

Infancias Desconectadas: El impacto por el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación

Tesistas

Catalina Caballero Zamora

Denisse Grau Sepúlveda

Meyling Lazcano Araya

Martina Padovani Astudillo

Gisella Tobar Durán

Profesora Guía:

Carola Cacciuttolo Juárez

Diciembre 2025

RESUMEN

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a los docentes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, quienes han sido parte esencial de este camino formativo. Su acompañamiento, orientación y entrega nos permitieron crecer como futuras profesionales, enseñándonos a mirar las infancias desde el respeto, la reflexión y el compromiso ético.

De manera muy especial, expresamos nuestro sincero agradecimiento a la profesora Carola Cacciutolo Juárez, cuyo apoyo fue fundamental a lo largo de todo el proceso de esta investigación. Su guía constante, disposición para resolver nuestras dudas y respaldo en los momentos más difíciles hicieron posible que este estudio se desarrollara con claridad y profundidad. Gracias por confiar en nosotras y por permitirnos avanzar con seguridad en una temática tan desafiante como significativa.

Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento al profesor Rodrigo Gamboa Jiménez, quien nos acompañó específicamente en la etapa de análisis de la investigación. Su mirada crítica, sus orientaciones y los conocimientos entregados en ese momento fueron claves para fortalecer la interpretación de los datos y enriquecer nuestras reflexiones.

A los profesionales entrevistados, les agradecemos la generosidad de compartir sus experiencias y saberes respecto a las infancias y su vínculo con el entorno digital. Sus aportes enriquecieron profundamente nuestro análisis y otorgaron sentido y profundidad a este estudio. Gracias por brindar su tiempo, su voz y su perspectiva profesional.

Finalmente, agradecemos a Constanza Orozco, cuyo apoyo en la redacción, revisión y coherencia de la tesis fue invaluable. Su dedicación y acompañamiento nos permitieron dar forma rigurosa y clara a cada capítulo, facilitando que nuestras ideas se expresaran con solidez.

A todas las personas que formaron parte de este proceso, de manera directa o indirecta, gracias por contribuir a nuestro crecimiento académico, personal y humano a lo largo de esta tesis.

DEDICATORIAS

Catalina Caballero Zamora

En primer lugar, quiero agradecer a mi bebé Gael, quien sin comprenderlo aún compartió conmigo cada sacrificio, cada desvelo y cada esfuerzo durante este proceso. Gracias, hijo mío, por ser mi mayor fuerza, mi motivación más profunda y la razón por la que decidí seguir incluso cuando el cansancio parecía más grande que yo.

A mi mamá Pamela, mi pilar fundamental, gracias por sostenerme con tu amor incondicional, por tu apoyo constante y tu presencia fiel en mis momentos de mayor dificultad. Gracias por acompañarme, por animarme cuando ya no podía más y por recordarme siempre mi fortaleza. Sin tu guía, tu ternura y tu compañía, avanzar se habría sentido imposible.

A mi papá Juan Carlos, por creer siempre en mis capacidades y entregarme desde niña las herramientas y valores que hoy me permiten estar aquí. Gracias por tu preocupación, tu apoyo y tu forma tan propia de demostrar que siempre estás para mí.

A mi compañero Camilo, el padre de mi hijo, gracias por caminar a mi lado en este proceso. Por acompañarme con paciencia, por brindarme apoyo cuando el peso era demasiado, por estar presente en los momentos difíciles y por compartir conmigo este camino.

A mi hermano Juan Carlos, gracias por tus palabras sinceras de aliento, por recordarme que sí podía y por ser un apoyo genuino cuando más lo necesitaba. A mis papis Arturo y Beccy por impulsarme siempre a ser mejor y enseñarme, con su ejemplo, que el esfuerzo y la constancia siempre dan fruto. Y a Mabel, mi perrita, por acompañarme en tantas noches largas, regalándome calma y compañía.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma. A mi resiliencia, a mi capacidad de perseverar y de seguir aun cuando el camino se volvía difícil. A la mujer que, aunque cansada, eligió avanzar; que, aunque con dudas, decidió confiar; y que, pese a todo, nunca dejó de luchar por sus sueños. Hoy me reconozco, me abrazo y me celebro, porque este logro también es fruto de mi propia valentía.

Denisse Grau Sepúlveda

Primeramente, agradezco a Dios por sostenerme en cada paso, especialmente en esta etapa que puso a prueba mis fuerzas. Gracias por iluminar mi camino cuando todo parecía oscuro, por abrazarme incluso cuando ya no podía más y por permitirme avanzar siempre acompañada. También agradezco a mis

angelitos: mi tío Billy, mi hermano Xixo, mi amigo Josué, mi Tulia, mi Tati, mi tía Sonia y mi tata Lucho. Gracias por cuidarme desde el cielo, por sostenerme en mis caídas, celebrar mis triunfos. Cada logro es también de ustedes.

A mi madre, Marianela, gracias por tu amor incondicional, por enseñarme a valorar cada detalle y por ser mi compañía constante. Tu confianza, tu forma de amarme y tu fortaleza me sostienen incluso en mis días más inciertos, gracias por cada sacrificio que ha hecho por mí y mi hermano y por siempre darnos lo mejor. Eres mi mayor ejemplo y mi hermosa guerrera. Te amo con el alma.

A mi papá, Danny Grau, gracias por confiar en mí desde pequeña y por amarme con tanta fuerza. Te quiero profundamente. Eres mi lugar seguro, ese superhéroe que siempre llega para rescatarme y orientarme cuando la vida se vuelve difícil. Gracias por tu apoyo sin límites, por sostenerme cuando sentía que no podía más y por creer en mí incluso en mis momentos de duda, gracia por cada sacrificio que ha hecho por mí y mi hermano y por siempre darnos lo mejor. Todo lo que soy te lo debo también a ti.

Y a mi hermano Billy, gracias por inspirarme a ser mejor cada día. Quiero ser para ti el ejemplo que tú eres para mí, con tu luz, tu inocencia, tu cariño y tu complicidad.

A mis abuelos paternos, Elena y Miguel, gracias por confiar siempre en su “africana”, por alentarme a aspirar a más y por enseñarme a cuidarme a mí misma. Gracias por estar en mis mejores y peores momentos, por su amor incondicional y por ayudarme a ser mejor cada día. Sin ustedes, este logro no habría sido posible.

A mi compañero de vida, Vincent Alvial, gracias por ser mi pilar y quedarte incluso cuando el camino se volvió incierto. Gracias por abrazarme cuando me desarmé, por sostenerme en mis dudas, por acompañarme en cada etapa y por ayudarme en todo este proceso. te amo.

Finalmente, agradezco a toda mi familia por acompañarme siempre: Neni, Franco, Eythan, Kilyan Miguelito, Nini, Yanara, Kevin, José, Valentina Hueche, Samantha, Eydan, Jessenia, Maribel, Aida, Locky, Lilo, Thor. Su amor y apoyo también forman parte de este logro.

Gisella Tobar Durán

A mis padres, Violeta y Pablo, por ser la base firme de cada uno de mis sueños. Este logro no existiría sin su amor inagotable, su entrega silenciosa y su constante sacrificio. A ti, mamá, por cada gesto lleno de cariño: por alimentarme cuando trabajaba hasta tarde, por tus cuidados que abrigan el alma y por recordarme con tu dedicación diaria que nunca estaba sola. A ti, papá, por tus palabras sabias que llegaban como un abrazo en los días grises, por creer en mí cuando yo dudaba y por enseñarme, con tu ejemplo, a perseverar.

A Cristián, mi compañero y refugio emocional, gracias por tu paciencia infinita, por cuidarme con pequeños actos de amor, por escucharme y sostenerme cuando la ansiedad me sobrepasaba. Tu amor fue el equilibrio que necesitaba para continuar; esta tesis también es tuya.

A mi querida Miel, mi compañera de cuatro patas, gracias por tu compañía silenciosa, por acompañarme en largas horas de estudio y por recordarme, con tu ternura, que siempre hay un pedacito de luz. Tu amor sin palabras fue un bálsamo en este camino.

Y finalmente, a mí misma. A la mujer cansada, ansiosa, perseverante y valiente que fui durante este proceso. Gracias por no rendirte, por levantarte incluso en los días más difíciles y por seguir creyendo, aunque fuera un poquito. Hoy abrazo mi esfuerzo, mi crecimiento y mi valor. Esta tesis también es un acto de amor propio.

Martina Padovani Astudillo

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que me acompañaron durante este proceso. Gracias familia por escucharme, por su apoyo constante, por ayudarme a cumplir compromisos y por la preocupación sincera que siempre me demostraron.

A Diego, especialmente, por ser un pilar fundamental en los momentos de cansancio y duda. Su contención, su apoyo constante, su escucha atenta, su entendimiento, su paciencia y toda la ayuda que me brindó hicieron este camino mucho más llevadero.

Finalmente, me agradezco a mí misma por el esfuerzo, la dedicación y la perseverancia que mantuve durante estos años. Por no rendirme y por seguir adelante a pesar de las dificultades. Me reconozco por el valor de sostenerme incluso en los días más complejos, de buscar siempre una salida, de aprender a mi propio ritmo y de confiar en mis capacidades. Agradezco mi compromiso, mi disciplina, mi responsabilidad y la fortaleza que descubrí en mí a lo largo de este proceso. Hoy puedo mirar hacia atrás con orgullo, sabiendo que cada paso, cada decisión y cada pequeño avance fueron parte fundamental de este logro que hoy celebro.

Meyling Lazcano Araya

En primer lugar, deseo agradecer profundamente a mi familia, quienes han estado presentes en cada etapa de mi vida personal y académica, a mi núcleo más cercano y pequeño gracias por todo su apoyo de manera incondicional, por sus consejos oportunos y por acompañarme con amor y paciencia en cada paso de este camino. Su guía constante y su confianza en mí han sido fundamentales para no rendirme y avanzar con determinación.

Quiero expresar un agradecimiento especial a mi mamá, Elma Araya quien estuvo a mi lado incluso en momentos en que sentí que no podía continuar. Gracias por tu amor incondicional, por tus abrazos que siempre me devolvieron la fuerza y por acompañarme con una entrega y dedicación que solo una madre excepcional como tú puedes brindar y sin ninguna comparación. Has sido un pilar fundamental en mi vida, una guía y una amiga inigualable, gracias por creer en mí y apoyarme en todas mis luchas constantes, por cuidar de mí y por demostrarme que los grandes cambios y las huellas significativas comienzan desde el amor. Todo lo que he podido lograr en estos años académicos ha sido posible gracias a tu presencia, tu sabiduría y tu fe en mis capacidades. Te amo, mamá.

También deseo dedicar un espacio especial a mi papá Raúl Lazcano, quien siempre creyó en su pequeña niña y en cada uno de mis sueños. Gracias por acompañarme a lo largo de toda mi vida académica, por preocuparte por mí aun cuando la distancia o las circunstancias no te permitían

estar presente, y por estar siempre atento a lo que necesitaba. Agradezco profundamente tu esfuerzo, cada aporte y cada gesto de apoyo desde la comida y los materiales para mis practicas hasta aquellas cosas que no estaban a mi alcance. Se que estas orgulloso de mis logros y de este camino que hoy celebro, y sé que también siempre estarás ahí para acompañarme. No existen palabras suficientes para agradecerte por tu dedicación, tu trabajo incansable y tu enorme voluntad de darme una educación digna. Gracias por ser un papa excepcional. Te amo, papa.

A Mauricio Labra mi pareja o mi otra mitad, gracias por compartir conmigo en momentos realmente difíciles para mí, ser un apoyo en momentos en los que ni yo me podía comprender, a crecer como persona y mentalmente. Gracias por amarme como la persona que estoy construyendo y sigo construyendo, por sentirte orgulloso de los grandes cambios que puedo hacer en la infancia y lo esforzada que he sido durante todos mis años académicos, gracias por entregarme un lugar seguro donde me puedo desahogar y expresar como me siento, incluso cuando tú también tenías mucha carga académica o te sentías mal, siempre estuviste dándome la mano para demostrarme que siempre estaría tu fe puesta en mí, gracias por todo ese apoyo, te amo con todo mi corazón.

Finalmente agradezco a mi perrita Cloe quien también es relevante dentro de este proceso tan importante ya que me acompaño hasta hora tardes calentándome con su pelaje en mis pies, cuando estaba mal me regala de sus lengüetazos y sus jugueteos para sentirme mejor. Siempre has tenido un lugar especial en mi vida ya que me salvaste de todo mal que pase anteriormente, de lo mucho que me haces sentir con tus travesuras y de que soy tu persona favorita cada vez que llego a la casa, eres la primera en recibirme y llenarme de tu amor, gracias mi bebe linda, te amo con todo el corazón eres mi primer amor e hija, gracias cloesita.

INDICE

RESUMEN	_____	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
AGRADECIMIENTOS	_____	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
DEDICATORIAS	_____	3
INTRODUCCIÓN	_____	12
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	_____	14
1.1 Problematización	_____	15
1.2 Preguntas del Estudio	_____	25
1.2.1 Pregunta General	_____	25
1.2.2 Preguntas Específicas	_____	25
1.3 Objetivos de la Investigación	_____	26
1.3.1 Objetivo General	_____	26
1.3.2 Objetivos Específicos	_____	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	_____	27
2.1 De las llamas a las pantallas: Un viaje por la historia de la tecnología	_____	28
2.1.1 De piedras a pixeles: la ruta tecnológica en la humanidad	_____	29
2.2 Pequeños dedos: desafíos en el uso tecnológico en la educación infantil	_____	29
2.2.1 Celular en mano, mundo en pausa: la dependencia digital explicada	_____	31
2.2.2 Pantallas que enseñan, niños y niñas que aprenden	_____	33
2.3 Pantallas que educan... o desconectan: El doble filo de la era digital en la infancia	_____	34
2.3.1 Clic tras clic: explorando los efectos del uso constante de pantallas	_____	35
2.4 Conectados jugando: la magia del aprendizaje y los vínculos en la infancia	_____	39

2.5 Niños y niñas digitales políticas tradicionales: el desafío de integrar tic en la primera infancia	41
2.5.1 Entre juegos, videos y aplicaciones	45
2.6 Tecnología que Enseña: Oportunidades y Desafíos del Uso de TIC en la primera infancia	47
2.7 Pantallas y niños: aprender jugando y no quedar atrapado dentro de la red	50
2.7.1 Desde la cuna con wifi: explorando la educación digital temprana	52
2.7.2 Niños y niñas en modo sleep: El lado adormecedor de las pantallas	54
2.8 De la mano con la tecnología: Influencias adultas en hábitos digitales	56
2.9 Lo Toco, Luego Aprendo... ¿O Hago Clic? Cómo la tecnología ha transformado el juego libre y espontáneo	58
2.9.1 Pantallas juegos y aprendizaje: Retos y oportunidades para la infancia	61
2.9.2 Juegos que conectan: Descubriendo la magia de los vínculos	63
2.9.3 Pequeños exploradores digitales: Como las pantallas influyen en la educación	65
2.9.4 Amigos, juegos y pantallas: Cambios en las relaciones y la educación	66
2.10 Pequeños creadores: Fusionando lo tecnológico con lo artesanal	67
2.11 Educar para incluir: La brecha digital en la primera infancia	69
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	71
3.1 Enfoque y Diseño metodológico	72
3.2 Procedimiento del Estudio	74
3.3 Sujetos Participantes	75
3.4 Instrumentos de Recogida de Información	77
3.5 Consentimiento Informado	81
3.6 Juicio de Experto	84

3.7 Análisis de Información	89
3.7.1 Codificación Abierta	89
3.7.2 Codificación Axial	89
3.7.3 Codificación Selectiva	90
3.8 Modelo Interpretativo	90
CAPITULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS	92
4.1 Interpretación Desde lo Cuantitativo	93
4.2 Discusión	100
4.2.1 Primera Línea Interpretativa: Responsabilidad y Rol de la Sociedad, la Familia y la Educación Parvularia	101
4.2.1.1 Responsabilidades de las Familias en el Uso de niños y niñas	101
4.2.1.2 Importancia del Juego para el Desarrollo Integral de niños y niñas	103
4.2.1.3 Barreras Sociales en los Contextos Educativos	104
4.2.1.4 Recomendaciones sobre el Uso Responsable de las Pantallas a las Familias	106
4.2.1.5 Preferencia por los Métodos Tradicionales por parte de los Profesionales	108
4.2.1.6 Importancia del Diálogo en niños y niñas	109
4.2.1.7 Importancia de la Educación Parvularia en el Desarrollo de los niños y niñas	110
4.2.1.8 Tecnogogía como Facilitadora en el Contexto Familiar	112
4.2.1.9 Desconocimiento de las Implicancias del Acceso a las Pantallas	113
4.2.1.10 Recuperación del Valor Educativo	114
4.2.2 Segunda Línea Interpretativa: Implicancias del Uso de Pantallas en los/las niños y niñas	116
4.2.2.1 Efectos de las Pantallas en Habilidades Sociales de niños y niñas	116

4.2.2.2 Efectos por el Uso de Pantallas en Habilidades Cognitivas e Niños y Niñas	117
4.2.2.3 Riesgo por la exposición Temprana a Pantallas en Niños y Niñas	119
4.2.2.4 Efectos en los Procesos de Aprendizajes para el Desarrollo Integral del Niño y Niña	120
4.2.2.5 Efectos en las Habilidades Comunicativas en niños y niñas	122
4.2.2.6 Efectos Socioafectivos de las Pantallas en la Primera Infancia	126
4.2.2.7 Preferencia de los niños y niñas al uso de Pantallas sobre el Juego Tradicional	124
4.2.3 Tercera Línea Interpretativa: Uso de la Tecnología en la Educación Parvularia	126
4.2.3.1 Tecnología como Herramienta Pedagógica	126
4.2.3.2 Tecnología Presente en la Vida Cotidiana de niños y niñas	128
4.2.3.3 Tecnología como facilitadora en el contexto familiar	129
CAPÍTULO V: PROYECCIONES Y LIMITACIONES	131
5.1 Proyecciones de la Investigación	132
5.2 Limitaciones de la Investigación	133
CAPITULO VI CONCLUSIONES	134
6.1 Conclusiones de la Investigación	135
6.1.1 Objetivo General	135
6.1.2 Primer Objetivo Específico	136
6.1.3 Segundo Objetivo Específico	137
6.1.4 Tercer Objetivo Específico	138
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	140
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	145

INTRODUCCIÓN

El presente estudio lleva como título “Infancias Desconectadas: El impacto por el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos”, nombre que surge a partir de la observación y reflexión en torno a las experiencias cotidianas de niños y niñas en contextos educativos y familiares altamente digitalizados. De esta manera, la investigación nace de la inquietud por comprender cómo la exposición temprana y prolongada a dispositivos tecnológicos influye en las diversas áreas del desarrollo infantil. Asimismo, se pretende indagar en la percepción que posee la sociedad frente a este fenómeno contemporáneo, analizando las transformaciones que se han producido en las formas de interacción, juego y aprendizaje en la primera infancia.

De esta manera, cada una de nosotras fue testigo de la progresiva incorporación de las pantallas en la vida cotidiana de los niños, niñas y la sociedad completa, evidenciando transformaciones significativas en sus modos de interacción, comunicación y aprendizaje. Esta constante observación, tanto en contextos familiares como educativos, despertó un profundo interés por analizar de manera rigurosa esta problemática contemporánea. El hecho de constatar, desde nuestra formación como futuras educadoras de párvulos, los efectos que el uso de dispositivos tecnológicos genera en el aula constituyó un estímulo decisivo para desarrollar la presente investigación.

Por otro lado, con el fin de orientar a las/los lectores y ofrecer una visión amplia del contenido, este documento se organiza en seis capítulos que abordan progresivamente la problemática estudiada.

En el capítulo I, se presenta el contexto histórico y social que da origen al problema investigado, junto con las preguntas y objetivos que guían el estudio. En este capítulo se profundiza en la expansión de las tecnologías digitales y su incidencia en las dinámicas familiares, educativas y sociales.

En el capítulo II, se desarrolla un recorrido conceptual que incluye la evolución de la tecnología, los desafíos del uso digital en la primera infancia, las implicancias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales

del uso de pantallas, y las relaciones entre tecnología, juego y vínculos afectivos. Este capítulo articula diversas perspectivas teóricas actuales que sustentan el análisis posterior.

En el capítulo III, se detalla el enfoque cualitativo utilizado, los procedimientos de estudio, los criterios de selección de participantes, los instrumentos de recolección de información, el consentimiento informado, el juicio de experto y las etapas de análisis, que incluyen codificación abierta, axial y selectiva.

En el capítulo IV, se presentan y discuten las principales categorías interpretativas derivadas del análisis de entrevistas realizadas a diferentes profesionales relacionados con la primera infancia, tales como educadora de escuela tradicional, educadora de escuela de lenguaje, educadora programa “Chile Crece Más”, profesora de educación superior y psicóloga educacional. Este capítulo aborda tres líneas interpretativas: el rol de la sociedad y la familia en el uso de pantallas, las implicancias del uso de dispositivos en el desarrollo infantil y el papel de la tecnología en la Educación Parvularia.

A raíz de lo anterior, el estudio se enfoca principalmente en la primera infancia y en el impacto en el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos. Su propósito es analizar el impacto del uso de tecnologías digitales en la primera infancia, considerando su influencia en las interacciones sociales, el juego y el aprendizaje.

Para finalizar, en la investigación en el Capítulo V y VI se contempló un análisis integrador en el cual se establecen relaciones entre los hallazgos obtenidos y los aspectos abordados a lo largo del estudio. Dicho análisis permitió reflexionar de manera crítica sobre los resultados, identificando las principales limitaciones del proceso investigativo, así como las proyecciones que podrían orientar futuras investigaciones en torno a la temática. Finalmente, se exponen las conclusiones generales y específicas, articuladas directamente con los objetivos de investigación, sintetizando los principales aportes del estudio y su relevancia para el ámbito educativo, familiar y social.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Problemатización

Desde el inicio del nuevo milenio, el desarrollo tecnológico ha experimentado un avance acelerado, especialmente impulsado por empresas ubicadas en la costa oeste de Estados Unidos. Estas compañías crearon innovaciones significativas que transformaron diversos aspectos de la vida cotidiana, motivadas por el crecimiento exponencial de Internet y una visión tecnooptimista que promovía una vida más sencilla, entretenida y eficiente. Según Jonathan Haidt (2024), estas transformaciones no solo facilitaron nuevas formas de comunicación y conexión entre las personas, sino que también comenzaron a tener un impacto directo en la infancia (Haidt, 2024).

