisión, pero sí vale la pena que el niño entienda que el límite no es un castigo. "Por ahora no, porque todavía no tenés las herramientas para manejarlo solo" es muy distinto a "eso no se toca".

No todo tiene que ser una imposición, se puede negociar. "¿Cuánto tiempo te parece razonable?" o "¿qué te parece si lo vemos juntos la primera vez?" le da al niño participación en la decisión, y eso cambia completamente cómo vive el límite. No lo siente como algo que le imponen, sino como algo en lo que tuvo voz.

Y por último, hay que tener en cuenta que los límites también cambian con el tiempo. Lo que protege a un niño de seis años puede empezar a asfixiar a uno de diez. Por eso vale la pena revisarlos cada tanto, no para eliminarlos, sino para asegurarse de que siguen teniendo sentido. Un límite que se actualiza le muestra al niño que el adulto lo está mirando de verdad, y no simplemente repitiendo una regla que se puso una vez y nunca más se cuestionó.

Qué hacer cuando el niño no quiere hablar

Algo que puede suceder seguido es que el adulto note que algo le pasó al niño, quizás vio algo que lo asustó, recibió un mensaje que lo dejó callado, o simplemente está raro después de un rato largo frente a la pantalla. El adulto en esta situación puede acercarse, preguntar qué pasó, y que el niño diga "nada" y se cierra.

La reacción más común en esta situación es insistir. Preguntar de nuevo, cambiar la pregunta, o directamente decir "algo te pasa, me doy cuenta". Y aunque viene de un lugar genuino, muchas veces produce el efecto contrario, que el niño se cierra más, porque siente que no tiene opción de no hablar.

Lo que ayuda en esos momentos no es insistir sino quedarse cerca sin exigir. A veces alcanza con sentarse al lado sin preguntar nada. Con poner una mano en el hombro. Con decir "no tenés que contarme nada, pero acá estoy si querés hablar". Es la misma lógica que describe Bruner (1986), lo que sostiene al niño no es la intervención constante del

adulto, sino la seguridad de que, si lo necesita, hay alguien ahí. Esa presencia sin presión le dice al niño que el adulto está disponible, pero que su espacio también se respeta.

Cómo cuidar mi propio uso de internet y de las redes sociales si soy el modelo

Como plantea Bandura (1971), los niños no aprenden solo de lo que se les dice, aprenden de lo que ven. Y eso incluye cómo el adulto usa internet y las redes sociales.

El adulto suele decirle al niño que apague el celular, mientras el suyo está en la mano. O le pide que no use pantallas durante la cena, pero él mismo revisa mensajes en la mesa. No siempre por descuido, muchas veces por cansancio, por trabajo, por la cantidad de cosas que se resuelven hoy a través de una pantalla. Pero hay algunas cosas que pueden hacer la diferencia.

Elegir momentos sin pantalla y sostenerlos. La cena, el rato antes de dormir, el camino a la escuela. No tiene que ser todo el día, pero sí momentos donde el uso de las tecnologías de la comunicación queden a un lado y la atención esté en otro lugar.

Pensar en voz alta antes de compartir algo. "Esperá, no sé si esto es cierto, lo voy a verificar antes." Esa frase dicha en voz alta, en el momento, vale más que cualquier explicación posterior.

Reconocer cuando uno se pasa. Decir "estuve demasiado tiempo en el teléfono hoy, no quería". Eso le muestra al niño que uno también lo nota.

Ninguna de estas cosas requiere ser perfecto. Requieren un poco de atención hacia uno mismo como modelo en la práctica vincular.

Conclusiones

A lo largo de este ensayo se argumentó algo que parece simple pero tiene bastante peso, que el rol del adulto en la alfabetización digital no depende de cuánto sabe de tecnología, sino de qué vínculo construye con el niño. Esa idea no vino de un solo autor sino de un recorrido en el que cada uno fue aportando una pieza distinta.

Ferreiro (2001) y Braslavsky (2003) fueron el punto de partida necesario. Sin ellos no habría sido posible correrse de la idea de que alfabetizar es enseñar una técnica, y entender que lo que está en juego es algo más profundo, que es el acceso al sentido. Gutiérrez Martín (2003) y García Ávila (2017) mostraron que ese problema hoy ocurre en un escenario

nuevo, donde internet no es un recurso opcional sino un entorno cotidiano, y donde saber usar una pantalla no alcanza para estar realmente alfabetizado.

Pero los autores que más directamente sostienen el argumento central son Ainsworth y Bell (1970) y Bowlby (1969/1982), y Winnicott (1965). Ainsworth y Bell (1970) y Bowlby (1969/1982) porque mostraron que un niño que no se siente seguro no se anima a explorar, y aprender siempre implica explorar. Sin esa base, todo lo demás se complica. Winnicott (1965) porque fue un paso más allá y mostró que no alcanza con que el adulto esté, sino que importa cómo está. La diferencia entre vigilar y sostener no es menor, es exactamente de lo que trata este ensayo. Bruner (1986) y Vygotsky (1978) explicaron por qué eso funciona así, porque el pensamiento se construye en conversación con otro, y ese otro que acompaña es el que le presta al niño las herramientas para pensar solo después. Bandura (1971) cerró el recorrido mostrando que todo eso no requiere ser experto en nada, sino estar presente y mostrar en la práctica cómo se piensa.

Sin embargo, este ensayo tiene un límite que vale la pena nombrar. Todo lo argumentado responde a la pregunta de qué implica el rol mediador, pero no responde la pregunta que probablemente se hace cualquier adulto que lee esto, ¿qué pasa cuando yo no tengo las condiciones para ejercer ese rol?. Hay adultos que acompañan en condiciones muy difíciles, con poco tiempo, con trabajo excesivo, con sus propias historias no resueltas, con acceso desigual a información o con entornos que los desbordan antes de que puedan sostener a otros. Como señala Winnicott (1965), "mothers who have it in them to provide good-enough care can be enabled to do better by being cared for themselves in a way that acknowledges the essential nature of their task" [quienes tienen la capacidad de ofrecer un cuidado suficientemente bueno pueden potenciar esa capacidad cuando ellos mismos son cuidados y reconocidos en la importancia de lo que hacen] (p. 49).

Pero responder esa pregunta requeriría otro marco teórico, probablemente vinculado a políticas públicas, condiciones socioeconómicas o intervención clínica, y excede el alcance de este ensayo. A pesar de eso, nombrarla es importante, porque ignorarla sería repetir, desde otro lugar, la misma lógica que explica el fracaso como una falla individual cuando en realidad es también un fracaso del sistema y del entorno.

Lo que este ensayo sí puede afirmar es que cuando ese rol mediador es posible, cuando hay un adulto suficientemente disponible, la diferencia es real. No se trata de adultos perfectos ni de familias ideales. Se trata de adultos que pueden ofrecer presencia, escucha y hacer algunas preguntas que ayuden al niño a no quedar solo frente a lo que el mundo

digital le trae. Porque si hoy una parte importante del mundo se juega en lo digital, entonces la base emocional desde la que el niño aprende a explorarlo también importa. Y mucho.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49–67.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 2–17.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 18(1), 79–85.
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión*, (11), 99–112.
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21, 66–81.
- Grané, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, [7-21]. doi:10.21556/edutec.2021.76.2037
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que botones y teclas*. Gedisa.
- Rugiero, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25–42. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Stein, A. & Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9–22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Xu, Y., & Qiao, L. (2025). Digital screen exposure and emotional symptoms in preschool children: Mediation by parent–child relationship and moderation by peer relationships. *Frontiers in Psychology*, 16 (1584919), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1584919