A lo largo de la historia, el desarrollo tecnológico ha sido un pilar fundamental en la evolución de la humanidad, transformando ámbitos clave como la educación, la salud, el trabajo y la vida social. Desde las primeras herramientas creadas en la prehistoria hasta las innovaciones digitales actuales, la tecnología ha acompañado y potenciado cada etapa del desarrollo humano. Hitos como la invención de la rueda, la imprenta, la máquina de vapor, el telégrafo, la electricidad y, más recientemente, Internet y los dispositivos inteligentes han marcado profundas transformaciones en la forma en que nos comunicamos, trabajamos y vivimos.

En las últimas décadas, el avance tecnológico se ha acelerado exponencialmente, especialmente desde el surgimiento de Internet y el desarrollo de la web. Este crecimiento ha sido impulsado por una visión tecnooptimista que propone facilitar la vida diaria a través de la conectividad, la eficiencia y el acceso a la información.

La rápida proliferación de la tecnología de la información y las comunicaciones (desde ahora en adelante TIC) “es una fuerza imparable que afecta prácticamente a todas las esferas de la vida moderna, desde las economías a las sociedades, de las sociedades a las culturas y de las culturas a la vida cotidiana” (UNICEF, 2017, p. 6).

El impacto de la tecnología en la infancia se ha convertido en un tema central de reflexión, ya que las formas de interacción, juego, aprendizaje y desarrollo personal se ven mediadas por dispositivos digitales y plataformas virtuales. Esto modifica no solo la manera en que los niños y niñas se comunican entre sí, sino también como exploran y entienden el mundo que los rodea. Las pantallas y los entornos digitales ofrecen oportunidades de acceso a información, entretenimiento y socialización que antes no existían, pero también plantean nuevos desafíos para el desarrollo integral de los niños y niñas.

En este contexto, caracterizado por la Cuarta Revolución Industrial, nos encontramos inmersos en un escenario marcado por la rápida expansión de la inteligencia artificial, la automatización de procesos y una interconexión global sin precedentes que están redefiniendo las estructuras fundamentales de nuestra sociedad. A diferencia de revoluciones industriales anteriores, cuyos impactos se desplegaron a lo largo de décadas, los cambios actuales se manifiestan de una manera acelerada, obligando a individuos, instituciones y gobiernos a adaptarse constantemente a un entorno dinámico y tecnológicamente dependiente. Por lo que, la Cuarta Revolución Industrial no es únicamente una transformación tecnológica, es, ante todo, una transformación cultural, social y humana.

La expansión del uso de las TIC ha permitido una mayor conectividad y acceso al conocimiento, modificando las dinámicas sociales y personales de individuos de todas las edades. Sin embargo, este proceso de digitalización también plantea cambios importantes, especialmente en lo relativo a las relaciones interpersonales, el uso responsable de las tecnologías y sus efectos.

Autores como Schwab (2016) y Bauman (2007) advierten que este cambio no solo es técnico, sino profundamente humano y social, exigiendo una reflexión crítica sobre nuestras formas de interacción, convivencia y desarrollo. En este contexto, la era digital nos interpela a adaptarnos a nuevas realidades, enfrentando retos éticos, educativos y sociales que atraviesan todas las generaciones. Estos autores coinciden que el avance tecnológico no es un fenómeno neutral, sino una transformación de lo que hacemos, quienes somos (identidad), y cómo nos relacionamos e interaccionamos con nuestro alrededor. En la presente era digital, el ser humano se ve interpelado a adaptarse a entornos complejos, donde los límites entre lo público y lo privado se desdibuja y las sociedades sociales se trasladan al plano virtual. (Schwab, 2016- Bauman, 2007)

En general, una serie de retos éticos, educativos, sociales, atraviesan en estas nuevas generaciones, desde los recién nacidos hasta los adultos mayores. Por lo tanto, cuando hablamos de tecnología digital y cambio técnico, no solo nos referimos a herramientas, sino a un nuevo paradigma de vida, en el que las decisiones individuales y colectivas deben ser guiadas por los valores humanos, conciencia social y compromiso ético, adaptándonos a las nuevas plataformas, ideas, dinámicas y los retos que nos da la presencia de la nueva era tecnológica. Así mismo, en la actualidad, se ha observado un cambio progresivo en las dinámicas relacionales y de juego en la infancia, debido a la creciente presencia de dispositivos electrónicos y el uso de pantallas en la vida cotidiana. Muchos niños y niñas son expuestos desde edades tempranas a celulares, tabletas, televisores y otros medios digitales que, si bien pueden ofrecer estímulos visuales y sonoros atractivos, muchas veces reemplazan momentos valiosos de juego libre, exploración sensorial y conexión emocional directa con otras personas. En este escenario, surge una interrogante.

¿La dependencia de la tecnología es una conducta aprendida en la adultez, o los niños nacen inmersos en ella?

En el contexto actual, adolescentes, niños y niñas utilizan las tecnologías como parte fundamental y natural de nuestra cotidianidad, debido a los diversos procesos que se van enfrentando en el tiempo con el uso de tecnologías, por lo tanto, este uso es un proceso naturalizado. Esta familiaridad con dispositivos digitales responde a un proceso de naturalización de su uso tecnológico, impulsado por la creciente y constante exposición desde edades tempranas. La sociedad ha comenzado a denominar a las nuevas generaciones (2000) como “*nativos digitales*”, un término utilizado por primera vez por Marc Prensky en 2001 para referirse a niños y niñas quienes nacen y crecen en entornos digitales, rodeado de tabletas, teléfonos móviles, computadoras, videojuegos y otros dispositivos electrónicos. Esta denominación, sin embargo, implica una serie de cuestionamientos en torno al carácter de si “nativos digitales” nacen con un carácter innato o adquirido del uso de la tecnología.

Aunque los niños y niñas no nacen con habilidades digitales, su entorno altamente digitalizado y tecnológicamente activo propicia aprendizajes e integración de conductas, desarrollo y habilidades tecnológicas desde etapas muy tempranas. En este escenario, los dispositivos electrónicos se convierten

en herramientas de interacción social, entretenimiento y, en muchos casos, de regulación emocional. Por ende, la revolución tecnológica ha transformado profundamente los procesos de reproducción y circulación de la información, las TIC, han alterado los modos de producir conocimiento, afectando tanto ámbitos educativos como familiares. La presencia constante de pantallas en los hogares ha llevado a familias convertidas en agentes activos en la apropiación y uso de las TIC, reproduciendo dinámicas digitales que influyen potencial y directamente en comportamientos de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, los datos del *Instituto Nacional de Estadística* (INE, 2013) reflejan la magnitud de esta realidad: el 99,4% de los hogares en el país tiene televisión; el 78%, teléfono fijo; el 73,4%, computadora; el 70,3%, reproductor de DVD; el 43,5%, reproductor MP3/MP4; y el 16,3%, tableta, “siendo frecuente que el número de dispositivos supere al de los miembros de la familia” (Hernández et al., 2014, p. 52). Esta alta disponibilidad de tecnologías en hogares expuesta por la INE constituye un entorno propicio para la adquisición de hábitos digitales desde la infancia, donde niños, niñas y adolescentes son expuestos de manera exponencial a las tecnologías digitales en su cotidianidad. A su vez, se observa que la incorporación de las tecnologías ha modificado las dinámicas sociales y familiares rotundamente. Las TIC no solo permiten el acceso de múltiples servicios y contenidos, sino que también inciden en los modos de relación entre padres, madres, cuidadores y sus hijos. En muchos hogares, la exposición a la tecnología ocurre por razones prácticas como: falta de tiempo, necesidad de entretenimiento o regulación de conductas. Estas situaciones fomentan una relación constante con los dispositivos, que puede derivar en vínculos de apego emocional o dependencia tecnológica.

Además de lo mencionado con anterioridad, el uso que hacen las diferentes generaciones también varía significativamente. “Mientras que los nacidos entre 1960 y 1988 utilizan internet principalmente para acceder a información, entretenimiento o comunicación, las generaciones más recientes (2000–2020) lo emplean para crear contenido, interactuar en redes sociales y construir una identidad digital” (Barrios, 2009). Esta evolución evidencia que la tecnología ha pasado de ser un recurso complementario para convertirse en un elemento estructural en la vida cotidiana. En este contexto, las familias actúan como mediadoras en la relación entre infancia y tecnología. Según Barrera y Duque (2014), las TIC no solo están presentes en el entorno familiar, sino que reconfiguran los vínculos y transforman los hábitos de cada uno de sus miembros. Estas transformaciones generan nuevas formas de relaciones,

dinámicas familiares atravesados por las TIC que revelan cómo la cultura ha penetrado en las estructuras más íntimas de la vida cotidiana. (Barrera & Duque, 2014)

Por tanto, el fenómeno del uso temprano y naturalizado de la tecnología en la infancia plantea un problema central en los estudios sobre desarrollo infantil, cultura digital y dinámica familiar. La percepción de que los niños y niñas "nacen sabiendo usar tecnología" se ha extendido, pero esta idea enmascara los procesos de aprendizaje, imitación y adaptación que ocurren dentro de un entorno social marcado por el uso intensivo de dispositivos digitales. Esta situación nos exige una mirada crítica sobre cómo es la relación de niños, niñas y adolescentes con el uso de las tecnologías, donde son expuestos de forma naturalizada y configura relaciones entre infancia, familia y tecnología, lo cual tiene repercusiones a corto y largo plazo en el desarrollo infantil y en las dinámicas familiares y la vida cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, durante la primera infancia, el juego representa mucho más que una actividad recreativa, o una forma de pasar el tiempo, constituye en realidad una de las principales herramientas a través de las cuales los niños y niñas expresan sus emociones, exploran el mundo que los rodea y aprenden de manera activa. A través del juego, los párvulos desarrollan no solo su imaginación y creatividad, sino también su lenguaje, habilidades motrices y de forma muy significativa, sus habilidades sociales y afectivas. En este sentido, jugar es una experiencia vital para su desarrollo integral. Es en el juego donde el niño construye significados, experimenta emociones, aprende a resolver conflictos, a ponerse en el lugar del otro, y a establecer vínculos con sus pares y adultos.

El juego es considerado un principio pedagógico esencial en la Educación Parvularia, debido a que tiene un rol central en el desarrollo de funciones cognitivas superiores, la afectividad, la socialización y adaptación. A partir del uso del juego, los niños y niñas pueden interactuar con otros y en diferentes escenarios, lo que les permite poder aproximarse al aprendizaje, poder asumir diferentes roles y participar de forma activa dentro de su propio entorno, promoviendo su autonomía, respeto y construcción de su propia identidad. Toda situación educativa debe propiciar que niños y niñas se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen de forma paulatina y consciente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien.

A partir de lo anterior se incluye fundamentalmente otro principio que es el de *Bienestar*, ya que este plantea garantizar que cada niño y niña se sientan cómodamente considerados en sus propias necesidades e intereses, promoviendo así su propio bienestar integral. Esto involucra que los niños y niñas deban vivir experiencias educativas en las que se les permita sentirse aceptados, seguros, conformes y deleitando su proceso de aprendizaje. Este principio también se destaca por la importancia de poder generar ambientes interactivos con adultos/as, cálidos de contención emocional y afectivos para llegar al niño o niña. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que el juego constituye una estrategia pedagógica esencial, ya que permite a los niños y niñas aprender sobre sí mismos, sobre los demás y el mundo que los rodea.

Desde esta perspectiva los establecimientos educativos tienen un rol fundamental, no solo proporcionar espacios de enseñanza, sino también brindar la construcción de vínculos afectivos, seguros y estables. En estos espacios existen figuras de apego que son considerados: los equipos pedagógicos, docentes, técnicos y también las familias como parte de la comunidad educativa en el proceso del niño y niña cumpliendo funciones claves. Los vínculos afectivos que se establecen entre el niño o niña y estas figuras adultas son cruciales para su propio bienestar emocional, sus sentidos de pertenencia y seguridad, y para el desarrollo de su autoestima y autonomía, es en la interacción cotidiana donde se fortalecen estos lazos emocionales para sentar las bases de un aprendizaje significativo y duradero.

En este contexto, es importante reflexionar cómo en la actualidad el juego tradicional ha comenzado a desplazarse hacia nuevas formas de interacción, entre ellas el videojuego, que, si bien puede ofrecer experiencias lúdicas valiosas, también plantea desafíos en cuanto al equilibrio, supervisión y la calidad de los vínculos afectivos que se establecen durante estas prácticas.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, refuerzan esta mirada, destacando dentro del ámbito de Desarrollo Personal y Social que el juego se integra de manera equilibrada con la creciente autonomía de los niños y niñas. Esta autonomía favorece directamente el desarrollo de la corporalidad y el movimiento, y promueve la afirmación de la identidad a través del reconocimiento y aceptación de sus propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas y habilidades, así como las de otros miembros de su entorno. (BCEP, 2018)

Además, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía, cuando se encuentra en equilibrio, se traducen en un estado vital de satisfacción y plenitud para los párvulos, a través de sus experiencias cotidianas - vividas en y a través del cuerpo. Los niños y niñas pueden experimentar, expresar, comprender y vincularse con otros, tanto pares como adultos, y con el mundo que los rodea. Estas interacciones promueven un contexto necesario para que puedan desarrollar conocimientos sobre sí mismos, integrando de forma armónica las distintas dimensiones que los conforman: cuerpo, emociones, afecto e ideas.

Hoy en día, se observa un cambio significativo en las preferencias de juego de muchos niños y niñas, quienes muestran un creciente interés por los videojuegos más que por el juego físico. Esto se debe, en gran parte, al fácil acceso a dispositivos electrónicos y a la fuerte atracción que ejercen las dinámicas digitales, las cuales ofrecen recompensas inmediatas, gráficos llamativos y una constante estimulación. Como resultado, el tiempo dedicado a actividades físicas al aire libre, juegos de movimiento o interacción directa con otros niños, niñas y su entorno se ha reducido considerablemente.

Estudios recientes evidencian este fenómeno: “los adolescentes dedican entre 8 y 10 horas diarias a conductas sedentarias, incluyendo videojuegos, lo que ha desplazado significativamente la actividad física” (HBSC, 2024). En la misma línea, la Asociación Española de Pediatría advierte que “el uso excesivo de pantallas se vincula a un aumento del sedentarismo, ansiedad, depresión y obesidad, confirmando un cambio preocupante en los patrones de juego y actividad infantil”. (Asociación Española de Pediatría, 2024).

Aunque los videojuegos pueden aportar ciertos beneficios cognitivos, como la mejora de la atención visual o la resolución de problemas (Granic, Lobel & Engels, 2014), es fundamental encontrar un equilibrio que permita a los niños y niñas disfrutar tanto del mundo digital como del juego físico, el cual es esencial para su desarrollo integral. Este cambio en las formas de juego refleja también transformaciones más amplias en la manera en que nos vinculamos con la infancia en el contexto actual. La presencia constante de tecnologías digitales no solo ha influido en los intereses de los niños y niñas, sino que también ha modificado las dinámicas de relación entre adultos y niños.

Por otra parte, la hiperconectividad ha reconfigurado las formas de comunicación, atención y acompañamiento que se establecen en los distintos espacios de la vida cotidiana. En este escenario, la velocidad de la vida digital, el uso frecuente de pantallas y la posible desconexión emocional plantean nuevas preguntas sobre cómo se construyen hoy las relaciones entre adultos y niños o niñas. Así, surge una reflexión necesaria en torno al tipo de comunidad que estamos generando:

¿Cómo construimos hoy vínculos significativos con la infancia si gran parte de nuestra atención se encuentra dirigida hacia los dispositivos?

El uso de dispositivos tecnológicos ha transformado profundamente las dinámicas familiares y sociales, impactando directamente en la construcción de vínculos afectivos con la infancia. Estudios muestran que “la sobreexposición de los adultos a pantallas puede generar una “atención dividida”, dificultando la disponibilidad emocional hacia los niños” (Hiniker et al., 2015). En este contexto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP, 2018) destacan que la familia, considerada en su diversidad, constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas. La familia está llamada a otorgar protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral. Es en este núcleo básico donde los niños y niñas establecen sus primeros y más significativos vínculos afectivos, incorporan valores y hábitos culturales, y realizan sus primeros aprendizajes como integrantes activos de la sociedad. Por tanto, para construir vínculos significativos en la infancia, resulta fundamental que los adultos, en especial dentro del entorno familiar, establezcan momentos de conexión real, en los que estén presentes de manera activa y empática, dejando de lado temporalmente los dispositivos tecnológicos, a fin de priorizar el encuentro humano y la conexión afectiva.

En relación con lo mencionado anteriormente, se conoce que cuando los adultos dedican tiempo exclusivo a jugar, conversar o simplemente estar presentes con los niños y niñas, se fortalecen las relaciones que sustentan el aprendizaje y el bienestar. Según Schore (2001), las experiencias tempranas de apego seguro favorecen el desarrollo cerebral saludable, lo cual requiere de un adulto emocionalmente disponible. En este sentido, construir vínculos significativos implica una decisión consciente de desconectarse del mundo digital para conectarse con el mundo emocional del niño o niña. (Schore, 2001). En este contexto, la familia adquiere un rol fundamental como mediadora del uso de la tecnología.

El involucramiento activo de los adultos en el juego, el diálogo, y el establecimiento de límites digitales, permite generar un entorno más seguro y enriquecedor para el desarrollo del niño o niña. No se trata solo de controlar el tiempo frente a la pantalla, sino de acompañar, observar y orientar sus experiencias. Además, investigaciones han planteado que cuando el tiempo compartido entre adultos y niños se ve mediado por pantallas como televisores, tabletas o teléfonos inteligentes, la calidad de la interacción puede verse afectada significativamente. Esta mediación digital no solo altera la forma en que se comunican, sino que puede interferir en la capacidad del adulto para interpretar adecuadamente las señales emocionales del niño o niña y responder de manera sensible a sus necesidades (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015). El uso de dispositivos móviles durante los momentos compartidos (como comidas, juegos o rutinas cotidianas) puede generar desconexión emocional, disminuyendo el nivel de atención y afectividad mutua (Hiniker et al., 2015).

En los últimos años, el uso frecuente de pantallas y dispositivos tecnológicos en la infancia se ha vinculado con cambios en las dinámicas de interacción lúdica y afectiva. La exposición temprana y prolongada a pantallas ha sido objeto de análisis en los ámbitos educativo, pediátrico y psicológico, dado que puede estar relacionada con una reducción en las oportunidades de juego activo, espontáneo y creativo.

Asimismo, se ha descrito que “el contenido de las pantallas tiende a ser predominantemente pasivo y estructurado, lo que podría limitar la participación del niño o niña, así como la posibilidad de explorar el entorno, moverse con libertad, establecer vínculos con sus pares y expresar ideas o emociones mediante el juego” (Granic, Lobel & Engels, 2014; Chassiakos et al., 2016). También se han reportado asociaciones entre un uso intensivo de medios digitales en edades tempranas y ciertos aspectos del desarrollo como el lenguaje, la atención y la autorregulación emocional, lo que ha llevado a plantear recomendaciones sobre un uso equilibrado de la tecnología en contextos infantiles (Christakis, 2018; Sigman, 2012).

Indagar en esta problemática resulta fundamental, especialmente si consideramos que los primeros años de vida representan una ventana de oportunidad única y determinante para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y lingüísticas. Como señala la autora Rattazzi (2020) en su

obra “*Sé amable con el autismo*”, “lo que hagamos en los primeros cinco años de vida tiene un efecto muy potente en la trayectoria de desarrollo de un niño o niña. Esto se debe a que el cerebro tiene una neuro plasticidad inmensa en ese momento de la vida y, por ende, una casi infinita capacidad para aprender” (Rattazzi, 2020, p. 105).

En relación con lo anterior y en el mismo marco, esta investigación se propone comprender cómo el uso desmedido de dispositivos electrónicos puede afectar de forma significativa la forma en que los niños y niñas juegan, se relacionan y expresan sus emociones, así como también poner en evidencia la necesidad urgente de acompañar a las familias en el establecimiento de límites sanos, en la promoción de interacciones reales y en la valoración del juego como un derecho fundamental en la infancia.

Hoy, más que nunca, observamos cómo las TIC se han incorporado con fuerza en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Desde el transporte y el comercio, hasta los hogares, los espacios públicos y los centros educativos, la tecnología forma parte de la infraestructura misma del mundo moderno. Esta integración ha ocurrido con tal velocidad e intensidad que se ha vuelto prácticamente imposible imaginar una vida cotidiana sin la mediación de dispositivos electrónicos. Como señalan autores como Prensky (2001) y Tapscott (2009), estamos frente a una generación de nativos digitales, niños y niñas que han nacido en un entorno saturado de pantallas, aplicaciones móviles, plataformas interactivas, asistentes virtuales y robots domésticos. Las tecnologías nos han brindado herramientas poderosas: comunicación instantánea con personas en cualquier parte del mundo, acceso inmediato a información, optimización de tareas cotidianas, recursos educativos personalizados, entre muchos otros beneficios. (Prensky 2001 & Tapscott 2009)

Como afirma Castells (2006), la sociedad en red ha transformado radicalmente nuestra forma de producir, de educar, de trabajar y, sobre todo, de vivir. Sin embargo, esta hiperconectividad también plantea desafíos profundos. Nos lleva a cuestionarnos si realmente estamos más conectados entre nosotros o más aislados. Nos interpela sobre cómo educar a niños y niñas en el manejo responsable, crítico y consciente de la tecnología (Castells, 2006). Esta investigación busca contribuir al debate centrando la atención en la primera infancia y en la relevancia de conservar espacios destinados al juego, la exploración libre y el establecimiento de vínculos afectivos auténticos. Entender cómo las pantallas afectan el

desarrollo de los niños y niñas no implica rechazar la tecnología, sino más bien aprender a integrarla de forma consciente, respetuosa y enriquecedora. El desafío consiste en encontrar un equilibrio entre lo digital y lo humano, entre lo tecnológico y lo emocional, para asegurar que la infancia preserve su derecho fundamental al juego, a la creatividad y al contacto afectivo profundo.

En síntesis, las preguntas como ¿qué tipo de relaciones estamos fomentando en los primeros años cuando las interacciones se desarrollan a través de una pantalla? ¿Qué espacio tiene el juego simbólico, corporal y social en una infancia cada vez más inmersa en lo digital? ¿Estamos brindando a los niños y niñas un acompañamiento afectivo real, o estamos dejando que los dispositivos ocupen ese lugar? son el núcleo de este estudio. Aunque la tecnología puede ser una herramienta valiosa, también puede convertirse en un obstáculo si reemplaza la interacción humana, la creatividad espontánea y el contacto emocional directo.

Ante esta realidad, se vuelve indispensable promover una reflexión profunda y sincera sobre cómo queremos que los niños y niñas crezcan, qué experiencias queremos que vivan y qué tipos de vínculos afectivos queremos que desarrollen. Solo así podremos avanzar hacia una educación que realmente respete las necesidades propias de la infancia, valorando el juego, la ternura, la presencia y la conexión emocional como fundamentos esenciales para su desarrollo integral.

1.2. Preguntas del Estudio

1.2.1 Pregunta General

¿Cómo influye el uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo integral (cognitivo, socio emocional y físico) de los párvulos durante la primera infancia?

1.2.2 Preguntas Específicas

1. ¿Cómo se relaciona el uso de dispositivos tecnológicos con las habilidades sociales y la interacción entre sus pares significativos?

2. ¿Qué cambios se observan en la dinámica social de juego infantil a partir del uso frecuente de dispositivos electrónicos?
3. ¿Qué diferencias existen en el acceso y uso de tecnologías entre familias de distintos contextos socioculturales y como pueden influir en el desarrollo de los niños y niñas?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Analizar el impacto del uso de tecnologías digitales en la primera infancia, considerando su influencia en las interacciones sociales, el juego y el aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Comprender las percepciones de las educadoras/es de párvulos y especialistas en la temática sobre el efecto del uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos en la primera infancia.
2. Interpretar las percepciones de las educadoras/s de párvulos y especialistas en la temática respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.
3. Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en la primera infancia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 De las llamas a las pantallas: Un viaje por la historia de la tecnología

En relación con el concepto “tecnología”, su etimología proviene del griego *tekne* que significa técnica y oficio, y del término “logos” que significa ciencia y conocimiento. La primera aproximación a las tecnologías es cuando la humanidad empieza a crear tecnología convirtiendo los recursos naturales en herramientas simples para el uso cotidiano y necesidades en su cotidianidad. En este sentido, se introducirá la historia de la evolución de la tecnología a lo largo del tiempo.

Históricamente, la tecnología comienza gracias a las necesidades humanas y el uso cotidiano, la humanidad se aproximó con la tecnología cuando convertían recursos naturales en herramientas para el día a día. En este sentido, el desarrollo de la tecnología comienza con el descubrimiento del fuego y es así como el hombre comienza a aprovechar los beneficios y secretos de la naturaleza.

La tecnología formal tiene su origen cuando la técnica, primordialmente empírica, comienza a vincularse con la ciencia, sistematizando así los métodos de producción. La tecnología es un concepto amplio que abarca un conjunto de técnicas, conocimientos y procesos, que sirven para el diseño y construcción de objetos que satisfagan necesidades humanas. Muchas tecnologías actuales fueron originalmente técnicas. Por ejemplo, la ganadería que inicia con el pastoreo y la agricultura que inicia con la siembra manual de plantas ambas surgieron del ensayo (de la prueba y error). Luego se fueron tecnificando a través de la ciencia, para llegar a ser tecnologías.

Actualmente, el mercado y la competencia en general hacen que deban producirse nuevas tecnologías continuamente, lo que se denomina “tecnología de punta”, ayudado muchas veces por la gran transferencia de tecnología mundial.

A continuación, se detallarán aspectos relevantes de los desarrollos tecnológicos a través de la historia en 5 capítulos:

2.1.1 De piedras a pixeles: la ruta tecnológica en la humanidad

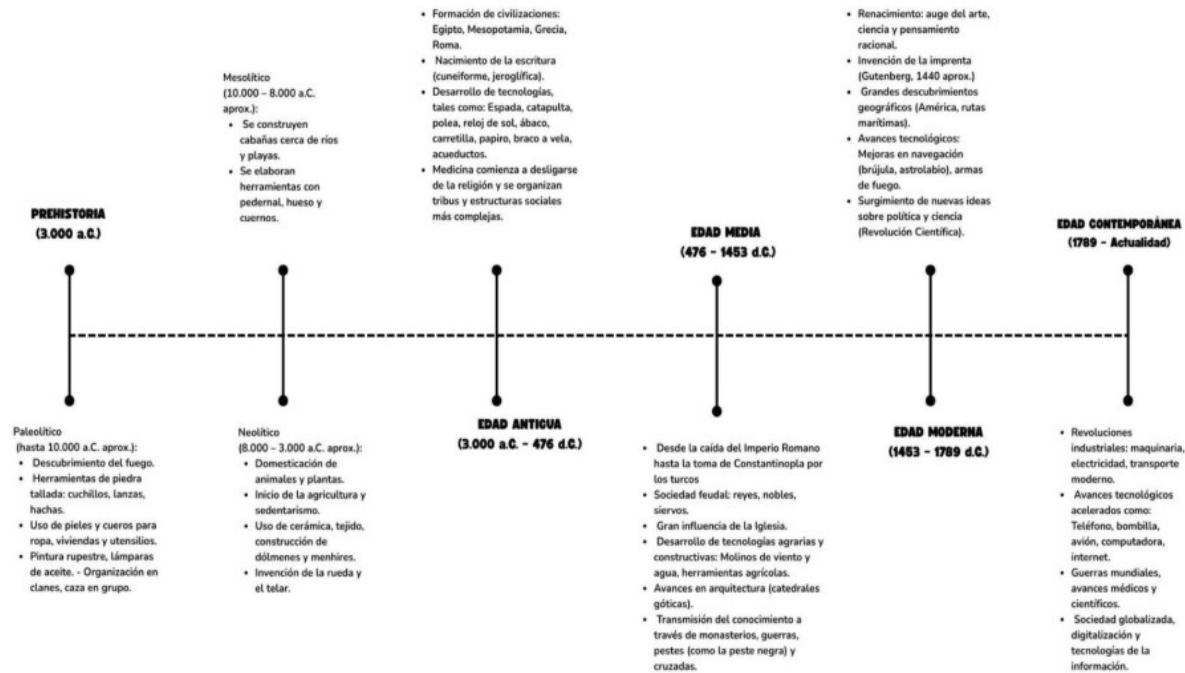


Figura 1 Línea de tiempo

Fuente Elaboración propia

2.2 Pequeños dedos: Desafíos en el uso tecnológico en la educación infantil

La tecnología ha transformado profundamente la forma en que nos comunicamos, trabajamos, aprendemos y nos relacionamos socialmente. El acceso a internet y a dispositivos móviles ha generado una sociedad interconectada, pero también ha agudizado problemáticas como la brecha digital, la sobreinformación y la dependencia tecnológica (UNESCO, 2023). Estas transformaciones exigen una alfabetización crítica para enfrentar los desafíos de esta era y promover un uso responsable de la tecnología. Como señala la UNESCO, “la expansión del uso de las tecnologías ha contribuido a democratizar el acceso a la información, aunque también ha generado nuevas formas de exclusión y desigualdad” (2023, p. 18), lo que implica una reflexión urgente sobre el modo en que la tecnología se incorpora en los distintos ámbitos sociales.

En el caso de Chile, la tecnología y las políticas públicas han ido confluyendo, especialmente en el ámbito de la Educación Parvularia, la cual ha sido reconocida como una etapa fundamental del desarrollo humano y es parte del sistema educativo desde la promulgación de la Ley General de Educación en 2009. En los últimos años, “las políticas públicas han avanzado hacia el fortalecimiento de este nivel educativo con un enfoque centrado en la equidad, la calidad y la ampliación de la cobertura, con especial atención a sectores vulnerables” (MINEDUC, 2023).

Uno de los hitos más relevantes fue la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia en 2015, lo que marcó un reconocimiento institucional del nivel inicial y permitió diseñar políticas específicas orientadas a “mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas, regular la oferta y acompañar a los equipos educativos” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

En este marco, se implementó la Política Nacional de Educación Parvularia 2015–2025, cuyo objetivo es asegurar trayectorias educativas continuas y pertinentes para niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años. Esta política promueve una visión integral del desarrollo infantil, incorporando principios de inclusión, diversidad, participación familiar y respeto por los derechos de la infancia. Tal como se expresa en sus lineamientos: “Una Educación Parvularia de calidad debe garantizar el desarrollo integral, el bienestar y los aprendizajes significativos de los niños y niñas en sus contextos socioculturales” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022, p. 14).

Durante la pandemia por COVID-19, el Estado también desplegó diversas estrategias para asegurar la continuidad pedagógica en este nivel, “adaptando materiales digitales y promoviendo el vínculo entre las familias y los jardines infantiles, lo que evidenció la importancia del trabajo colaborativo y el uso flexible de tecnologías” (MINEDUC, 2021).

Asimismo, programas como “Chile Crece Contigo” y “Junji Aprende Más” articulan acciones intersectoriales que abordan la educación inicial desde una perspectiva de protección social, salud, desarrollo emocional y acompañamiento familiar, reforzando una mirada amplia y holística de la infancia.

Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos relevantes, tales como la formación continua de las educadoras, la infraestructura de los centros educativos y la valoración social de la Educación Parvularia, especialmente en contextos rurales o de alta vulnerabilidad. En este sentido,

como señala UNICEF: “Invertir en la educación inicial es invertir en justicia social, pues es la etapa donde se puede hacer la mayor diferencia en el desarrollo de los niños y niñas” (UNICEF, 2020, p. 27).

Respecto a la relación entre tecnologías e infancia, “el uso de estas herramientas puede ser beneficioso si se utiliza con mediación adulta, intencionalidad pedagógica y límites adecuados. Las investigaciones advierten que la sobreexposición a pantallas sin acompañamiento puede afectar negativamente el desarrollo socio emocional, cognitivo y físico de los niños” (UNICEF, 2020). Por ello, se recomienda un uso equilibrado de las tecnologías, privilegiando el juego activo, la interacción social directa y el vínculo afectivo con adultos significativos. Como lo expresa UNICEF: “Los niños necesitan adultos que les enseñen a convivir con la tecnología, no que los reemplacen por ella” (2020, p. 33).

2.2.1 Celular en mano, mundo en pausa: la dependencia digital explicada

Una entrevista formulada por la autora Lisandra Fariñas Acosta en el periódico Granma, realizada por la Dra. Ovidia Rodríguez Méndez, especializada en Grado en Psiquiatría Infantil, señala que “ Las adicciones son entendidas como la relación de las personas y la máquina, con las tecnologías de formación y comunicación (TIC), las cuales pueden ser activas (como internet celular y videojuegos) o pasivas (la televisión), la falta de control del uso de las mismas genera varios desajustes ya sean psicológicos o físicos, por ella llega a perjudicar al individuo en su desarrollo y entorno”. (Fariñas, 2016).

En este contexto de *hiperdigitalización*, emerge también la problemática de la “*nomofobia*”, término derivado del inglés *no-mobile-phone-phobia*. “Describe el miedo irracional a estar sin el teléfono móvil. Esta fobia afecta especialmente a los adultos jóvenes, quienes manifiestan síntomas como ansiedad, irritabilidad o desconexión cuando se separan del dispositivo” (Kuss et al., 2018).

Varios estudios indican que esta dependencia puede afectar a la salud mental, la productividad laboral y las relaciones personales. Como sostienen los autores: “El uso excesivo de smartphones está estrechamente relacionado con altos niveles de estrés, ansiedad y dependencia emocional en adultos jóvenes” (Kuss et al, 2018, p.89)

Además, el uso excesivo e inapropiado de las pantallas (celular) puede generar problemas en la conducta, las emociones y las relaciones sociales, presentando síntomas similares a los que el DSM- 5 TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, cuarta edición, texto revisado) considera para diagnosticar trastornos adictivos, tales como la abstinencia, la pérdida de control, el aumento de la tolerancia y la interferencia con otras actividades cotidianas (Chóliz, 2010).

Es clave mencionar que, el DSM- 5 TR o Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, es una herramienta fundamental en el ámbito de educación y de psicología, para reconocer la importancia, evolución y las aplicaciones prácticas de los distintos trastornos.

En paralelo, el rol de los adultos frente a la tecnología adquiere un carácter clave. Son tanto usuarios como mediadores del uso tecnológico en las nuevas generaciones. Sin embargo, muchos adultos logran adaptarse con facilidad a los cambios digitales, aún existe un grupo importante que enfrenta dificultades debido a la falta de alfabetización digital.” Esta situación profundiza la brecha generacional y limita el acceso a servicios esenciales como la educación en línea, la banca digital o la atención en salud digital” (Rodríguez & Zaldívar, 2022). Frente a este panorama, se vuelve fundamental avanzar en programas de formación que permitan una inclusión real y equitativa en la sociedad digital, pues como advierten los especialistas: “Es urgente implementar programas de alfabetización digital dirigidos a adultos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social” (Rodríguez & Zaldívar, 2022, p. 23).

En este escenario de constante transformación tecnológica, donde los adultos enfrentan tanto desafíos personales como sociales relacionados con la dependencia digital, también se configura un nuevo contexto educativo que exige adaptación y preparación. Si bien los adultos se ven afectados por fenómenos como la nomofobia y las brechas de alfabetización digital, también cumplen un rol clave como mediadores y facilitadores en la formación digital de niños, niñas y adolescentes. Esta doble posición resalta la necesidad de un enfoque integral en la inclusión tecnológica, que no solo considere los riesgos del uso excesivo o inadecuado de las TIC, sino también sus potencialidades en el ámbito educativo. Es precisamente en este cruce entre la vida digital adulta y los procesos de aprendizaje infantil donde las tecnologías de la información cobran protagonismo, ya no solo como herramientas de uso cotidiano, sino como recursos fundamentales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

2.2.2 Pantallas que enseñan, niños y niñas que aprenden

En Educación Parvularia, el uso de TIC ha ido cobrando cada vez más relevancia como herramienta de apoyo a los procesos pedagógicos. Miguel Gómez, en su investigación *Reflexiones Críticas Sobre el Uso y el Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de educación*, plantea que las TIC pueden mejorar las prácticas educativas, optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, también advierte sobre posibles efectos negativos, como el debilitamiento de las relaciones sociales y la alteración de las interacciones entre pares, aspectos fundamentales en el desarrollo integral de niños y niñas, especialmente en la primera infancia (Gómez, 2014).

En este nivel educativo, la inclusión de las TIC no debe entenderse solo como una innovación tecnológica, sino como una necesidad pedagógica que debe ser implementada con un enfoque crítico, inclusivo y pertinente a las características del desarrollo infantil. El uso adecuado de tecnologías puede potenciar la participación, la exploración y la curiosidad de los párvulos, respetando sus tiempos y formas de aprender.

El *Estudio Kids Online (2022)*, en sintonía con la *Observación General N°25 del Comité de los Derechos del Niño (2021)*, destaca la necesidad de repensar los sistemas educativos para favorecer un aprendizaje digital inclusivo desde las primeras etapas del ciclo vital. Esto implica no solo favorecer de conectividad y dispositivos a los establecimientos educativos, sino también formar a los equipos pedagógicos de Educación Parvularia, padres, madres y cuidadores, para que puedan acompañar de manera informada y sensible la relación de los niños y niñas con las tecnologías.

Durante la pandemia de COVID19, se evidenciaron claramente las desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad en los hogares chilenos, impactando negativamente la educación a distancia de los niños más pequeños.

Según un estudio de la Universidad de Chile, el 76 % de los niños en segmentos de mayores ingresos contaban con computador o Tablet individual, mientras que en los hogares de menores recursos ese acceso caía al 45 %, UNICEF Chile también reportó que en el estrato socioeconómico bajo solo el 65 % de las familias tenía computador y el 90 % acceso a internet, comparado con un 86 % y 95 %, respectivamente, en el estrato alto. Además, el Ministerio de Educación y el Banco Mundial advirtieron que, de prolongarse el cierre escolar durante 10 meses, los estudiantes de menores recursos podían perder hasta un 95 % de sus aprendizajes, frente al 64 % de los de mayores recursos.

En Educación Parvularia, el uso de tecnologías debe responder a criterios pedagógicos y no solo instrumentales. No se trata de exponer tempranamente a los niños a pantallas, sino de integrar recursos digitales que favorezcan experiencias significativas de aprendizaje, promoviendo la creatividad, la comunicación, la exploración sensorial y el juego. Asimismo, se requiere preparar a los equipos pedagógicos para el uso reflexivo de estas herramientas, considerando los posibles impactos en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los párvulos.

Por esto, es esencial que los sistemas educativos consideren la dimensión digital como parte de la formación integral de los niños y niñas desde sus primeros años, garantizando el acceso equitativo a los recursos, la capacitación de los adultos responsables y el resguardo del bienestar infantil en entornos digitales. Solo así será posible aprovechar el potencial de las TIC en la Educación Parvularia sin descuidar su rol central: formar personas plenas, críticas, empáticas y conectadas con su entorno.

2.3. Pantallas que educan... o desconectan: el doble filo de la era digital en la infancia

Actualmente la tecnología ha influido dentro de la sociedad, por una parte, generando mejoras significativas dentro de la atención médica, el transporte, la comunicación y otras áreas. Gracias a estos artefactos tecnológicos se han generado nuevas conexiones digitales, pero a su vez resultados de sedentarismo, poca interacción social y pérdida de las costumbres tradicionales.

Actualmente los artefactos tecnológicos y el uso de pantallas han formado parte en la vida cotidiana de niños, niñas y sus familias. Desde edades tempranas se tiene acceso a dispositivos electrónicos como teléfonos, tabletas y televisores, los cuales se han incorporado como elementos

cotidianos tanto de la vida diaria tanto como contextos educativos. Este suceso si bien puede ofrecer oportunidades para la enseñanza y acceso a diferentes informaciones, plantea de igual manera importantes desafíos y barreras dentro del desarrollo infantil.

Desde el mismo ámbito, la UNICEF (2024) señala cómo la tecnología se ve presente dentro de la infancia, más aún donde existen contextos en lo que los adultos utilizan pantallas como una medida de distracción, entretenimiento o para regular a los niños y niñas, sin que exista una mediación de por medio o de un acompañamiento de forma significativa que potencie aprendizajes reales. (UNICEF, 2024)

2.3.1 Clic tras clic: explorando los efectos del uso constante de pantallas

Durante los primeros años de vida el cerebro se encuentra en un proceso de forma activa con otras conexiones neuronales, las cuales son fortalecidas por la exploración sensorial, relación con otras personas y la experiencia de uno/a mismo/a con el mismo mundo exterior, el reemplazo de estas experiencias ricas en conocimientos por contenidos más digitales interfiere en estos procesos naturales de aprendizaje y desarrollo.

Desde el ámbito neurológico, se ha demostrado que la sobreexposición a estímulos digitales puede afectar estructuras esenciales dentro del cerebro, en este caso el centro terapéutico “*Neuro Ocupa*” señala cómo se ha visto reflejada la disminución en la densidad de la materia gris en áreas importantes dentro del cerebro como el control de impulsos, la atención y la toma de decisiones en la vida cotidiana.

Por ello, existen implicancias directas dentro del contexto escolar, ya que los docentes han observado una mayor dificultad en la regulación emocional, la concentración y la capacidad de planificación, en función del tiempo que los estudiantes pasan frente a las pantallas. La Asociación Española de Pediatría (AEPED, 2024) advierte que el uso de dispositivos tecnológicos antes de dormir puede interferir en el sueño, generando consecuencias que afectan tanto el bienestar físico como mental, como el cansancio por falta de descanso, irritabilidad y problemas de salud a largo plazo, tales como la obesidad, la ansiedad o los trastornos del ánimo.

Desde una mirada más pedagógica, estas señales y observaciones por parte de los docentes cobran mayor valor, ya que en las escuelas y jardines infantiles no solo son espacios de aprendizajes, sino que son lugares en donde se desarrollan habilidades y competencias sociales y emocionales. Teniendo en cuenta esto anterior, el rol del docente no solo se limita a entregar aprendizajes, sino que implica acompañar, observar y generar diversas instancias estratégicas educativas que puedan favorecer el desarrollo integral en el niño o niña. La tecnología si bien entrega múltiples beneficios a la hora de entregar información, dentro de los contextos educativos, puede tomarse como una herramienta útil siempre y cuando exista un uso adecuado de este, y guiado dentro de las experiencias educativas con una intención de por medio.

Este fenómeno también ha contribuido a un desplazamiento del juego tradicional por lo que son hoy en día los “videojuegos”, lo cual se ha evidenciado al momento de preguntar a los niños y niñas el nombre de su juego favorito, respondiendo con el nombre de un videojuego, en consecuencia, a la exposición frente a las pantallas. Esta preferencia ha reflejado un cambio dentro de las dinámicas del juego infantil, en donde la interacción física y social ha sido reemplazada por experiencias digitales.

Asimismo, es necesario que las familias como principales educadores tanto como las instituciones educativas puedan trabajar de manera conjunta en la elaboración de planes digitales familiares que puedan establecer acuerdos, rutinas y criterios ante el uso de dispositivos electrónicos. *La asociación Española de Pediatría* (2024) refiere a que estos planes deben considerar la edad del niño, el tipo de contenido que consume, el contexto de uso y por, sobre todo, la calidad del acompañamiento del adulto. (Asociación española de pediatría, 2024).

Por otro lado, en el año 2020, la *Asociación Americana de Pediatría* (AAP) publicó un artículo en el cual se reafirma la recomendación de no exponer a los niños menores de 2 años a dispositivos de pantalla. Según el artículo, no se ha encontrado evidencia que respalde la efectividad de programas educativos dirigidos a niños en esta franja de edad, y se sugiere limitar el uso de pantallas a un máximo de 1 o 2 horas al día en etapas posteriores (AAP, 2020).

En conjunto con lo anterior, la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap, 2016) sugiere que los niños menores de tres años no deben pasar más de treinta minutos diarios frente a una pantalla, mientras que los niños mayores deberían limitar su exposición a un máximo de dos horas al día. Estas recomendaciones aplican a cualquier tipo de dispositivo electrónico, incluyendo televisión, ordenadores, consolas, tabletas o teléfonos móviles.

Lo anterior, se asocia también con una disminución significativa en la actividad física, impactando negativamente en el bienestar integral del niño o niña, ya que a medida que van consumiendo con más frecuencia las pantallas disminuye el tiempo dedicado a actividades al aire libre, deportes o movimientos espontáneos, los cuáles son fundamentales dentro de las primeras etapas de desarrollo del niño o niña.

Las faltas de oportunidades de prácticas corporales, motrices, lúdicas y espontáneas que impactan de manera significativa en el desarrollo infantil, ya que limitan la adquisición de las destrezas físicas, la estimulación cognitiva y la construcción de las habilidades socioemocionales, afectando en ello su propia formación integral y sus capacidades de adaptación a diversos contextos educativos y sociales.

La organización mundial de la salud (OMS) señala que la obesidad a corta edad va relacionada con una amplia gama de complicaciones graves para la vida de los niños y un aumento del riesgo de enfermedades prematuras. Así mismo, la obesidad infantil ha alcanzado proporciones inmensas en las últimas décadas, donde a nivel mundial, Chile está posicionado entre los 5 países con mayor obesidad infantil (NDC Risk Factor Collaboration, Lancet. 2017). Además, se posiciona en segundo lugar con mayor sobrepeso infantil a nivel Latinoamérica y sexto a nivel mundial entre niños de 5 y 17 años.

El sobrepeso y la obesidad comprenden un importante problema de salud pública a nivel global del que Chile no está exento. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud 2016- 2017, un 39,8% de la población general tiene sobrepeso, un 31,2% es obeso y un 3,2% presenta obesidad mórbida. MINSAL, 2019). Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre el país, estima que casi un 45% de los niños y niñas chilenos tienen obesidad o sobrepeso.

En el contexto de la primera infancia, los datos más recientes del Mapa Nutricional 2024 de JUNAEB muestran que la malnutrición por exceso, que incluye sobrepeso, obesidad y obesidad severa,

afecta al 50,9 % de los estudiantes evaluados en niveles de prekínder, kínder y primero básico (Ministerio de Educación de Chile, 2025). Este incremento es especialmente relevante en la educación parvularia, donde se observa un aumento de 1,6 puntos porcentuales respecto al año anterior, destacando que en prekínder la malnutrición por exceso aumentó del 43,7 % al 46,5 % entre 2023 y 2024 (Ministerio de Educación de Chile, 2025).

El uso prolongado de pantallas influye de manera significativa en el desarrollo infantil, áreas como rendimiento académico, lenguaje, atención, sueño o conductas agresivas se ven influenciadas por este uso de pantallas. Según un estudio realizado por Paula Claver Olave, alumna de la Universidad de Valladolid en 2023, se monitoreo a más de 270 niños desde los 6 meses hasta los 4 años, en esta se encontró un vínculo significativo entre la exposición prolongada al uso de tecnologías y deterioros en funciones ejecutivas, dificultades de atención y retrasos en el desarrollo del lenguaje.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

Efecto de las pantallas en el desarrollo



Figura 2 Efectos de las pantallas

Fuente

Claver Olave, P. (2023)

En este sentido, el uso de las tecnologías se ha posicionado en la sociedad, porque niños y niñas ya nacen y crecen en un entorno de sistema digitalizado, donde las dinámicas y pasatiempos se basan en el uso constante de tecnologías, donde la tendencia mundial de los pasatiempos es estar sentados conectados en aparatos móviles, aumentando el sedentarismo y disminuyendo el uso de

gasto energético y contribuyendo a la ingesta de alimentos rápidos y calóricos. Las tecnologías han absorbido el tiempo e interés de los niños y niñas limitando el contacto con el mundo exterior.

Sin embargo, estas experiencias significativas han disminuido considerablemente, esto puede provocar retrasos en la adquisición del vocabulario, dificultades para comprender y expresarse verbalmente además de una capacidad reducida para construir oraciones complejas o comprender el lenguaje corporal y gestual.

2.4 Conectados jugando: la magia del aprendizaje y los vínculos en la infancia

“La capacidad de gozar en el aquí y él ahora la experiencia de jugar, relacionada con la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar e interactuar placenteramente y divertirse” (Gamboa et al., 2013, p. 47)). En esta misma línea, “el ser humano es un ser lúdico por naturaleza, se manifiesta lúdicamente durante todo su proceso de desarrollo; con especial significado en la etapa de la infancia y la niñez, en donde la actividad lúdica es más que un pasatiempo; significa tanto la manifestación de su ser más íntimo, como la oportunidad para desarrollar en plenitud sus potencialidades” (Viciano, Conde & Conde, 2002; Maturana & Verden-Zöller, 2003, citados en Gamboa et al., 2013, p. 47).

El juego se utiliza para intencional y fortalecer habilidades de interacción social para fortalecer las relaciones dentro del aula, fomentar el respeto mutuo y crear un ambiente emocionalmente seguro y estimulante para el aprendizaje, convirtiéndose en herramienta pedagógica fundamental para la creación de vínculos afectivos y sociales en la primera infancia. Según el informe *Aprendizaje a través del juego* de UNICEF y la Fundación LEGO, el juego no solo es una actividad espontánea y placentera para los niños y niñas, sino también una experiencia socialmente interactiva que potencia el desarrollo integral en todos sus ámbitos. (UNICEF & LEGO, 2018)

En esta misma línea, Gamboa et al. (2013) destacan que “la capacidad de gozar en el aquí y él ahora la experiencia de jugar, relacionada con la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar e interactuar placenteramente y divertirse” (p. 47), lo cual evidencia que el juego es un vehículo de interacción auténtica y significativa. Asimismo, “mientras juegan, los niños y las niñas se

experimentan y relacionan consigo mismos, y jugar es un camino de personalización” (Gamboa et al., 2013, p. 47). Favoreciendo tanto la autonomía como la construcción de vínculos con los demás.

Esto permite a los niños comunicarse, interactuar, resolver y conflictos con otros, lo cual sienta las bases para el desarrollo de habilidades socio emocionales. El generar estas instancias se puede observar y acompañar estos procesos, facilitando interacciones positivas entre los niños y promoviendo valores como la empatía, la cooperación y la solidaridad. Tal como señala Huizinga (1943, citado en Gamboa, et al., 2013), el juego es una actividad libre, voluntaria y placentera, que los niños pueden abandonar en cualquier momento; en esta libertad radica su potencia para construir relaciones respetuosas y significativas.

Asimismo, el juego simbólico, como “jugar a la familia” o “al mercado”, ofrece oportunidades para que los niños expresen emociones, exploren roles sociales y comprendan mejor el mundo que los rodea. Desde esta perspectiva, *“durante la actividad lúdica, el jugador es capaz de disponer de sus íntimos recursos en el campo lúdico, generamos nuevas formas de actuar y accionar en y con los objetos disponibles de nuestro entorno”* (Vygotsky, 1979, citado en Gamboa et al., 2013, p. 49).

Por ende, la participación de los adultos es totalmente significativa para las experiencias lúdicas, siguiendo la iniciativa del niño, proponiendo materiales significativos o simplemente acompañando el juego con atención y afecto. En consecuencia, esto comprende una relación basada en la confianza, el respeto y la escucha, dándole la posibilidad de tomar decisiones, expresar su autonomía y sentirse competentes dentro de la sociedad.

Los niños y niñas tienen el desafío de reconocerse como sujeto activo de su aprendizaje, y de actuar como mediador sensible que favorece la construcción de experiencias significativas y de vínculos genuinos. Por tanto, el juego no solo fortalece los vínculos dentro del aula, sino también entre la escuela y la familia, lo que significa que se puede jugar en todo momento, promoviendo actividades compartidas, reconociendo los saberes culturales y reforzando la continuidad entre el aprendizaje en casa y en la escuela.

En conclusión, el juego no es una actividad secundaria ni un simple recreo, sino un vehículo privilegiado para el desarrollo de vínculos afectivos, sociales y pedagógicos. Se necesita crear

condiciones para que el juego florezca, brindando tiempo, espacio, materiales adecuados y, sobre todo, una actitud abierta y receptiva que permita a los niños y niñas construir relaciones significativas mientras aprenden jugando.

2.5 Niños y niñas digitales, políticas tradicionales: el desafío de integrar TIC en la primera infancia

Las políticas públicas en educación corresponden a decisiones, planes y acciones implementadas por el Estado para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente. Estas políticas se expresan a través de leyes, programas, lineamientos curriculares, presupuestos y estrategias a nivel nacional. Por su parte, las reformas educativas son procesos de cambio estructural o normativo que buscan mejorar, actualizar o transformar distintos aspectos del sistema educativo, como la cobertura, los contenidos curriculares, las metodologías, la formación docente o la inclusión de nuevas tecnologías. Ambas herramientas, interrelacionadas, reflejan la voluntad del Estado por responder a los desafíos sociales, culturales y tecnológicos del contexto contemporáneo.

En el ámbito internacional, las políticas públicas y las reformas educativas han reconocido cada vez más el rol fundamental que desempeñan las TIC en los procesos educativos. Organismos como la UNESCO han promovido el acceso equitativo a herramientas digitales, destacando sus beneficios al mejorar la calidad del aprendizaje y reducir brechas. A nivel global, diversas reformas han apuntado a la integración de TIC en los sistemas educativos, incluyendo la formación docente y la creación de recursos pedagógicos digitales. Un ejemplo destacado es el Marco de Competencia Digital Docente de la Comisión Europea, que establece estándares para que los educadores desarrollen habilidades digitales y utilicen tecnologías de forma efectiva en sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a la educación en la primera infancia, aunque la implementación ha sido más cautelosa, existe un creciente consenso sobre el uso responsable y pedagógico de las TIC dentro de estos niveles. Las reformas más recientes promueven un equilibrio entre el juego activo y el uso de las tecnologías como herramientas complementarias para la exploración, el lenguaje y la interacción, siempre bajo la interacción de algún adulto/a responsable. Para ejemplificar, en algunos jardines infantiles de Uruguay, a través del “*Plan Ceibal*”, se utilizan tabletas con aplicaciones interactivas de cuentos o juegos de asociación de imágenes y sonidos. Estas actividades se realizan en grupos pequeños y siempre con el

acompañamiento y mediación de una educadora, quien conversa con los niños y niñas sobre lo que observan, escuchan o crean, reforzando de esta manera el desarrollo del lenguaje oral y la interacción social, sin reemplazar el juego activo.

De manera similar, en Chile, durante la tercera versión del *Congreso de Innovación en Educación Inicial* (CIEI), la subsecretaría de Educación Parvularia, Claudia Lagos, presentó la ponencia “*Aportes y desafíos de tecnologías digitales en las aulas de Educación Inicial*”. En ella destacó, que cada vez más niños y niñas acceden a dispositivos con conexión a internet a edades tempranas, y enfatizó que las Bases Curriculares de Educación Parvularia reconocen el valor de las TIC como estrategia pedagógica. También señaló que las tecnologías pueden ser favorecedoras en el contexto de aprendizaje, no obstante, también advirtió que estas deben ser comprendidas como un recurso didáctico que complementa, pero no reemplaza, la experiencia sensorial que los párvulos desarrollan a través del juego y la exploración. (CIEI, 2023)

Las políticas públicas y reformas educativas del país han promovido de forma sistemática y progresiva el uso de las TIC como herramientas claves para mejorar diversos aspectos del sistema educativo, entre ellos la calidad, equidad, innovación y la inclusión. Esta incorporación responde a un contexto global en donde las TIC han transformado la manera en que las personas acceden a la información, se comunican y participan dentro de la sociedad. Por lo que, en este sentido, la educación chilena ha debido adaptarse a estos cambios mediante reformas e iniciativas impulsadas por el Estado.

Un hito importante que sigue esta línea es la implementación del programa Enlaces, en la década de los noventa considerados pioneros en Latinoamérica. Este programa fue desarrollado por el Ministerio de Educación y tuvo como objetivo principal introducir la incorporación de tecnologías digitales en los establecimientos educacionales de todo el país, ampliando el acceso a infraestructura, conectividad y recursos digitales (MINEDUC, 2022). Este programa proporcionó a las escuelas equipamiento tecnológico, mejorar la conectividad a internet, capacitar a la comunidad educativa y generar recursos pedagógicos digitales. “*Enlaces*” a lo largo de los años se ha ido consolidando y evolucionando, transformándose en una base sólida para el desarrollo de políticas más complejas y articuladas en torno a la digitalización de la

educación. A continuación, se presentará una infografía cronológica en donde se destacan los hitos más relevantes desde su creación 1992 hasta el año 2015.



Figura 3 Infografía Cronológica

Fuente Elaboración Propia

El Programa *Enlaces* fue una política pública pionera en Chile que marcó el punto de partida para la incorporación sistemática de las TIC en el sistema escolar. Desde su creación en 1992, este programa no solo facilitó el acceso a infraestructura tecnológica, como computadores e internet, sino que también promovió la capacitación docente y el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. Al integrarse inicialmente en escuelas urbanas y rurales, *Enlaces* permitió disminuir la brecha digital y sentó las bases para una cultura digital educativa. Su evolución y expansión influyeron directamente en el desarrollo de nuevas políticas y reformas orientadas a fortalecer el uso pedagógico de las TIC en la educación chilena, proyectándose como un modelo de modernización educativa en América Latina.

Posteriormente, reformas estructurales como la Ley General de Educación (2009) establecieron marcos normativos que reforzaron la importancia del uso pedagógico de las TIC. Esta ley define principios

orientadores del sistema educativo, dentro de los cuales está la necesidad de una educación pertinente y de calidad que prepare a los niños y niñas a desenvolverse en una sociedad del conocimiento (Ley General de Educación, 2009). En este contexto, las TIC son vistas no solo como herramientas complementarias, sino también como elementos transformadores que permiten enriquecer los procesos de aprendizaje-enseñanza, facilitar la atención a la diversidad y promover metodologías actuales e innovadoras.

Además, la *Agenda Digital 2020* que es una política intersectorial impulsada por el Gobierno de Chile, también abordó la educación desde una perspectiva tecnológica, a esto se suma que propuso metas concretas para fortalecer las competencias digitales de los estudiantes y docentes, así como para garantizar condiciones materiales que permitieran un acceso equitativo a las tecnologías. Estas políticas y reformas han impulsado una visión donde las TIC no solo son recursos instrumentales, sino también mediadores del aprendizaje, del pensamiento crítico y de la participación ciudadana. Estas políticas han establecido lineamientos para que los docentes integren tecnologías de manera pedagógica y significativa en el aula (Gobierno de Chile, 2020). Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que utilicen las TIC no como un fin en sí mismo, sino como mediadores que potencien el desarrollo de habilidades del siglo XXI y la participación de sus estudiantes.

Las políticas públicas y reformas educativas, tanto a nivel internacional como nacional, han reconocido el potencial transformador de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo su incorporación progresiva en todos los niveles del sistema educativo. En el caso de la primera infancia, esta integración ha sido abordada con especial cuidado, reconociendo que las TIC pueden ser herramientas valiosas si se utilizan con intencionalidad pedagógica, mediación adulta y en equilibrio con experiencias sensoriales y de juego activo.

En este marco, el *Ministerio de Educación de Chile*, a través de programas específicos como “*Tecnologías digitales en la Educación Parvularia*”, ha orientado el uso de pantallas hacia prácticas que favorezcan el desarrollo integral, el lenguaje y la interacción social, sin sustituir los pilares fundamentales de la educación inicial. De este modo, se articula una visión coherente entre las reformas estructurales, como la Ley General de Educación y la Agenda Digital, y las acciones concretas para la primera infancia,

evidenciando una política educativa que avanza hacia una inclusión responsable y significativa de las tecnologías desde los primeros años de vida (MINEDUC, 2019)

2.5.1 Entre juegos, videos y aplicaciones

El Ministerio de Educación de Chile, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, ha desarrollado diversas iniciativas y orientaciones para abordar el uso de las tecnologías digitales desde una perspectiva pedagógica y saludable, especialmente en la primera infancia. Uno de los documentos más significativos en este ámbito es la guía *“Tecnologías digitales en la educación parvularia: uso intencionado y con sentido pedagógico”* (MINEDUC, 2021), la cual establece que las tecnologías deben utilizarse como herramientas complementarias y no como el centro de las experiencias de aprendizaje. Este enfoque busca preservar el carácter lúdico, activo y afectivo de las interacciones en la educación parvularia, proponiendo que las actividades digitales respondan a objetivos educativos claros y pertinentes, y que sean siempre acompañadas por un adulto mediador.

MINEDUC (2021), por lo tanto, ha establecido un marco sólido que integra tantas orientaciones pedagógicas como programas concretos para el uso responsable y significativo de las tecnologías digitales en la primera infancia. Mientras que la guía *“Tecnologías digitales en la educación parvularia: uso intencionado y con sentido pedagógico”* (MINEDUC, 2021) enfatiza la necesidad de una mediación adulta y el respeto por los procesos de desarrollo infantil para evitar que las pantallas reemplacen el juego y la interacción social, la propuesta más amplia del *“Tecnología que Enseña”* despliega un conjunto de iniciativas y programas que buscan justamente potenciar la incorporación de las TIC como herramientas educativas que enriquecen y transforman las experiencias de aprendizaje.

Estos programas, que van desde Enlaces hasta estrategias para promover el pensamiento computacional y la parentalidad positiva, no sólo garantizan un uso pedagógico intencionado de las tecnologías, sino que también promueven la formación docente, la participación familiar y la equidad, articulándose en una red coherente que acompaña el desarrollo integral y crítico de los niños y niñas en la primera infancia.

La guía enfatiza el rol fundamental del educador o adulto significativo, quien debe promover experiencias digitales que respeten los ritmos de desarrollo infantil y que favorezcan la exploración, la curiosidad y la comunicación interpersonal. Como señalan Llorent-Vaquero y Álvarez (2020), en la educación inicial las tecnologías deben insertarse de forma crítica y reflexiva, “considerando los procesos de significación que los niños realizan a partir de la interacción con los contenidos y con otros” (p. 45). En este sentido, el uso de pantallas no debe sustituir el juego activo, el contacto con la naturaleza ni la interacción social, que siguen siendo pilares del desarrollo integral. (Llorent-Vaquero & Álvarez, 2020)

Paralelamente, el Ministerio ha impulsado campañas en conjunto con programas como Chile Crece Contigo y organismos como JUNJI, orientadas a informar y acompañar a las familias y educadores en la construcción de hábitos digitales saludables. Estas campañas recomiendan limitar los tiempos frente a pantallas según la edad, evitar el uso pasivo de dispositivos y fomentar interacciones cara a cara que fortalezcan el vínculo afectivo y la adquisición del lenguaje (Chile Crece Contigo, 2022). De hecho, según la *Sociedad Chilena de Pediatría* (SOCHIPE), el uso excesivo y no supervisado de pantallas en la infancia se asocia con problemas en el desarrollo del lenguaje, alteraciones del sueño y dificultades en la autorregulación emocional (SOCHIPE, 2020).

Estas iniciativas responden a una preocupación creciente por los efectos que el uso indiscriminado de tecnologías puede tener en las etapas tempranas de la vida. Según Gutiérrez (2020), “la exposición prolongada a dispositivos sin una mediación adecuada puede provocar dificultades cognitivas, sociales y emocionales en niños menores de seis años” (p. 38). Por ello, los programas del Ministerio no solo entregan orientaciones técnicas, sino que también promueven una cultura digital basada en el equilibrio, la conciencia crítica y el respeto por las necesidades reales del desarrollo infantil.

En paralelo a estas iniciativas vinculadas al uso de tecnologías, el Ministerio de Educación también ha desarrollado programas y recursos pedagógicos que incorporan el uso de plantillas como herramientas de apoyo a la labor docente en educación parvularia. Si bien no existe un programa denominado específicamente con la palabra “plantillas”, diversos documentos oficiales incluyen formatos estructurados que orientan la planificación, evaluación y sistematización de experiencias de aprendizaje.

Por ejemplo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) establecen los principios pedagógicos sobre los cuales se construyen múltiples plantillas utilizadas por las educadoras para diseñar experiencias contextualizadas. Asimismo, el Instrumento de Planificación Pedagógica del Nivel de Educación Parvularia, elaborado por la División de Educación General, incluye plantillas para planificaciones semanales y diarias, con orientaciones que facilitan su aplicación según los ámbitos y núcleos del currículo.

Otro aporte importante proviene del Programa de Apoyo al Aprendizaje Integral (PAI), que cuenta con materiales como plantillas editables para experiencias pedagógicas enfocadas en el bienestar y desarrollo integral. A esto se suma el Programa de Transición a la Educación Básica, que entrega plantillas para la planificación articulada entre NT2 y 1° básico, y la Subsecretaría de Educación Parvularia, que publica regularmente orientaciones técnico-pedagógicas con ejemplos de plantillas para planificación, evaluación formativa y diagnóstico pedagógico. Estos recursos permiten a las educadoras organizar su trabajo de forma coherente con los objetivos curriculares, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas educativas significativas, tanto en el uso de tecnologías como en el desarrollo integral de niños y niñas.

2.6 Tecnología que enseña: oportunidades y desafíos del uso de TIC en la primera infancia

En el contexto de la educación parvularia, la tecnología ha dejado de ser vista únicamente como un recurso complementario para convertirse en una herramienta educativa con gran potencial para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas. Bajo esta premisa, diversas iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile han promovido el uso intencionado, mediado y pedagógicamente significativo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) desde edades tempranas.

Este conjunto de programas, estrategias y orientaciones conforma una masa educativa sólida y coherente que articula políticas públicas, marcos curriculares y propuestas prácticas para potenciar el desarrollo integral infantil a través de la tecnología. Desde programas históricos como Enlaces, hasta propuestas más recientes como el Programa de Parentalidad Positiva a través del Juego o el impulso del Pensamiento Computacional desde edades tempranas, se observa una evolución que busca no

solo facilitar el acceso a recursos digitales, sino también formar a docentes, incluir a las familias, respetar los ritmos de desarrollo infantil y promover la equidad educativa.

Esta diversidad de programas y lineamientos no opera de forma aislada, sino que se complementa y dialoga entre sí, generando una red de apoyo pedagógico que guía el uso de la tecnología como una herramienta que enseña, acompaña y transforma los procesos educativos desde la primera infancia.

Programa Enlaces (1992)

Desde 1992, sigo el programa Enlaces, referente en integración tecnológica en Chile. Ha apoyado la educación básica y media, aportando también a la educación inicial, mediante equipamiento y formación docente para un mejor uso pedagógico de las TIC (MINEDUC, 2022).

Tecnologías digitales en educación parvularia (2021)	Este documento orientador del MINEDUC propone principios para el uso de pantallas en el aula: debe haber una intención educativa clara, participación activa del niño o niña, y un rol mediador del adulto, además de ser una experiencia significativa y no pasiva (MINEDUC, 2021).
Estrategia Nacional de Educación Digital (2023)	Aunque de aplicación transversal, esta estrategia prepara a los docentes desde niveles iniciales para integrar la tecnología de manera ética, inclusiva y pedagógicamente efectiva, considerando también el uso de recursos digitales en educación parvularia.
Bases curriculares de Educación Parvularia (BCEP)	Las BCEP, vigentes desde 2001 y actualizadas en 2018, orientan el aprendizaje integral desde el nacimiento hasta la educación básica, incorporando las TIC como herramienta para desarrollar pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas, formando ciudadanos digitales responsables.

Fondo de Innovación de Educación Parvularia (FIEP)	El FIEP, del Ministerio de Educación de Chile, fortalece la educación parvularia financiando proyectos innovadores que integran las TIC como herramienta pedagógica, promoviendo el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años mediante experiencias lúdicas, creativas y significativas
Programa pedagógico para los Niveles de Transición	Este programa utiliza las TIC para favorecer el desarrollo integral en niveles de transición, promoviendo experiencias lúdicas y significativas que potencien creatividad, lenguaje, pensamiento lógico y trabajo en equipo de manera segura y guiada (BCEP, 2018).
Recursos Educativos Digitales en Aprendo en Línea	El programa ofrece materiales digitales del Ministerio de Educación en la plataforma Aprendo en Línea, como cuentos, juegos, videos y guías, para apoyar el aprendizaje integral de la primera infancia y facilitar el acceso equitativo a recursos pedagógicos.
Orientaciones Técnico-Pedagógicas	Son lineamientos entregados por el MINEDUC para guiar a los equipos educativos en la planificación, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje. Están alineadas con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Marco para la Buena Enseñanza. Abordan temas como el diseño de ambientes educativos, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y el bienestar integral de los niños y niñas.
Pensamiento Computacional y	Es una estrategia lúdica que desarrolla desde la infancia habilidades cognitivas como resolución de problemas, pensamiento lógico y

Programación desde Edades Tempranas	secuencias, preparando a los niños para comprender el mundo digital y la programación.
Programa de Parentalidad Positiva a través del Juego	Es una iniciativa que involucra a las familias en el aprendizaje mediante el juego, fortaleciendo el vínculo con los niños y brindando herramientas para apoyar su desarrollo y bienestar en el hogar.
Orientaciones para del Reencuentro Educativo en Educación Parvularia	Se han elaborado pautas para un retorno seguro y afectivo de los niños a los espacios educativos, priorizando su bienestar emocional y la readaptación a rutinas. La incorporación de la tecnología en la educación parvularia, mediante programas como Enlaces, FIEP y recursos de Aprendo en Línea, ha enriquecido el aprendizaje y fortalecido la participación familiar. Sin embargo, también surge la necesidad de equilibrar su uso educativo con los riesgos del consumo excesivo, diferenciando entre aprendizaje y posibles efectos negativos en el desarrollo infantil.

Tabla 1 Programas Enlaces

Fuente Elaboración Propia

2.7 Pantallas y niñez: Aprender jugando y no quedar atrapado dentro de la red

En el contexto actual, el vínculo entre niños y niñas con la tecnología representa un fenómeno complejo y central en el análisis del desarrollo infantil y los procesos educativos. Por un lado, las herramientas digitales abren posibilidades inéditas para el aprendizaje, la creatividad y la comunicación, integrándose de forma natural en la vida cotidiana de las nuevas generaciones, quienes crecen como nativos digitales. Por otro lado, el uso excesivo, sin regulación o con fines puramente recreativos, puede

derivar en riesgos importantes, como la adicción comportamental, la cual incide negativamente en el bienestar emocional, social y cognitivo de los niños y niñas.

Frente a este escenario, se vuelve fundamental distinguir entre el uso educativo y saludable de la tecnología, y aquellos patrones de uso que configuran conductas problemáticas. Comprender las bases neurobiológicas y pedagógicas del aprendizaje y de la adicción resulta clave para enfrentar este desafío. Por tanto, esta discusión teórica busca profundizar en los conceptos de aprendizaje y adicción, abordando cómo se manifiestan en contextos digitales, y cómo impactan en el desarrollo de infancias inmersas desde temprana edad en entornos mediados por pantallas. Esto permitirá sustentar propuestas pedagógicas que fomenten un equilibrio entre la tecnología y el desarrollo integral.

El concepto de aprendizaje ha evolucionado desde teorías conductistas centradas en el estímulo-respuesta (Skinner, 1953) hasta enfoques más complejos como el constructivismo y el conectivismo. Ausubel (1976), destacó la importancia del aprendizaje significativo, donde el conocimiento nuevo se ancla en estructuras previas del sujeto. Este enfoque sigue siendo fundamental en la educación actual, especialmente al considerar el aprendizaje personalizado y centrado en el estudiante.

En los últimos años, teorías como el conectivismo (Siemens, 2005) proponen que el aprendizaje en la era digital no solo ocurre en la mente del individuo, sino en redes distribuidas de información. El acceso constante a tecnologías digitales redefine cómo, dónde y con quién se aprende, integrando habilidades como la curación de contenidos, la colaboración en red y la autorregulación digital.

Desde la neuroeducación, se ha demostrado que factores como la emoción, la atención sostenida y la dopamina influyen directamente en la codificación y consolidación del aprendizaje (Tokuhami-Espinosa, 2018). Esto es relevante porque conecta directamente con el fenómeno de la adicción, que también opera a nivel de los sistemas de recompensa del cerebro. La adicción, tradicionalmente vinculada al consumo de sustancias, ha sido redefinida en las últimas décadas como un fenómeno más amplio.

El DSM-5 TR incluye trastornos relacionados con conductas adictivas, como el trastorno por juego, reconociendo que existen comportamientos que pueden activar los mismos circuitos de recompensa cerebral que las drogas (APA, 2013).

En esta línea, estudios de Koob y Volkow (2016) explican que la adicción, ya sea a sustancias o comportamental, está mediada por el sistema mesolímbico dopaminérgico, particularmente en el núcleo accumbens. La exposición repetida a estímulos altamente gratificantes puede alterar el equilibrio de este sistema, reduciendo la sensibilidad a recompensas naturales y promoviendo la compulsión. (Koob & Volkow, 2016).

Uno de los ejemplos más actuales es la adicción a las pantallas o a los dispositivos digitales. Esta forma de adicción, aunque aún en estudio, se ha relacionado con alteraciones en la corteza prefrontal (asociada al control ejecutivo y la toma de decisiones) y con patrones de gratificación instantánea que afectan la capacidad de atención sostenida, la memoria de trabajo y el autocontrol (Montag & Walla, 2016; Twenge, 2017). Aquí emerge una tensión contemporánea relevante: las mismas tecnologías que promueven nuevas formas de aprendizaje también pueden favorecer la aparición de conductas adictivas. Plataformas diseñadas con algoritmos de recompensa variable, como las redes sociales o ciertos videojuegos, compiten con los entornos de aprendizaje por la atención del sujeto.

Todo lo expuesto con anterioridad, plantea las interrogantes éticas y pedagógicas que comprenden el ¿cómo diseñar experiencias de aprendizaje que utilicen el potencial motivacional de la tecnología sin caer en modelos adictivos? ¿Cómo fomentar una autorregulación digital crítica, especialmente en niños, niñas y adolescentes?

Autores como Howard-Jones (2014) abogan por una educación que incluya alfabetización *neuro digital*, es decir, enseñar cómo funciona el cerebro frente a los estímulos digitales, para desarrollar un uso consciente y equilibrado de la tecnología.

El creciente uso de dispositivos digitales por parte de niños y niñas ha abierto un debate necesario entre los beneficios que estas tecnologías pueden aportar al aprendizaje y los riesgos que conlleva un uso desmedido o sin supervisión. Esta doble dimensión (formativa y potencialmente adictiva) exige una reflexión crítica desde la pedagogía y la neurociencia, especialmente en una era donde las infancias se desenvuelven en contextos altamente mediados por pantallas. A fin de comprender con mayor profundidad este fenómeno, resulta pertinente analizar los conceptos de aprendizaje y adicción, sus fundamentos teóricos y su manifestación en la experiencia cotidiana de los/as niños/as. Este análisis

permite sentar las bases para propuestas educativas que equilibren el aprovechamiento pedagógico de la tecnología con estrategias que prevengan conductas problemáticas.

2.7.1 Desde la cuna con Wi-Fi: Explorando la educación digital temprana

En el marco de la discusión sobre el vínculo entre infancia y tecnología, resulta imprescindible abordar el concepto de nativo digital, el cual permite comprender las particularidades generacionales de los niños y niñas que han crecido inmersos en entornos digitales. Esta categoría, más allá de una simple etiqueta, aporta claves fundamentales para interpretar cómo se configuran actualmente los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo cognitivo en las nuevas generaciones.

Conocer las características de los nativos digitales no solo permite adaptar las prácticas pedagógicas a sus formas de interacción con la información y el entorno, sino también comprender los desafíos que implica su exposición constante a estímulos tecnológicos, en un equilibrio entre oportunidad educativa y riesgo de uso problemático.

El concepto de *nativos digitales* fue acuñado por Marc Prensky (2001) para describir a quienes han crecido rodeados de tecnologías digitales, a diferencia de los inmigrantes digitales, que las adoptaron más tarde. Estos jóvenes están familiarizados desde pequeños con internet, dispositivos electrónicos y herramientas digitales, desarrollando una gran habilidad para su uso cotidiano. (Prensky, 2001)

Los nativos digitales se caracterizan por su afinidad con las tecnologías: utilizan las TIC para entretenerse, comunicarse, informarse y aprender. Son multitarea, prefieren formatos visuales, acceden a la información de forma no lineal y tienden a trabajar mejor en red. No solo consumen contenido digital, sino que también lo producen, participando activamente en entornos virtuales. Este entorno tecnológico ha influido en su forma de pensar, aprender y comunicarse, e incluso en el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Lejos de ser una moda, los nativos digitales representan una transformación generacional profunda, marcada por una relación natural y constante con la tecnología.

Comprender el perfil del nativo digital implica no solo reconocer su competencia tecnológica y su forma de interactuar con la información, sino también analizar cómo esta relación cercana con las

pantallas influye en su mundo emocional y físico. incidiendo en su bienestar integral. En este sentido, el vínculo constante con dispositivos digitales no se limita al aprendizaje o la socialización, sino que también cumple una función reguladora del malestar. Así surge el concepto de efecto analgésico, fenómeno que da cuenta de cómo las tecnologías digitales pueden disminuir la percepción del dolor o la incomodidad, funcionando como una vía de escape frente a emociones negativas. Esta dimensión complementa la comprensión del nativo digital, revelando una faceta más compleja de su vínculo con la tecnología, donde el placer y el alivio emocional se entrelazan con el riesgo de un uso excesivo o dependiente.

2.7.2 Niños en modo “sleep”: El lado adormecedor de las pantallas

El uso de pantallas ya sea en redes sociales, videojuegos o plataformas de entretenimiento digital, ha ido más allá del simple acceso a la información o al ocio. Diversos estudios han demostrado que el uso de tecnologías digitales puede generar un efecto analgésico real en el cerebro, ayudando a disminuir el dolor físico y emocional. Este fenómeno se relaciona principalmente con la distracción cognitiva activa y con la activación de sistemas cerebrales vinculados al placer y la recompensa.

La explicación neurocientífica de este efecto se encuentra en la forma en que las pantallas activan el sistema de recompensa dopaminérgico del cerebro. Al interactuar con contenidos digitales atractivos y estimulantes, se produce una liberación de dopamina en regiones como el núcleo accumbens, lo que genera sensaciones de bienestar y placer inmediato (Koob & Volkow, 2016). Además, estudios como el de Hoffman et al. (2000) han demostrado que experiencias inmersivas en realidad virtual reducen significativamente la percepción del dolor, ya que capturan la atención de los usuarios e inhiben la activación de regiones cerebrales asociadas al sufrimiento, como la corteza cingulada anterior y la ínsula. En este sentido, Dahlquist et al. (2007) señalan que los videojuegos activos (como los de la consola Wii) pueden distraer de forma efectiva del dolor al requerir concentración y coordinación motora, lo cual disminuye la percepción de malestar.

Este efecto de alivio emocional o físico lleva a muchos usuarios a recurrir a las pantallas como una forma de escapar del estrés, la ansiedad, el aburrimiento o la tristeza. Sin embargo, esta búsqueda

constante de gratificación inmediata puede derivar en un uso problemático o adictivo. Las plataformas digitales, en particular redes sociales y videojuegos, están diseñadas con algoritmos que presentan contenido personalizado, notificaciones constantes y recompensas inmediatas que activan repetidamente el circuito de recompensa cerebral (Montag et al., 2019). Cada "like", mensaje recibido o nivel superado en un videojuego representa una micro recompensa que estimula al cerebro a seguir conectado, creando un ciclo de retroalimentación que puede volverse compulsivo. Esta repetición constante fortalece la conexión entre el uso de la tecnología y la necesidad de alivio emocional, generando lo que se conoce como adicción digital.

El uso de pantallas ya sea en redes sociales, videojuegos o plataformas digitales, ha trascendido el mero acceso a información o entretenimiento, generando un efecto analgésico real en el cerebro al disminuir tanto el dolor físico como el emocional. Este fenómeno se explica neurocientíficamente por la activación del sistema de recompensa dopaminérgico al interactuar con contenidos atractivos, provocando liberación de dopamina en áreas como el núcleo accumbens, lo que induce sensaciones de bienestar y placer inmediato. Experiencias inmersivas, como la realidad virtual, y videojuegos activos logran captar la atención y disminuir la percepción del dolor al inhibir regiones cerebrales asociadas al sufrimiento. Sin embargo, esta búsqueda constante de alivio emocional a través de la gratificación inmediata puede derivar en un uso problemático o adictivo, dado que las plataformas digitales están diseñadas para mantener al usuario conectado mediante recompensas constantes que refuerzan un ciclo compulsivo de consumo.

Esta problemática adquiere particular relevancia en la infancia, etapa en la cual el cerebro está en pleno desarrollo y las conexiones neuronales se consolidan. La exposición prolongada a estímulos digitales de alta velocidad activa repetidamente el sistema dopaminérgico, fomentando conductas compulsivas similares a las de otras adicciones y afectando capacidades esenciales como la atención sostenida, la memoria y el lenguaje. Además, el uso excesivo de pantallas se vincula con una disminución en habilidades sociales, autorregulación emocional y juego simbólico. Aunque las recomendaciones apuntan a limitar el tiempo de pantalla en niños menores de cinco años y a que esta se utilice bajo supervisión adulta, el problema se complica cuando los propios padres presentan conductas adictivas hacia la tecnología, priorizando el contenido digital por encima de la interacción directa con sus hijos. Esta desconexión

emocional impacta negativamente en el desarrollo del apego seguro, fundamental para el bienestar emocional infantil.

En este contexto, organismos como UNICEF (2019) destacan que el rol de los adultos es crucial para establecer una relación saludable con la tecnología, no solo limitando el tiempo de uso sino también modelando conductas responsables y mediando activamente el consumo digital. Los niños aprenden observando a sus referentes; si perciben que los adultos están absortos en sus pantallas, normalizan esa conducta y, a la vez, la calidad de la interacción afectiva se reduce, promoviendo un círculo vicioso donde los niños buscan también en las pantallas un consuelo o distracción. Por lo tanto, aunque la adicción digital infantil no puede desligarse de las dinámicas familiares en las que los adultos desempeñan un papel central, la responsabilidad de promover un uso equilibrado y afectivo de la tecnología recae principalmente en ellos, para así fomentar una cultura digital saludable que respete los ritmos y necesidades del desarrollo infantil.

2.8 De la mano con la tecnología: Influencias adultas en hábitos digitales

La adicción a las pantallas puede afectar tanto a niños como a adultos, pero los niños y niñas son especialmente vulnerables debido a que su cerebro aún está en desarrollo. Durante la infancia, las conexiones neuronales están en pleno proceso de consolidación y reorganización. En este contexto, la exposición prolongada a estímulos digitales, especialmente aquellos de alta velocidad como los videojuegos o los videos cortos, activa de forma recurrente el sistema dopaminérgico, encargado de regular el placer, la motivación y la recompensa (Christakis, 2019). Esto genera gratificación inmediata y puede fomentar conductas compulsivas, similares a las observadas en otras formas de adicción. El neurocientífico alemán Manfred Spitzer (2012) advierte que el uso excesivo de pantallas puede tener efectos negativos en el desarrollo de la atención sostenida, la memoria y el lenguaje, capacidades fundamentales durante la primera infancia.

Además, el uso intensivo de pantallas en la infancia ha sido vinculado con una reducción de las habilidades sociales, la autorregulación emocional y la capacidad de juego simbólico. Según la Academia Americana de Pediatría (2016), los niños menores de 5 años no deberían estar expuestos a más de una hora diaria de pantallas, siempre en compañía de un adulto que medie y comente los contenidos. El

problema se agrava cuando los padres, en lugar de cumplir su rol mediador, también muestran conductas adictivas hacia la tecnología. Investigaciones recientes señalan que muchos adultos revisan sus teléfonos más de 80 veces al día (Kuss & Griffiths, 2015), dando prioridad al contenido digital por encima de la interacción directa, incluso con sus propios hijos.

Esta desconexión emocional puede afectar profundamente el desarrollo del apego y la seguridad emocional en la infancia. El apego es el proceso mediante el cual el niño construye un vínculo afectivo seguro con sus cuidadores, y este vínculo es fundamental para generar la seguridad emocional necesaria para su bienestar y desarrollo integral. Los cuidadores que son sensibles, atentos y consistentes favorecen un apego seguro, lo que contribuye a que los niños crezcan emocionalmente saludables, resilientes y con la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás.

En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2021) ha destacado que el rol de los adultos es fundamental para establecer una relación saludable con la tecnología. Si bien la organización reconoce los beneficios del acceso digital (como el desarrollo de competencias digitales, la creatividad y el aprendizaje) también advierte que el uso sin supervisión puede generar efectos adversos en la salud mental, la autoestima y el rendimiento académico de los niños. UNICEF llama a fortalecer el rol mediador de padres, cuidadores y docentes, fomentando el diálogo sobre los contenidos digitales, estableciendo normas claras sobre su uso, y, sobre todo, modelando conductas saludables. Los adultos deben limitar el tiempo frente a las pantallas y revisar sus propios hábitos digitales. La relación que los niños construyen con la tecnología está profundamente influenciada por lo que observan en sus referentes más cercanos.

La conducta del adulto frente a las pantallas tiene dos impactos principales en la infancia. Primero, el modelamiento del comportamiento: los niños aprenden por observación, y si ven que los adultos priorizan constantemente sus dispositivos móviles, asumirán que esa es una conducta socialmente aceptada o incluso deseable. Segundo, la desconexión emocional: cuando los padres están absortos en sus pantallas, se reduce la calidad de la interacción afectiva, la atención sostenida y la contención emocional. Esto puede llevar a que los niños también busquen consuelo, estímulo o distracción en las pantallas, generando un círculo vicioso difícil de romper (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015).

Por lo tanto, si bien no se trata de determinar quién es "más adicto", es fundamental reconocer que la adicción digital infantil muchas veces es una manifestación de dinámicas familiares más amplias, donde los adultos juegan un rol central. Los niños no tienen aún la capacidad de autorregular su comportamiento digital, pero los adultos sí. De ahí que la responsabilidad principal recaiga sobre estos últimos: deben ejercer una mediación activa, consciente y afectiva del uso de la tecnología. Solo así es posible construir una cultura digital saludable, basada en el equilibrio, el acompañamiento y el respeto por los ritmos del desarrollo infantil.

Las BCEPA (2018) reconocen la importancia de que los niños y niñas desarrollen competencias digitales adecuadas a su edad, promoviendo un acercamiento positivo y equilibrado a la tecnología que potencie su aprendizaje, creatividad y comunicación. Sin embargo, también enfatizan la necesidad de un acompañamiento adulto consciente y activo para que el uso de estas herramientas sea seguro y saludable, evitando riesgos asociados como la adicción digital o afectaciones en el desarrollo emocional y social.

El texto señala cómo la exposición prolongada y sin mediación a estímulos digitales puede afectar áreas clave del desarrollo infantil, tales como la atención, la memoria, el lenguaje, las habilidades sociales y la autorregulación emocional. Estos aspectos están en línea con los objetivos de las bases curriculares de la educación parvularia (BCEPA, 2018) que buscan favorecer un desarrollo integral, donde las tecnologías sean un recurso más para apoyar el aprendizaje, pero sin sustituir las interacciones humanas fundamentales para el apego seguro y el bienestar emocional.

Además, el rol mediador de los adultos, señalado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF,) y la evidencia científica, es fundamental para que la reacción de los niños y niñas con las TIC sea positiva. Este enfoque se refleja en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEPA, 2018) que proponen estrategias para que educadores y familias modelen y regulen el uso de pantallas, promoviendo hábitos digitales saludables y una cultura digital respetuosa con los ritmos y necesidades propias de la infancia.

2.9 Lo Toco, Luego Aprendo... ¿O Hago Clic? cómo la tecnología ha transformado el juego libre y espontáneo.

El juego libre y espontáneo ha sido reconocido por décadas como un pilar fundamental para el desarrollo integral en la infancia. Este reconocimiento se sustenta en teorías clásicas y actuales que coinciden en que jugar no es solo una actividad de ocio, sino el proceso natural a través del cual los niños exploran, experimentan y comprenden el mundo que los rodea, desarrollando habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motoras. Jean Piaget (1962), uno de los referentes fundamentales en la psicología del desarrollo, definió el juego como una vía mediante la cual el niño y niña construye activamente su conocimiento, integrando experiencias previas con nuevas situaciones, mediante la exploración y la experimentación. Para Piaget, el juego es el espacio donde el pensamiento simbólico comienza a desarrollarse, y donde el niño/a aprende a resolver problemas y a adaptar su esquema mental a la realidad.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1978) aportó una perspectiva sociocultural que subrayó el rol social del juego. Para él, el juego es un espacio privilegiado para la interacción social y el desarrollo del lenguaje y la autorregulación emocional. En el juego, los niños interiorizan normas sociales, aprenden a negociar y a tomar perspectivas diferentes, lo cual es crucial para el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales. María Montessori (1967) enfatizó en la importancia del “juego manipulativo”, es decir, aquel que implica la interacción directa con objetos y materiales concretos. Según Montessori, los niños aprenden mejor cuando manipulan materiales diseñados para estimular sus sentidos y fomentar la autonomía, la concentración y la creatividad.

El juego táctil y manipulativo ha sido tradicionalmente valorado por su capacidad para fomentar un aprendizaje activo y multisensorial. Los niños, al tocar, construir, explorar texturas y manipular objetos, ejercitando la coordinación dinámica óculo manual. También consolidan conceptos abstractos a partir de experiencias concretas. Este tipo de juego está profundamente relacionado con la estimulación temprana del cerebro y con la formación de conexiones neuronales que sustentan el aprendizaje futuro.

Sin embargo, en las últimas décadas el entorno de juego infantil ha experimentado una transformación sin precedentes debido a la introducción masiva de dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales. Tablets, smartphones, pantallas táctiles, juegos en línea y plataformas educativas han cambiado la forma en que los niños interactúan con el mundo y entre sí. Este cambio ha generado una

gran variedad de investigaciones y posturas diversas que buscan comprender las implicancias de esta nueva realidad.

Investigadores como Marsh et al. (2016) destacan que las tecnologías digitales pueden ofrecer estímulos visuales, auditivos y narrativos que enriquecen la experiencia lúdica, estimulando la imaginación y el aprendizaje temprano. Por ejemplo, las aplicaciones educativas pueden ser diseñadas para potenciar habilidades cognitivas específicas como la motricidad fina, la percepción visual, el reconocimiento de patrones, el razonamiento lógico y la resolución de problemas en formatos atractivos y motivadores para los niños.

Además, Plowman, McPake y Stephen (2010) señalan que la tecnología puede facilitar nuevas formas de interacción social y juego colaborativo, conectando a niños que, por diversas razones, no pueden compartir espacios físicos. Por ejemplo, en contextos de aislamiento o dificultades de movilidad, las plataformas virtuales permiten la construcción de vínculos y el desarrollo de competencias comunicativas y sociales. Edwards (2017) propone que el verdadero potencial de la tecnología reside en su integración equilibrada y mediada, donde los adultos juegan un rol fundamental en acompañar, orientar y modular la experiencia digital para que no sustituya el contacto con el entorno natural, sino que lo complemente. La implementación de modelos híbridos de juego, que alternan entre actividades digitales y manipulación directa de materiales, puede potenciar el desarrollo integral del niño, promoviendo tanto la exploración sensorial como la alfabetización digital.

No obstante, no todo es positivo. Hirsh-Pasek et al. (2009) advierte que el juego espontáneo, libre de reglas impuestas, es fundamental para el desarrollo de la creatividad y la autonomía. Muchos juegos digitales, en cambio tienen reglas fijas y objetivos predefinidos que pueden limitar la imaginación sensoriomotora. En lugar de promover la iniciativa y la experimentación, algunas aplicaciones pueden conducir a una experiencia pasiva y dirigida. Kumpulainen y Miettinen (2012) profundizan en estos riesgos, señalando que los niños pueden convertirse en consumidores pasivos de contenidos digitales, con una reducción significativa en su capacidad para resolver problemas de forma autónoma.

Esto puede afectar su desarrollo cognitivo, la creatividad y, especialmente, su independencia como agentes activos en su aprendizaje. El uso excesivo de pantallas también ha sido asociado a riesgos

para la salud. La Academia Americana de Pediatría (2016) documenta que la exposición prolongada a dispositivos digitales puede afectar la salud visual, generar problemas en la atención y concentración, trastornos del sueño y contribuir a problemas físicos como sedentarismo y obesidad. Además, el uso indiscriminado de tecnología puede incrementar la brecha digital, generando desigualdades educativas. Desde la dimensión social y emocional, el uso excesivo de dispositivos puede aislar a los niños y limitar las interacciones cara a cara que son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales complejas, incluyendo la regulación emocional y la empatía.

La exposición temprana y excesiva a pantallas en la primera infancia en Chile se ha vinculado con efectos adversos en el desarrollo socioemocional y conductual. El uso elevado de dispositivos digitales en edades tan tempranas incrementa la probabilidad de que los niños y niñas presenten problemas internalizantes, como ansiedad y síntomas depresivos, y externalizantes, como conductas disruptivas y dificultades en la autorregulación. Estos riesgos se explican porque, en los primeros años de vida, la plasticidad cerebral es altamente sensible a los estímulos ambientales.

Ante esta realidad compleja y multidimensional, los expertos coinciden en que la clave no es prohibir la tecnología ni promover exclusivamente el juego tradicional, sino buscar una integración equilibrada que preserve las bondades de ambos mundos. El acompañamiento adulto es esencial para mediar el uso de la tecnología, asegurando que los niños puedan alternar actividades digitales con el juego táctil y libre, fomentando la exploración activa, la creatividad y la reflexión crítica sobre lo que hacen y aprenden. Modelos educativos contemporáneos apuntan a incorporar la tecnología como una herramienta más, sin que esta reemplace el contacto con materiales físicos, la interacción social presencial ni la naturaleza espontánea del juego.

Por ejemplo, programas educativos combinan juegos al aire libre, construcción con bloques y actividades sensoriales, con espacios de exploración digital guiada, buscando potenciar la alfabetización digital y las competencias cognitivas y sociales. La irrupción de la tecnología en el juego infantil representa un cambio profundo que ofrece grandes oportunidades, pero también desafíos importantes. El reto para educadores, familias y diseñadores consiste en aprovechar lo mejor de ambos mundos, preservando la esencia del juego libre y espontáneo que es vital para el desarrollo integral, al mismo tiempo que se

incorpora la tecnología de manera crítica, equilibrada y mediada. Este enfoque integral garantiza que los niños puedan seguir aprendiendo a través del “tocar y manipular”, así como también del “hacer clic”, promoviendo un desarrollo cognitivo, social y emocional robusto y acorde con los tiempos actuales.

2.9.1 Pantallas, juegos y aprendizajes: retos y oportunidades para la infancia

El juego es una de las actividades fundamentales en la infancia, no solo por su carácter lúdico y recreativo, sino porque constituye un medio esencial para el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, según la teoría de David Ausubel (1963), se da cuando el nuevo conocimiento se conecta de manera sustancial con lo que el niño ya sabe, generando una comprensión profunda y duradera. El juego, en este sentido, es un vehículo privilegiado para que este tipo de aprendizaje ocurra de manera natural y espontánea.

Cuando los niños juegan, no solo están entreteniéndose, sino que están explorando el mundo, experimentando con diferentes roles, objetos y situaciones que les permiten construir nuevos conocimientos y habilidades. Esta experiencia es mucho más rica y significativa que el aprendizaje pasivo, ya que en el juego el niño se encuentra activo, motivado y emocionalmente involucrado. Estas características son clave para que la información sea retenida y comprendida en profundidad.

El aprendizaje significativo a través del juego implica que el niño puede relacionar lo que descubre o experimenta en su actividad lúdica con sus experiencias previas y con conceptos que ya domina. Por ejemplo, al jugar a “la tienda” o “la casa”, el niño recrea situaciones de la vida cotidiana que conoce, como comprar, vender o cuidar de una familia, lo cual le permite no solo practicar habilidades sociales, como la comunicación y la cooperación, sino también entender conceptos económicos básicos o jerarquías familiares. Así, el juego se convierte en un espacio simbólico donde el aprendizaje no es solo conceptual, sino también emocional y social.

Por otro lado, el juego promueve la exploración, la curiosidad y el descubrimiento, aspectos centrales para el aprendizaje significativo. A través del juego, el niño se enfrenta a problemas que debe resolver, ya sea cómo construir una torre con bloques o cómo compartir un espacio con otros niños, lo que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el pensamiento crítico y la

creatividad. Esta capacidad de resolver problemas durante el juego no solo tiene un impacto inmediato, sino que prepara al niño para enfrentar desafíos futuros en su vida académica y personal.

Asimismo, el aprendizaje significativo en el juego está estrechamente vinculado con la dimensión social y emocional. Teóricos como Vygotsky (1978) han enfatizado el papel del juego en la zona de desarrollo próximo, es decir, ese espacio en el que el niño puede alcanzar aprendizajes más avanzados gracias a la interacción con adultos o pares más capaces. En el juego social, los niños negocian reglas, turnos y roles, lo que favorece la internalización de normas sociales y el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales. Además, el juego ofrece un espacio seguro para la experimentación emocional, permitiendo que los niños expresen y regulen sus emociones, lo que también contribuye a un aprendizaje profundo y duradero.

En la actualidad, la educación ha ido reconociendo cada vez más la importancia del juego para promover un aprendizaje significativo, sobre todo en los primeros años. Esto se refleja en diversas corrientes pedagógicas que integran el juego como eje central del currículo, como la pedagogía Montessori, Reggio Emilia y las propuestas basadas en el aprendizaje activo y el constructivismo. En estos enfoques, el juego no es visto como una distracción o simple tiempo libre, sino como un espacio donde el niño aprende haciendo, explorando y construyendo su propio conocimiento en interacción con su entorno.

Finalmente, para que el juego efectivamente promueva un aprendizaje significativo, es necesario que los adultos (ya sean educadores o padres) desempeñen un rol facilitador y mediador, proporcionando materiales adecuados, ofreciendo desafíos interesantes y acompañando a los niños sin imponer, permitiendo que sean los propios niños quienes guíen su proceso de aprendizaje. Este acompañamiento cuidadoso asegura que el juego mantenga su esencia de libertad y espontaneidad, pero también se potencie como una experiencia educativa profunda y relevante.

2.9.2 Juegos que conectan: descubriendo la magia de los vínculos

El juego es una de las formas más naturales y poderosas a través de las cuales los seres humanos, especialmente los niños, crean y fortalecen vínculos afectivos, sociales y cognitivos. Desde los primeros

momentos de la vida, el juego se convierte en un canal fundamental para la interacción, la comunicación y el desarrollo emocional. Pero ¿cómo se crean estos vínculos mediante el juego?

Primero, es importante entender que el juego es un espacio donde se establecen relaciones de confianza y seguridad. Cuando un niño juega con otro, con un adulto o incluso con un grupo, está participando en un proceso de interacción que implica la escucha, la negociación de reglas, el compartir espacios y objetos, y la expresión de emociones. Este intercambio promueve la empatía y la comprensión mutua, condiciones básicas para que se formen vínculos profundos y duraderos. Por ejemplo, cuando un adulto se involucra en el juego de un niño, respondiendo a sus acciones y emociones, está validando sus sentimientos y estableciendo un apego seguro, que es clave para su desarrollo emocional sano.

Desde la perspectiva del desarrollo socioemocional, autores como Lev Vygotsky (1978) han señalado que el juego es el “trabajo” del niño para internalizar normas sociales, roles y formas de comunicación. A través del juego simbólico, donde los niños asumen roles y representan situaciones, pueden explorar y practicar relaciones sociales en un entorno seguro y flexible. Este tipo de juego permite que los niños aprendan a ponerse en el lugar del otro, comprendan diferentes perspectivas y manejen conflictos, habilidades esenciales para la creación y el mantenimiento de vínculos sociales positivos (Vygotsky, 1978).

Además, el juego libre y espontáneo fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Cuando los niños deben coordinar sus acciones para construir una historia, armar una estructura o resolver un problema lúdico, están practicando la colaboración y el respeto por las ideas y emociones de los demás. Estas experiencias compartidas generan sentimientos de pertenencia y comunidad, ingredientes indispensables para la formación de vínculos fuertes. En contraste, la ausencia de juego o la imposición de actividades estrictas y dirigidas pueden limitar estas oportunidades, afectando la calidad de las relaciones interpersonales.

En el plano neurobiológico, se ha demostrado que durante el juego se liberan neurotransmisores como la oxitocina, conocida como la “hormona del apego”, que fortalece las conexiones emocionales entre las personas involucradas. Esto explica por qué los momentos de juego compartido generan

sensaciones de bienestar y refuerzan el deseo de estar juntos, contribuyendo a la construcción de relaciones afectivas saludables.

En el contexto familiar, el juego es una vía privilegiada para que padres e hijos fortalezcan su vínculo. Juegos tan simples como construir con bloques, jugar a la pelota o inventar historias promueven la comunicación no verbal y verbal, la expresión de afecto y la creación de recuerdos compartidos. Estos momentos actúan como un “pegamento” emocional que sostiene la relación a lo largo del tiempo, incluso en momentos de estrés o conflicto.

En las instituciones educativas, el juego también cumple un rol crucial en la creación de vínculos entre pares y entre niños y educadores. Cuando los niños juegan juntos, desarrollan habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, que facilitan la integración y el sentido de pertenencia al grupo. Por su parte, la participación activa y respetuosa del educador en las actividades lúdicas ayuda a construir un ambiente seguro y estimulante, donde los niños se sienten valorados y comprendidos.

Finalmente, es importante destacar que no todos los tipos de juego generan vínculos de igual manera. El juego competitivo sin reglas claras o sin respeto puede provocar tensiones y conflictos. En cambio, el juego cooperativo, simbólico y de exploración conjunta es el que más favorece la creación de relaciones afectivas y sociales positivas. Por ello, educadores y familias deben fomentar espacios de juego que prioricen la colaboración, la imaginación y la expresión libre de emociones.

2.9.3 Pequeños exploradores digitales: como las pantallas influyen en la educación

La tecnología como una estrategia de aprendizaje en niños y niñas se puede considerar positiva cuando es incorporada de forma adecuada y de manera pedagógica, donde nos permite obtener beneficios de manera educativa y formativa. Según el Ministerio de Educación de Chile, las “Bases Curriculares de Educación Parvularia” reconocen la tecnología como una estrategia pedagógica, el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) pueden potenciar el desarrollo de

conocimientos, habilidades y actitudes como el autocuidado, el respeto, la valoración del entorno social, la resolución de problemas, la solidaridad y la ciudadanía.

No obstante, se aclara que estos artefactos tecnológicos son recursos didácticos pero que no reemplaza las experiencias sensoriales que tienen niños y niñas, desde el nacimiento al interactuar con el mundo y los objetos a través del juego y la exploración los niños. Entonces si no existe una mediación guiada ni supervisión adulta puede traer consecuencias negativas por la alta exposición afectando la plasticidad cerebral y la formación de sus propias habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

En referencia a la educación parvularia, el uso de TIC se aborda con un enfoque distinto, que reconoce las particularidades del desarrollo infantil temprano y las necesidades propias de niños y niñas en esta etapa. A diferencia de otros niveles educativos, donde el uso de tecnología puede ser más frecuente y directo, la Política Nacional de Educación Parvularia (2015-2025) reconoce el valor potencial de las tecnologías digitales, pero establece que su uso dentro de los niveles iniciales debe ser intencionado, mediado por adultos y coherente con el bienestar y las necesidades evolutivas de la infancia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

Es por ello que la incorporación de las tecnologías en los niveles iniciales debe estar alineada con los principios del bienestar infantil, la protección del desarrollo integral y la construcción de aprendizajes significativos a través del juego, la exploración y la interacción social. En este sentido el Ministerio de Educación enfatiza que, en esta etapa, el juego, la exploración sensorial y las interacciones humanas son fundamentales, por lo que las pantallas no deben reemplazar estas experiencias, sino complementar procesos pedagógicos cuidadosamente diseñados.

La Subsecretaría de la Educación Parvularia en sus orientaciones más recientes, ha reforzado esta visión, indicando que las TIC pueden ser herramientas que complementen las propuestas pedagógicas, pero nunca deben convertirse en el eje central del proceso educativo, es decir, pueden utilizarse dispositivos para enriquecer narraciones de cuentos, observación de imágenes o la escucha de sonidos del entorno natural, o documentar algunas experiencias de aprendizaje, siempre y cuando exista una mediación activa del educador/a que permita conectar estos recursos digitales con las vivencias cotidianas de los niños y niñas.

Así mismo, se advierte sobre los riesgos del uso excesivo, inadecuado y sin supervisión de las pantallas dentro de la primera infancia, incluyendo efectos negativos tanto como en la atención, el sueño, lenguaje, incluyendo también las habilidades socioemocionales. Por ello, el Ministerio de Educación promueve una visión equilibrada y reflexiva del uso de las tecnologías en esta etapa, en la que lo fundamental sigue siendo el vínculo humano, la emocionalidad y la corporalidad, tres pilares fundamentales del aprendizaje temprano.

2.9.4 Amigos, juegos y pantallas: Cambios en las relaciones y la educación

El uso de las tecnologías en espacios sociales se refiere a la manera en que las personas emplean herramientas digitales, como teléfonos móviles, redes sociales, aplicaciones y plataformas virtuales, para relacionarse, comunicarse, informarse, organizarse y participar activamente en la sociedad. Estas tecnologías han transformado profundamente la interacción humana, permitiendo mantener contacto constante con otras personas, tanto en tiempo real como de forma diferida, y favoreciendo la creación de comunidades virtuales.

En este contexto, las tecnologías digitales no solo cumplen un rol comunicacional, sino también educativo, cultural y político. Por ejemplo, en el ámbito de la educación parvularia, el uso de plataformas como WhatsApp o correos electrónicos permite a los equipos pedagógicos mantener una comunicación fluida con las familias, compartir avances de los niños y niñas, enviar actividades para el hogar e incluso reforzar aprendizajes de forma lúdica mediante videos, canciones o cuentos digitales. Esta vinculación fortalece el trabajo colaborativo entre el hogar y la institución educativa, promoviendo una participación de los adultos responsables en el proceso educativo de los párvulos.

En los espacios sociales también se observa un fuerte componente cultural, ya que las tecnologías permiten compartir y consumir contenido artístico, musical y audiovisual, generando nuevos entornos de entretenimiento y disfrute colectivo. Al mismo tiempo, estas plataformas ofrecen un lugar para la inclusión y la visibilización de grupos históricamente marginados, quienes encuentran en ellas una forma de expresar sus experiencias, generar redes de apoyo y fortalecer su identidad.

Sin embargo, el uso de las tecnologías en espacios sociales no está exento de desafíos. Entre los principales riesgos se encuentran la desinformación, la propagación de noticias falsas, el ciberacoso y diversas formas de violencia digital. Además, su uso excesivo o inadecuado puede provocar aislamiento social y afectar las relaciones interpersonales en el mundo físico. A esto se suma la persistente brecha digital, que deja fuera a muchas personas por falta de acceso o habilidades, lo que puede reforzar desigualdades ya existentes.

2.10 Pequeños creadores: fusionando lo tecnológico con lo artesanal

Según la UNICEF (2004) y la Convención sobre los Derechos del Niño, presentó un decálogo de derechos y deberes de los niños en Internet, estos reconocen la importancia de favorecer el acceso y uso a tecnologías conectadas, así como la necesidad de educarlos para garantizar, desde las familias, escuelas y el Estado a una experiencia responsable y segura en el mundo digital. (UNICEF, 2004 & Convención sobre los Derechos del Niño)

En este sentido, es importante reconocer a niños y niñas como sujetos de derecho en los entornos digitalizados, validando la condición de ciudadanos digitales y no expropiarlos de este mundo.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, muestra lineamientos para el desarrollo del pensamiento tecnológico en la primera infancia. Este documento nos presenta tres características principales a las tecnologías para la educación inicial: Tecnologías de la Información y la Comunicación para conectar la escuela con el mundo, permitiendo conocer eventos globales y acercar lo distante geográficamente.

Tecnologías relacionadas con artefactos e internet, y uso práctico para resolver problemas. Tecnologías como herramientas de aprendizaje, utilizadas de manera intencional y planificada por agentes educativos. En este último punto, se demuestra cómo la tecnología se presenta como herramienta educativa, apostando a una educación coherente con las necesidades y demandas de los niños y niñas en el siglo XXI. Donde la formación e interacción con tecnologías se considera una competencia clave y un derecho de ciudadanía.

La artesanía es una práctica social y productiva que nace de la creatividad tangible del ser humano, reflejada en objetos con valor cultural, simbólico y estético. Esta actividad se desarrolla dentro de un oficio, donde se conjugan el conocimiento, la destreza manual y el ingenio. No se trata simplemente de producir objetos, sino de expresar una identidad colectiva que se transmite a través de generaciones.

Desde una perspectiva educativa, la artesanía es reconocida como una experiencia significativa en la formación de los niños y niñas. Más allá de fabricar objetos, representa una forma de expresión cultural que refleja la identidad colectiva de una comunidad y se transmite de generación en generación. Este tipo de conocimiento, muchas veces aprendido en contextos familiares o comunitarios, se mantiene vivo y se transforma según las necesidades del entorno, sin perder su esencia.

Actualmente, la artesanía se ha vinculado con la tecnología, dando paso a lo que se denomina *tecnología artesanal*. Esta fusión implica el uso de herramientas tecnológicas de manera creativa y reflexiva para enriquecer el trabajo manual, sin reemplazarlo. Los artesanos se convierten así en creadores multifacéticos que combinan tradición y modernidad, siendo capaces de reinterpretar su realidad desde distintos saberes y disciplinas.

En el contexto de la educación parvularia, tanto la tecnología como la artesanía son vistas como recursos complementarios. Su integración permite generar aprendizajes más completos y conectados con la cultura, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y creativas desde la primera infancia.

Dado que las niñas y niños se desenvuelven en un mundo en el que lo digital y lo físico están cada vez más interrelacionados, es responsabilidad del sistema educativo y de los adultos guiarlos en estos entornos diversos. Acompañarlos con propuestas educativas adecuadas les permitirá desarrollar su identidad, ejercer sus derechos y convertirse en ciudadanos críticos y participativos.

2.11 Educar para incluir: la brecha digital en la infancia digital en la infancia

Según la UNESCO (2023) La ciudadanía digital se concreta en el derecho de los niños y niñas a participar en línea, lo que implica acceso, uso y apropiación de tecnologías conectadas. (Trucco et al., 2020).

La creciente digitalización ha brindado un potencial democratizador para terminar con las estructuras tradicionales de concentración del poder, propias de la sociedad industrial y preindustrial. Sin embargo, la evidencia muestra que las tecnologías digitales se están convirtiendo también en una nueva fuente de desigualdad y exclusión, dando lugar a la llamada brecha digital (Castells, 2002; van Dijk, 2005, 2020; Warschauer, 2012).

Desde un enfoque de derechos y de desarrollo inclusivo, el espacio digital representa un nuevo ámbito de preocupación donde también es importante resguardar los principios de igualdad y no discriminación, de participación y empoderamiento y de rendición de cuentas y transparencia. Asimismo, se hace necesario estudiar en este contexto la naturaleza simultánea y acumulativa de la discriminación y exclusión de las personas que experimentan múltiples dimensiones de la desigualdad, como es el caso de las mujeres indígenas o afrodescendientes, niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza o en zonas rurales (CEPAL, 2020).

Además, la reciente pandemia COVID-19 que se ha presentado en los últimos años 2019-2021, se incrementó el uso de “Ciudadanía digital”, implementando prácticas sociales en plataformas digitales. Así, esto ha incrementado las desigualdades y exclusión a personas que no tienen acceso adecuado al uso de internet o, por otro lado, no tienen las habilidades necesarias para usarlas de manera efectiva y con eficacia.

Algunos autores definen la ciudadanía digital como la capacidad de participar en la sociedad en línea (Collin, 2015; Mossberger, Tolbert y McNeal, 2007. En este sentido, hacen eco de la acepción de ciudadanía que remite a “estar incluido” de Warschauer (2003, pág. 8), refiriéndose a que los individuos, las familias y las comunidades puedan participar plenamente en la sociedad y controlar sus propios destinos (Jenkins, 2006; Stewart, 2000; Schejter y otros, 2015). En términos más concretos, esta perspectiva plantea que mayor inclusión digital redundará en mayor participación y beneficios en los

campos o ámbitos más importantes de la vida social, tales como el económico, el político y el social (Van Dijk, 2005; 2012).

Por otro lado, la UNESCO plantea que es necesario ir más allá de las habilidades digitales o mediáticas e incluir capacidades cognitivas, críticas y creativas. En consecuencia, define ciudadanía digital como "poder encontrar, acceder, usar y crear información de manera efectiva; interactuar con otros usuarios y con contenido de forma activa, crítica, sensible y de manera ética y navegar en el entorno en línea y de las TIC de manera segura y responsable, al mismo tiempo que conocer los propios derechos" (UNESCO, 2016, pág. 15).

Por otra parte, la UNESCO tiene la iniciativa de impulsar la Educación 2030, que tiene como objetivo asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los niños y niñas. Para abrir oportunidades de aprendizajes permanentes para todos, abordando la brecha generacional y la desigualdad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y Diseño metodológico

La investigación cualitativa se caracteriza por su diversidad y por integrar múltiples tradiciones metodológicas, lo que la convierte en un enfoque amplio y no monolítico. Tal como señalan Hammersley (2004), Atkinson (2005) y Patton (2002), este tipo de investigación constituye un mosaico de perspectivas que buscan comprender la complejidad de la experiencia humana. Reichardt y Cook (1986) destacan que

su propósito central es responder preguntas orientadas a la experiencia social, permitiendo comprender cómo las personas perciben y otorgan significado a sus vivencias cotidianas. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa no solo recolecta datos, sino que se adentra en los significados, emociones y procesos interpretativos que configuran la realidad social. Fernández (2002) enfatiza que este enfoque intenta identificar la naturaleza profunda de las realidades y las dinámicas que emergen de las interacciones entre los sujetos. Esto supone comprender que la realidad es flexible, cambiante y construida a partir del intercambio social.

Jiménez-Domínguez (2000) complementa esta mirada señalando que el mundo social está formado por significados y símbolos que las personas elaboran constantemente. Por ello, la investigación cualitativa se convierte en un medio adecuado para comprender las realidades sociales desde una perspectiva intersubjetiva, donde el conocimiento se genera a través del diálogo entre investigador y participantes. En esta línea, Philip (1998) sostiene que los estudios cualitativos suelen desarrollarse a pequeña escala y se centran en la experiencia cotidiana, considerando que las vivencias, perspectivas y prejuicios del investigador también influyen en el proceso investigativo.

A su vez, Mertens (2005) explica que la metodología cualitativa se relaciona estrechamente con el paradigma constructivista, el cual reconoce que no existe una realidad objetiva independiente de los sujetos, sino que esta depende de las interpretaciones, contextos y experiencias de cada persona. Desde esta mirada, la realidad es una construcción social influida por la cultura y la interacción humana. Flick (2018) destaca que este enfoque exige un compromiso profundo con el contexto y con las experiencias subjetivas, lo que permite generar conocimiento significativo y respetuoso de la diversidad de realidades sociales.

En coherencia con estos fundamentos, la presente investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender de manera profunda los efectos del uso de pantallas (tablets, celulares, televisores y videojuegos) en el desarrollo integral de los párvulos. Este enfoque permite analizar las experiencias y percepciones descritas en investigaciones previas, considerando cómo estas tecnologías

influyen en las relaciones afectivas, las interacciones y las experiencias lúdicas de la infancia contemporánea.

El estudio se basa específicamente en un diseño fenomenológico, cuyo propósito es comprender la esencia de las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven. Según Husserl (2008), fundador de este enfoque, la fenomenología surge como una postura crítica hacia la ciencia tradicional y propone que el conocimiento debe partir de la subjetividad humana. Para ello introduce el principio de la *epojé*, que consiste en suspender prejuicios y creencias previas para acceder al sentido profundo de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia. Este método busca comprender las vivencias desde su temporalidad, corporalidad y contexto relacional, reconociendo que la subjetividad es la base de todo conocimiento.

Van Manen (2003) señala que la fenomenología hermenéutica estudia el mundo de la vida mediante la reflexión, buscando comprender el significado de las experiencias más que resolver problemas específicos. Desde esta perspectiva, la investigación fenomenológica describe los significados compartidos que diversas personas atribuyen a un fenómeno, analizando sus discursos, temas recurrentes e interpretaciones personales.

Creswell (1998), Álvarez-Gaypu (2003) y Mertens (2005), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2006), indican que la fenomenología se centra en describir fenómenos desde el punto de vista de los participantes, analizar sus discursos, interpretar posibles significados y contextualizar sus experiencias considerando espacio, tiempo y relaciones sociales. Las técnicas como entrevistas y recolección de relatos buscan acceder a los temas esenciales de la experiencia cotidiana.

En este marco, la fenomenología resulta especialmente pertinente para comprender cómo distintos actores interpretan el impacto del uso de tecnologías en la infancia. Finlay (2009) destaca que esta perspectiva permite profundizar en la subjetividad de los participantes y en los significados que

atribuyen a sus vivencias, lo cual es fundamental cuando se estudian fenómenos que involucran interacción familiar, educativa y social.

Por ello, el presente estudio adopta un diseño fenomenológico, orientado a comprender el entorno y las experiencias relatadas por cinco profesionales vinculados a la educación y al desarrollo infantil (tres educadoras de párvulos, una psicóloga educativa y una docente universitaria) respecto al uso de TIC como tablets, celulares, televisores y videojuegos en párvulos. Este diseño permite explorar en profundidad cómo estos profesionales interpretan el fenómeno y qué significados atribuyen al impacto de las tecnologías en el desarrollo de los niños y niñas.

3.2 Procedimiento del estudio

Para llevar a cabo esta investigación, se desarrolló un procedimiento compuesto por seis fases consecutivas, planificadas y ejecutadas de manera meticulosa. Cada una de estas etapas permitió avanzar de forma rigurosa hacia la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado, garantizando la consistencia metodológica y la validez del proceso investigativo.

Etapas de investigación

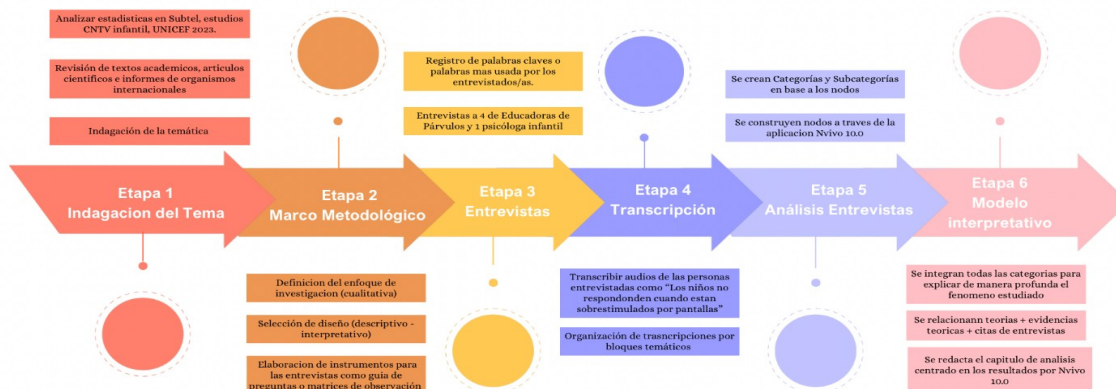


Figura 4 Etapas de Investigación
Elaboración Propia

Fuente

3.3 Sujetos Participantes

Para fundamentar el estudio de investigación, participaron 5 sujetos participantes, demostrando experiencias de vida respecto a la perspectiva de cada sujeto. Asumiendo un análisis de aspectos de vida calificables. De acuerdo con Husserl, (1998) este paradigma pretende explicar la naturaleza de las cosas, su esencia y su veracidad de los fenómenos ocurridos (Husserl, 1998).

Los sujetos participantes para la recogida de información son seis especialistas en el área de la educación y el impacto de la tecnología y familia. Contaremos con tres educadoras de párvulos de diferentes dependencias como: CESFAM (Centro de Salud Familiar), Escuela de Lenguaje y Escuela Tradicional, un Psicomotricista y un psicólogo educativo.

Los seudónimos seleccionados son: **APPLE, HUAWEI, XIAOMI, MOTOROLA Y SAMSUNG**, asignados a cada sujeto para garantizar su confidencialidad y anonimato, los cuales permitirán identificar a cada participante sin exponer su identidad real.

PARTICIPANTE/ PSEUDÓNIMO	PROFESIÓN	DEPENDENCIA LABORAL	AÑOS DE EXPERIENCIA
APPLE	Educadora de Párvulos	Departamento de Salud, Programa CHCC	18 años
HUAWEI	Educadora de Párvulos	Escuela Particular Subvencionada	10 años.
XIAOMI	Educadora de Párvulos	Colegio Municipal	21 años.
SAMSUNG	Educadora de Párvulos en Formación Inicial	Universidad Tradicional Privada	19 años
MOTOROLA	Psicóloga Educativa	Colegio Particular Subvencionado	17 años

Tabla 2 Participantes

Fuente Elaboración Propia

Para resguardar la identidad de las personas entrevistadas, se utilizarán seudónimos tecnológicos.

Además, la elección de estos seudónimos tecnológicos se relaciona directamente con nuestra investigación sobre *infancias desconectadas*, ya que consigna a marcas de dispositivos presentes en el uso cotidiano de pantallas. De este modo, además de resguardar la identidad de los participantes, se mantiene coherencia con el tema central del estudio.

La elección de estos participantes nos proporciona una amplia variedad de características que enriquecen la profundidad del análisis y facilitan la identificación de los desafíos y oportunidades asociados a la exposición digital temprana. Para resguardar la confidencialidad de quienes colaboran en este estudio, se empleará un seudónimo para referirse a cada participante.

3.4 Instrumentos de Recogida de Información

Sheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (...). La expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan los supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas Sheele y Groeben, 1988, pág. 95).

Por otro lado, Kvale y Brinkmann (2015) destacan que las entrevistas semiestructuradas ofrecen un equilibrio entre la flexibilidad del diálogo abierto y la necesidad de abordar temáticas específicas, lo que permite explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes.

En este estudio, su uso garantiza la obtención de narrativas ricas y contextualizadas sobre la interacción de niños, niñas y familias con las tecnologías digitales.

Dentro de la investigación fueron utilizadas entrevistas semiestructuradas, compuesta por preguntas abiertas que nos permitieron obtener respuestas detalladas y de acuerdo con los contextos de cada participante. Este tipo de entrevista nos ofreció un equilibrio entre una guía temática previamente establecida y una flexibilidad para poder profundizar en aspectos importantes que surgen durante el mismo diálogo.

Además, Cohen, Manion y Morrison (2018) sostienen que las entrevistas semiestructuradas permiten captar no solo información descriptiva, sino también las percepciones, emociones y valoraciones que los participantes asocian al fenómeno estudiado. Este tipo de entrevistas fomenta un diálogo donde el entrevistador puede adaptar el orden y la formulación de las preguntas según la dinámica de la conversación, respetando la voz y la perspectiva de los entrevistados, lo cual resulta esencial en investigaciones educativas y sociales.

Por otra parte, Patton (2015) resalta que la calidad de la información obtenida en este tipo de entrevistas depende de gran medida de la capacidad del investigador para crear un ambiente de confianza y apertura. Esto permite que los participantes expresen sus experiencias de manera auténtica, minimizando sesgos y enriqueciendo la comprensión del fenómeno. En este estudio, este enfoque favorece la construcción de un relato más profundo sobre el papel de las tecnologías en la vida de los niños y niñas.

Finalmente, Creswell y Poth (2018) destacan que las entrevistas semiestructuradas, al combinar preguntas planificadas con la posibilidad de indagar más allá de las respuestas iniciales, ofrecen datos especialmente valiosos para la triangulación metodológica. Este proceso fortalece la validez del estudio, ya que permite contrastar la información proveniente de diferentes participantes y contextos, obteniendo así una visión más completa y rigurosa del fenómeno investigado.

A continuación, se adjuntan las pautas de las entrevistas mencionadas con anterioridad:



Entrevista: Educadoras de Párvulos Contexto Escolar

1. ¿Cuál es su opinión respecto al uso de pantallas (celulares, Tablet, televisores, etc.) en niños y niñas?
2. ¿Cuál cree usted que es el impacto que tiene el uso excesivo de las pantallas de celular, tablets, etc, en los niños/as durante la primera infancia?
3. ¿Cuál es su percepción frente a los desafíos que visualiza en el desarrollo social y en los vínculos afectivos de los niños/as frente al uso excesivo de pantallas en la primera infancia?
4. ¿Cómo percibe que el uso excesivo de pantallas puede influir en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?
5. ¿De qué manera cree que el tiempo frente a pantallas influye en la atención y concentración de los niños y niñas durante las actividades de aprendizaje?
6. ¿QUÉ IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS IDENTIFICA USTED EN EL APRENDIZAJE DE LOS PÁRVULOS RELACIONADAS CON EL USO EXCESIVO DE PANTALLAS?
7. ¿Cómo considera usted que EL USO DE PANTALLAS EN EL AULA INFLUYE EN LOS PROCESOS O EXPERIENCIAS DE LOS NIÑOS EN ASPECTOS como el juego, la interacción social, el aprendizaje y los vínculos que se generan?
8. Desde su experiencia, ¿qué estrategias o enfoques ha implementado para mediar el uso de pantallas de manera segura en el aula?
9. ¿Cómo cree usted que las características de las familias y/o comunidad influyen en la manera en que se utilizan las pantallas (celulares, tablets, proyectores, etc) en el aula durante la primera infancia?
10. ¿Qué recomendaciones haría a otras educadoras/es frente a esta realidad?
11. ¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?

*Figura 5 Elaboración de preguntas
Elaboración Propia*

Fuente



Entrevista: Docente y Psicóloga Educativa

1. Desde su experiencia personal Y PROFESIONAL ¿Cuál es su percepción respecto al uso de pantallas (TABLETS, CELULARES, ¿ETC.) en niños y niñas en la primera infancia?
2. ¿Considera usted que el uso excesivo de pantallas interviene en las formas de relacionarse y en los vínculos afectivos que establecen los niños, niñas y los adultos?
3. ¿cómo percibe LA INFLUENCIA DEL USO EXCESIVO DE PANTALLAS EN los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia? Nos podría dar ejemplos.
4. ¿Cuáles son las diferencias que existen en la época anterior y actual con respecto al uso excesivo de pantallas en niños y niñas?
5. Desde su experiencia ¿cuáles son los aspectos favorables y/o desfavorables que considera respecto a la exposición temprana de los niños/as al uso de pantallas?
6. En su rol profesional, ¿qué uso pedagógico le daría usted al uso de pantallas (tablets, computador, proyector) dentro del aula en la primera infancia?
7. Desde su rol profesional ¿Cuáles son las limitaciones o barreras que se presentan con el uso excesivo de pantallas en la primera infancia?
8. Desde su perspectiva profesional, ¿qué implicancias emergen en la primera infancia a partir del uso de pantallas en el aula?
9. ¿Qué recomendaciones daría a educadoras/es de párvulos frente a la realidad sobre el uso de pantallas?
10. ¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?

Figura 6 Consentimiento informado

Fuente de

3.5 Consentimiento Informado

El consentimiento informado es un proceso ético y legal mediante el cual los participantes de una investigación reciben información clara, suficiente y comprensible sobre los objetivos procedimientos, beneficios, riesgos y alcances del estudio, con el fin de que puedan decidir libre y voluntariamente su participación (Beauchamp & Childress, 2019). Este principio constituye un requisito fundamental en toda investigación con seres humanos, ya que garantiza el respeto por la autonomía, la dignidad y los derechos de las personas involucradas.

Además, en investigaciones cualitativas como esta, el consentimiento informado no se limita a la firma de un documento inicial, sino que se concibe como un proceso continuo a lo largo de toda la investigación. Creswell y Poth (2018) destacan que los participantes deben tener la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento y ser informados sobre el manejo confidencial de los datos y los posibles usos de la información recolectada.

Contextualizándonos en nuestro país, el Comité Ético Científico y organismos como el Ministerio de Salud establecen directrices que orientan la aplicación del consentimiento informado en investigaciones con seres humanos, reforzando principios de respeto, beneficencia y justicia (MINSAL, 2012). De esta manera, el consentimiento informado no solo cumple una función legal y ética, sino que también promueve relaciones de confianza y colaboración entre investigadores, familias y participantes.

Previo a la realización de cada entrevista, se entregará un consentimiento informado para su lectura y firma. Con ello, se busca asegurar que cada participante ha sido debidamente informado(a) respecto de los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y el uso de la información que proporcione. Al firmar este documento, la persona participante manifiesta su voluntad libre y consciente de colaborar en la investigación, comprendiendo plenamente el rol que asumirá dentro de ella.

A continuación, se incluirá el consentimiento informado que se concedió a los/las participantes entrevistados, como educadoras de párvulos, psicóloga educativa y docente de educación superior.

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS EDUCADORA

Estimada Educadora Participante:

A través del presente documento, solicitamos autorización para participar de estudios en el marco del Proyecto de Investigación **“Infancias Desconectadas: el impacto en el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos”**, a cargo de las alumnas de la Carrera de Educación Parvularia: Denisse Grau, Gisella Tobar, Martina Padovani y Meyling Lazcano de la mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje y Catalina Caballero de la Mención de Promoción de la Salud, quienes cuentan con el apoyo y la orientación de la docente Carola Cacciuttolo Juárez.

Nuestra investigación está enfocada en explorar y conocer las perspectivas de especialistas y educadores/as sobre el uso de pantallas en la infancia, en base a esto el objetivo general de la investigación es: **Analizar el impacto del uso de tecnologías digitales en la primera infancia, considerando su influencia en las interacciones sociales, el juego y el aprendizaje.**

Esta investigación recopilará información a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas mediante conversaciones con las tesis a cargo de la investigación, con una duración máxima de 45 minutos, proceso que será realizado en las dependencias del centro educativo y grabado en formato de audio digital con su previo consentimiento.

Es importante considerar que su participación en esta investigación es de forma anónima y confidencial, así como libre y voluntaria, por lo que tiene el derecho de negarse a participar o suspender la entrevista cuando así lo desee, sin necesidad de excusarse ni tener consecuencias por ello.

Gracias por su participación.



Carola Cacciuttolo Juárez
Profesora Guía Tesis

Fecha:

24/septiembre/2025

Yo _____, a partir de lo declarado en el presente documento, declaro en forma libre y voluntaria, con plena capacidad para ejercer mis derechos, participar en la investigación **“Infancias Desconectadas: el impacto en el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos “** a cargo de las alumnas de la Carrera de Educación Parvularia Denisse Grau, Gisella Tobar, Martina Padovani y Meyling Lazcano de la mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje, y Catalina Caballero de la Mención de Promoción de la Salud, quienes cuentan con el apoyo y la orientación de la docente Carola Cacciuttolo Juárez.

He sido suficientemente informada/o de la investigación, de que tratará, mi forma de participación y la confidencialidad de mis datos personales, así como de los resultados que serán de utilidad únicamente para esta investigación, y no para ningún otro propósito fuera de este estudio. Se me ha dado la oportunidad de preguntar para aclarar dudas, y a negarme a participar o suspender la entrevista cuando así lo desee, sin necesidad de excusarse ni tener consecuencias por ello.

Entiendo que una copia de este documento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio, para esto me debo contactar con las investigadoras responsables, a través de los siguientes correos electrónicos: Catalina.caballeroz@estudiantes.uv.cl, Denisse.grau@estudiantes.uv.cl, Gisella.tobar@estudiantes.uv.cl, Martina.padovani@estudiantes.uv.cl y Meyling.lazcano@estudiantes.uv.cl.

**Nombre y firma
Profesional en el tema**

3.6 Juicio de experto

Las entrevistas diseñadas para esta investigación serán sometidas a un proceso de juicio de expertos con el propósito de garantizar su validez y rigurosidad científica. Una vez elaboradas, estas serán presentadas a profesionales con experiencia en la temática de estudio, quienes evaluarán la pertinencia, claridad, coherencia y adecuación de cada ítem en relación con los objetivos de la investigación. Para apoyar este proceso, se entregó una matriz que incluía los objetivos del estudio, las preguntas de la entrevista y las categorías de análisis propuestas, con el fin de facilitar la revisión y asegurar una evaluación integral del instrumento.

Además, se invitó a los y las profesionales a proporcionar sugerencias, comentarios u observaciones adicionales que consideraran pertinentes para mejorar el instrumento. Todas las aportaciones entregadas por estos especialistas serán incorporadas en una revisión posterior, fortaleciendo así la calidad, coherencia interna y fidelidad de la entrevista. Solo después de finalizar este proceso de validación, el instrumento será aplicado a las y los participantes (entrevistados/as) del estudio de investigación.

A continuación, se adjuntan las siguientes tablas que fueron enviados a juicio de expertos:

SECCIÓN 1: OPINIÓN RESPECTO A LAS PREGUNTAS

Entrevista: Educadoras de Párvulos Contexto Escolar.

1. Señale su grado de acuerdo en relación con la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión; columnas color verde.
2. Señale su grado de acuerdo en relación con la pertinencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación; columna morada.

Objetivos Específicos	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN	Claridad				Pertinencia				Observaciones
		TA	A	D	TD	TA	A	D	TD	
Comprender las percepciones del efecto sobre el uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos de niños y niñas.	¿Cuál es su opinión respecto al uso de pantallas en niños y niñas?									
	¿Cómo percibe usted que el uso excesivo de pantallas ha influido en el desarrollo y formas de relación que se generan entre niños, niñas y adultos?									
	¿Cuáles son los mayores desafíos que visualizas desde tu rol profesional frente al uso de pantallas?									
Interpretar las percepciones respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizajes de niños y niñas.	Desde su experiencia, ¿cómo percibe que el uso excesivo de pantallas influye en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?									
	Desde su experiencia, ¿qué aspectos o elementos distintivos tiene el uso excesivo de pantallas?									
	¿Qué diferencias o implicancias ha									

	observado usted en los niños y niñas a partir del uso excesivo de pantallas?									
Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en primera infancia.	¿Cómo considera usted que las tecnologías influyen en la experiencia de los niños y niñas dentro del aula, en aspectos como el juego, la interacción social, el aprendizaje y los vínculos que se generan?									
	Desde su experiencia, ¿qué estrategias o enfoques ha implementado para mediar el uso de TICs de manera segura en el aula?									
	¿Qué estrategias ha debido implementar en el aula para contrarrestar o mediar los efectos del uso excesivo de pantallas?									
Cierre	¿Qué recomendaciones haría a otras educadoras frente a esta realidad?									
	¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?									

SECCIÓN 2: SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guión de entrevista.

Muchas gracias por su colaboración

SECCIÓN 1: OPINIÓN RESPECTO A LAS PREGUNTAS

Entrevista: Docentes Universitarios.

1. Señale su grado de acuerdo en relación con la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión; columnas color verde.
2. Señale su grado de acuerdo en relación con la pertinencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación; columna morada.

Objetivos Específicos	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN	Claridad				Pertinencia				Observaciones
		TA	A	D	TD	TA	A	D	TD	
Comprender las percepciones del efecto sobre el uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos de niños y niñas.	Desde su experiencia personal ¿Cuál es su percepción respecto al uso de pantallas en niños y niñas?									
	¿Cómo percibe usted la influencia en las formas de relacionarse entre niños, niñas y adultos?									
Interpretar las percepciones respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizajes de niños y niñas.	Desde su experiencia, ¿cómo percibe que el uso excesivo de pantallas influya en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?									
	¿Cuáles son las diferencias que existen en la actualidad respecto al uso excesivo de pantallas en niños y niñas?									
	Desde su experiencia ¿cuáles son los aspectos favorables y/o desfavorables que considera respecto a la exposición temprana al uso de pantallas?									

Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en primera infancia.	¿Cómo Usted considera que se puede utilizar las pantallas en el aula desde un uso pedagógico?									
	¿Cuáles son los grandes limitantes o barreras que observa desde el uso excesivo de pantallas en la primera infancia?									
	¿Qué desafíos observa desde las implicancias en el uso de pantallas en espacios de aula en primera infancia?									
Cierre	¿Qué recomendaciones daría a educadoras/es de párvulos frente a la realidad sobre el uso de pantallas?									
	¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?									

SECCIÓN 2: SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guión de entrevista.

Muchas gracias por su colaboración

3.7 Análisis de la información

El análisis de información es un proceso continuo que comienza con la recolección de datos y se extiende durante toda la investigación, donde se identifican temas, categorías y patrones emergentes. (Taylor & Bogdan, 1998). Este proceso se realizará con ayuda del Software Nvivo 10.0, donde a través de esta se realizarán distintas categorizaciones, como son las Codificaciones abiertas, axiales y selectivas. Desde esto se podrá facilitar el proceso de interpretación de las categorías y posterior del análisis de este mismo. Para poder realizar este proceso de investigación se utilizó el Software Nvivo 10.0 como se mencionó antes para después hacer las categorizaciones en este mismo Software, donde se ven representadas por las Categorías, subcategorías y los nodos. Esta se define desde define desde la teoría fundamentada por Strauss y Corbin, en donde se pueda permitir a los investigadores generar sus propias teorías, estos autores recomiendan tres fases de análisis, codificación: abierta, axial y selectiva. (1990)

3.7.1 Codificación Abierta

Durante la codificación abierta se fragmenta la información obtenida en unidades o segmentos más pequeños. A cada unidad se le asignan códigos o etiquetas que describen los fenómenos observados o expresados en los datos. Esta fase inicial del análisis permite al investigador identificar patrones, temas o categorías emergentes que contribuyen a la comprensión de la realidad estudiada. En este proceso, los datos hablan por sí mismos, sin que el investigador imponga estructuras teóricas predeterminadas. (Hernández, 2014, p. 416)

3.7.2 Codificación Axial

La codificación axial busca vincular las categorías descubiertas en la fase de codificación abierta, identificación sus interrelaciones conceptuales. Este proceso permite reconstruir el significado global del

fenómeno a partir de los fragmentos analizados. El investigador explora las condiciones bajo las cuales ocurre un evento, las interacciones que lo rodean y las consecuencias que produce. Así, la codificación axial contribuye a desarrollar una comprensión más estructurada e interpretativa de los datos. (Flick, 2015, p. 162)

3.7.3 Codificación Selectiva:

La codificación selectiva es el proceso mediante el cual las categorías principales se integran y refinan para construir la teoría. En esta etapa, el investigador selecciona una categoría central, alrededor de la cual se relacionan todas las demás categorías. La categoría central representa un fenómeno principal del estudio, y su función es integrar todas las relaciones y dar sentido al conjunto. A través de este proceso se validan las relaciones, se afinan las categorías y se completa la construcción teórica derivada de los datos. (Strauss & Corbin, 2002, p. 143).

3.8 Modelo Interpretativo

El modelo interpretativo concibe la investigación como un proceso de comprensión de significados, en el que el investigador busca captar las interpretaciones de sus propias realidades. La validez se logra cuando las interpretaciones del investigador reflejan fielmente las perspectivas de los participantes. (Flick, 2015, p. 45)

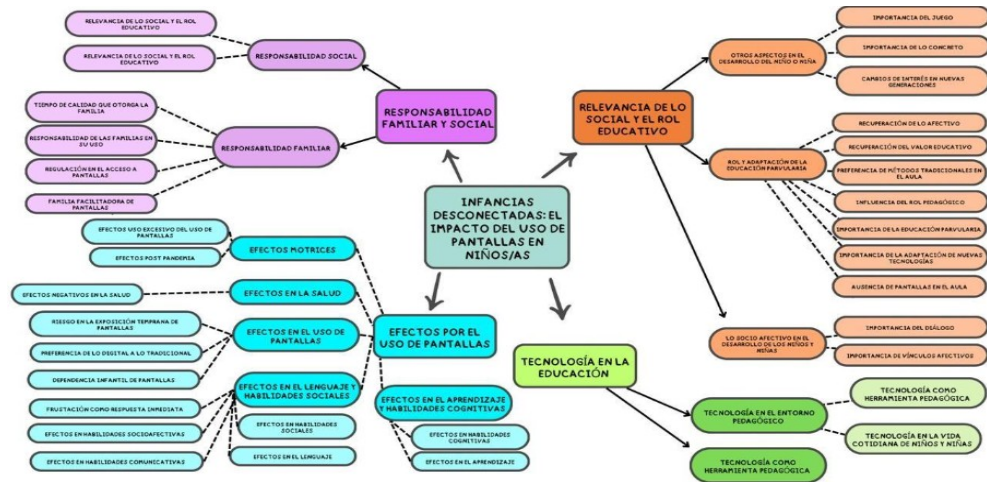


Figura 9 Esquema Modelo Interpretativo

Fuente Elaboración Propia

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

4.1 Interpretación desde lo cuantitativo

Teniendo en cuenta las herramientas de análisis que ofrece el software Nvivo 10.0, se utilizaron diversas tablas y figuras a lo largo del estudio con el propósito de poder reflejar la información de manera clara y comprensible, permitiendo así interpretar los resultados desde distintas perspectivas a partir de los datos entregados por el programa. En esta selección, el análisis se centra en interpretar los hallazgos obtenidos a través de diferentes métodos de análisis, destacando la presencia de elementos visuales como figuras y gráficos, que permiten asociar los conceptos predominantes en la recolección de información.

Iniciaremos con un análisis cuantitativo de los datos cualitativos, de modo de tener una primera panorámica de los hallazgos. Para ello, presentamos en primer término una nube de palabras de la cual podemos observar que las palabras que más se repiten son “niños/as”, por lo que se puede inferir que las entrevistadas tienen en cuenta que los y las protagonistas de los aprendizajes son los párvulos, también se habla de “pantallas”, lo que puede significar que la prioridad de las entrevistadas respecto al uso de la tecnología en la sociedad actual. Por último, la palabra “desarrollo” se menciona considerando cómo en la temática abordada se visualiza la importancia de éste en el aprendizaje.



Figura 10 Nube

Fuente Elaboración de Rodrigo Gamboa

Por otra parte, desde el análisis cuantitativo aplicado a los datos cualitativos, la siguiente tabla muestra cómo se distribuye el discurso de cada participante en las entrevistas y relatos. Esto permite identificar en qué aspectos se concentra su discurso y qué temáticas reciben mayor énfasis de cada uno.

A partir de las entrevistas a educadoras de párvulos y expertos se expone lo siguiente:

Tabla 1: Primera Etapa de Codificación Abierta

Temática	Número de referencias	Porcentaje de presencia
Responsabilidades de las familias en el uso de pantallas en niños y niñas	27	10,59
Tecnología como herramienta pedagógica	19	7,45
Efectos de las pantallas en las habilidades sociales de niños y niñas	13	5,10
Efectos por el uso de pantallas en habilidades cognitivas en niños y niñas	11	4,31
Preferencias de los niños y niñas al uso de las pantallas sobre el juego tradicional	10	3,92
Importancia del juego para el desarrollo integral de los niños y niñas	9	3,53
Barreras sociales en los contextos educativos	9	3,53
Recomendaciones sobre el uso responsable de las pantallas a las familias	9	3,53
Preferencia por los métodos tradicionales por parte de los profesionales	9	3,53
Riesgo por la exposición temprana a pantallas en niños y niñas	9	3,53
Efectos de las pantallas en las habilidades socioafectivas en niños y niñas	9	3,53
Efectos en los procesos de aprendizaje para el desarrollo	8	3,14

integral del niño y niña		
Efectos en las habilidades comunicativas de niños y niñas	8	3,14
Tecnología presente en la vida cotidiana de niños y niñas	7	2,75
Importancia del diálogo en los niños y niñas	7	2,75
Importancia de la Educación Parvularia en el desarrollo de los niños y niñas	6	2,35
Tecnología como facilitadora en el contexto familiar	6	2,35
Efectos negativos en la salud de los niños y niñas por el uso de pantallas	6	2,35
Desconocimiento de las implicancias del acceso temprano a las pantallas	6	2,35
Recuperación del valor educativo	6	2,35

Tabla 3 Codificaciones abiertas

Fuente Elaboración de Rodrigo Gamboa

En la tabla N°1 tenemos a “Responsabilidades de las familias en el uso de pantallas en niños y niñas” con **27 referencias** que representa un **10,59%** de presencia. Luego, “**Efectos de las pantallas en las habilidades socio afectivas en niños y niñas**” con **9 referencias** que representa un **3,53 %**; y finalmente nos llama la atención que la recuperación del valor educativo se hable con poca frecuencia, con un numero de **6 referencias** que representa un **2,35%**.

Respecto a la segunda etapa de codificación, podemos observar en la siguiente tabla 2, las **12 subcategorías** que emergen desde los discursos de las entrevistadas con sus respectivos porcentajes de presencia. En ella se destacan las subcategorías como “**Importancia del rol y la adaptación de la Educación Parvularia y Efectos en el lenguaje y habilidades sociales**” con **48 y 41 referencias** respectivas que corresponden a un **18,82% y 16,8%**.

Tabla N°2: Segunda Etapa de Codificación Axial

Subcategorías	Número de referencias	Porcentaje de presencia
Importancia del rol y la adaptación de la Educación Parvularia	48	18,82
Efectos en el lenguaje y Habilidades Sociales	41	16,08
Responsabilidad Familiar en el uso de pantallas	35	13,73
Efectos en el uso de Pantallas	23	9,02
Efectos en el aprendizaje y habilidades cognitivos	22	8,63
Tecnología como Herramienta Pedagógica	19	7,45
Responsabilidad Social en el uso de pantallas	17	6,67
Otros aspectos de la importancia en el desarrollo de niños y niñas	15	5,88
Tecnología en el Entorno Pedagógico	13	5,10
Importancia de lo socio afectivo en el desarrollo de niños y niñas	9	3,53
Efectos Motrices	7	2,75
Efectos en la Salud	6	2,35

Tabla 4 Codificaciones Axiales

Fuente Elaboración de Rodrigo Gamboa

En la **tabla N°2** también se puede observar que las subcategorías con menor presencia son Efectos Motrices y Efectos en la Salud con **7 y 6** referencias respectivas que corresponden al **2,7%% y 2,35%**.

En relación con la tercera etapa de codificación, podemos observar en la **tabla 3**, que emergen **4 categorías** con sus respectivas referencias y porcentajes de presencia. En ella se destacan las categorías: Efectos por el uso de pantallas y Relevancia de lo social y de la educación con **99 y 32** referencias respectivas que corresponden al **38,82% y 28,24%**.

Tabla N° 3: Tercera Etapa de Codificación Selectiva

Subcategorías	Número de referencias	Porcentaje de presencia
Efectos por el uso de pantallas	99	38,82
Relevancia de lo social y de la educación parvularia	72	28,24
Responsabilidad familiar y social en el uso de pantallas	52	20,39
Tecnología en la educación	32	12,55

Tabla 5 Codificaciones Selectivas

Fuente Elaboración de Rodrigo Gamboa

Se puede observar también que las categorías con menor presencia son **“Responsabilidad familiar y social en el uso de pantallas”** con 52 y 32 referencias respectivamente, que corresponden al 20,39% y 12,55%.

A partir de los resultados expuesto anteriormente respecto a las tres etapas de codificación, número de referencias y porcentajes de presencia en el discurso de las entrevistadas, es interesante observar cómo se distribuye dicho porcentaje, en sus relatos.

Tabla N°4: Distribución de los Discursos Subcategorías.

	APPLE	MOTOROLA	HUAWEI	XIAOMI	SAMSUNG
Responsabilidad Familiar en el uso de pantallas	18,28 %	15,68%	21,5%	21,12%	12,68%
Responsabilidad Social en el uso de pantallas	14,79 %	3,02%	0%	6,96%	9,22%
Tecnología como Herramienta Pedagógica	0%	9,68%	10,04%	10,06%	19,19%
Tecnología en el Entorno Pedagógico	7,32%	8,97%	1,17%	8,45%	4%
Efectos en el aprendizaje y habilidades cognitivos	5,91%	3,4%	5,91%	9,81%	7,2%
Efectos en el lenguaje y Habilidades Sociales	9,86%	15,21%	13,43%	16,15%	12,46%
Efectos en el uso de Pantallas	9,49%	14,74%	7,21%	13,17%	3,75%
Efectos en la Salud	1,97%	0%	3,64%	5,22%	0%
Efectos Motrices	0,88%	0%	7,89%	1,24%	4,93%
Importancia de lo socio afectivo en el desarrollo de niños y niñas	0,84%	1,18%	2,53%	0%	8,14%
Importancia del rol y la adaptación de la Educación Parvularia	26,23 %	24,14%	20,76%	2,11%	14,91%

Otros aspectos de la importancia en el desarrollo de niños y niñas	4,44%	3,97%	5,91%	5,71%	3,53%
--	-------	-------	-------	-------	-------

Tabla 6 Discursos de subcategorías

Fuente Elaboración Rodrigo Gamboa

Ahora, respecto a en qué subcategorías centran más su discurso, es interesante observar que la categoría con mayor peso es **“Importancia del rol y la adaptación de la Educación Parvularia”** con un **26,32%** en **Apple**, **23,14** en **Motorola** y **20,76%** en **Huawei**. Esto puede dejar en evidencia que las personas entrevistadas consideran fundamental el papel que ejercen las Educadoras y el sistema educativa en poder orientar, regular y mediar el uso de la tecnología, promoviendo mejores prácticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades que requiere cada párvulo. A su vez se reconoce una visión fuerte respecto a la responsabilidad institucional y profesional frente a lo que son los desafíos en la era digital.

Otra de las subcategorías que se hace presente por los altos porcentajes es **“Responsabilidad familiar en el uso de pantallas”** demostrando valores que superan el 18% en varias de las entrevistadas, llegando incluso al **21,5%** y **21,12%** en **Huawei** y **Xiaomi**. Esto demuestra que las Educadoras de párvulo atribuyen un rol importante guiando a las familias en la regulación de tiempo de exposición a pantallas, en el establecimiento de límites y moldeamiento de hábitos más saludables, y en este caso el hogar es el principal espacio donde se hace una relación cercana con la tecnología, faltando más supervisión o límites adecuados en el uso de artefactos tecnológicos.

Otra de las subcategoría que destacan es **“Tecnología como herramienta pedagógica”** donde **Samsung** obtiene un **19,9%** y el resto de las entrevistadas también presentan porcentajes altos, esto demuestra que se tiene una visión constructivista respecto a la tecnología ya que si bien se reconoce que las pantallas generan efectos negativos, también puede considerarse como un recurso pedagógico valioso para experiencias significativas cuando se ocupan de manera adecuada, mediada y con un intencionalidad educativa.

Una de las subcategorías que presenta porcentaje más bajos es catalogada como **“Efectos en la salud”**, **“Efectos en el uso de pantallas”** y **“Responsabilidad social en el uso de pantallas”** ya que aparecen de forma casi nulas en ciertas entrevistas. Esto demuestra que, aunque los efectos físicos como problemas de sueño, postura o sedentarismo no son un tema presente en la actualidad para las personas

entrevistadas, así de esta forma indica que las entrevistadas tienden a centrar esta problemática en el nivel micro (familia/escuela), dejando menos espacio para otro tipo de factores.

Tabla N°5: distribución de los discursos categorías.

	APPLE	MOTOROLA	HUAWEI	XIAOMI	SAMSUNG
Responsabilidad familiar y social en el uso de pantallas	33,35%	19,93%	23,81%	29,89%	21,08%
Tecnología en la educación	7,63%	15,05%	12,41%	16,27%	26,95%
Efectos por el uso de pantallas	26,17%	35,53%	35,61%	45,5%	22,72%
Relevancia de lo social y de la educación parvularia	32,85%	29,49%	28,17%	8,33%	29,25%

Tabla 7 Discurso de categorías

Fuente Elaboración Rodrigo Gamboa

La distribución de las categorías presentadas en la tabla nos permite identificar tendencias relevantes respecto a cómo las entrevistadas comprenden el fenómeno del uso de pantallas y sus implicancias en la educación parvularia. En primer lugar, la categoría “Responsabilidad familiar y social en el uso de pantallas” concentra porcentajes elevados, especialmente en **Apple (33,35%), Xiaomi (29,89%) y Huawei (23,81%)**, en lo cual podemos evidenciar que las participantes atribuyen un peso significativo de lo que es el entorno familiar y social en la regulación del uso de dispositivos digitales. Esta tendencia sugiere que las educadoras perciben el hogar como el principal espacio donde se establecen las relaciones con artefactos tecnológicos y donde se configura la relación que se crea en niños y niñas con las pantallas.

Asimismo, se destaca la categoría “**Efectos por el uso de pantallas**”, con porcentajes considerablemente altos en **Xiaomi (45,5%), Huawei (35,61%) y Motorola (35,53%)**. Estos resultados basados en porcentajes inducían una preocupación fuerte por las consecuencias cognitivas, socioemocionales y conductuales que se puede ver afectado un niño o niña por la fuerte exposición temprana a dispositivos tecnológicos. Esto advierte sobre los efectos en el área atencional, interacciones sociales y retrasos en el desarrollo del lenguaje, por el uso de pantallas a temprana edad. Las entrevistadas a través de las diferentes categorías tienen una mirada crítica y preocupante frente a lo que es el impacto que la tecnología puede ocasionar en la primera infancia cuando no existe una supervisión, mediación por parte del adulto y una proyección de actividades significativas.

Por otro lado, la categoría “**Tecnología en la educación**” demuestra los porcentajes medidos, aunque destaca el caso de **Samsung (26,95%)**. Esta heterogeneidad puede evidenciar que, si bien algunas entrevistadas valoran la tecnología como recurso pedagógico, para otras su relevancia es menor o secundaria, esta variabilidad refleja cómo podría interpretarse en diferencias dentro de las experiencias formativas, en el acceso a recursos digitales o en la disposición personal hacia la innovación educativa.

Para finalizar, la categoría “Relevancia de lo social y de la educación parvularia” presenta porcentajes altos en **Motorola (29,49%)**, **Samsung (29,25%)** y **Apple (32,85%)**. Esto presenta evidencia respecto a una valoración positiva del rol de la educación parvularia como espacio protector, mediador y articulador de experiencias de aprendizaje. La importancia otorgada a esta dimensión indica la conciencia sobre el papel fundamental que desempeñan las educadoras en la promoción del desarrollo integral, la formación de hábitos saludables y la regulación del uso de pantallas mediante prácticas pedagógicas pertinentes y significativas para cada niño y niña dentro del aula educativa.

4.2 Discusión

Dentro de la investigación se elaboró el Modelo Interpretativo presentado previamente en el apartado **Análisis de la Información**. A partir de este modelo surgieron tres lineamientos que, en gran medida, orientan el estudio y permiten profundizar en los hallazgos más significativos.

PRIMER LINEAMIENTO	Responsabilidad y rol de la sociedad, la familia y la Educación Parvularia
SEGUNDO LINEAMIENTO	Implicancias del uso de pantallas en los niños y niñas
TERCER LINEAMIENTO	Uso de las tecnologías en la Educación Parvularia

Tabla 8 Tabla de lineamientos interpretativos

Fuente Elaboración Propia

Estos lineamientos se vinculan de manera directa, lo que facilita interpretar tanto el discurso de los expertos entrevistados como los relatos de personas pertenecientes a distintas generaciones.

4.2.1 Primera línea interpretativa: Responsabilidad y rol de la sociedad, la familia y la Educación Parvularia

4.2.1.1 Responsabilidades de las familias en el uso de pantallas en niños y niñas

Los testimonios de **Apple, Motorola, Huawei, Xiaomi y Samsung (2025)** evidencian que muchas familias utilizan las pantallas como solución rápida frente al aburrimiento, la frustración o la falta de tiempo, convirtiéndolas en una “niñera digital” que reemplaza la interacción directa. **Apple (2025)**, señala que los niños y niñas con mayores dificultades de lenguaje suelen ser aquellos expuestos todo el día a dispositivos, mientras que quienes asisten al jardín infantil muestran mayor sociabilidad y habilidades comunicativas. Esto coincide con Vygotsky (1979) y Bruner (1983), quienes sostienen que el lenguaje y el aprendizaje se desarrollan mediante la interacción y el andamiaje adulto, procesos que se debilitan cuando las pantallas sustituyen la mediación humana.

Además, advierte que, especialmente en contextos de baja escolaridad, las familias priorizan mantener al niño y niña tranquilo con tecnología, incluso ocultando su uso real. Este reemplazo del acompañamiento por dispositivos reduce el diálogo, afecta rutinas como el sueño y profundiza el rezago en el desarrollo integral. Vygotsky explica que sin interacción social no se construye aprendizaje significativo, por lo que la dependencia tecnológica limita la Zona de Desarrollo Próximo. Asimismo, **Apple (2025)**, observa que muchos adultos ceden ante rabietas y compran dispositivos para evitar conflictos, instaurando patrones de gratificación inmediata que afectan la autorregulación emocional, coherente con la idea Vygotskiana de que el adulto debe guiar la regulación y no delegarla al objeto tecnológico.

Por otro lado, **Motorola (2025)** destaca que incluso adolescentes requieren supervisión familiar, pues los contenidos digitales influyen en la conducta, el lenguaje y los valores. Su mirada coincide con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018), que reconocen a la familia como agente formativo continuo, y con Bruner (1983), quien afirma que el aprendizaje necesita interpretación guiada para evitar comprensiones distorsionadas. Además, advierte que la exposición temprana sin mediación moldea decisiones e intereses, lo que refuerza la necesidad de límites y acompañamiento para asegurar un uso equilibrado que no desplace el juego, el movimiento y la socialización.

Huawei y Xiaomi (2025) señalan que la carga laboral, la falta de tiempo y el cuidado por parte de adultos mayores aumentan la dependencia de pantallas en el hogar, reduciendo la exploración y la interacción significativa. Desde Bronfenbrenner (1987), esto refleja cómo factores del exosistema (como las jornadas laborales) influyen indirectamente en el desarrollo infantil al modificar las dinámicas de cuidado. Además, **Xiaomi (2025)** evidencia que muchos comportamientos digitales observados en el aula provienen del hogar, reafirmando que la familia es el primer agente educativo (MINEDUC, 2018) y que sus hábitos tecnológicos modelan las prácticas infantiles.

Finalmente, **Samsung (2025)** señala que el uso digital puede ser positivo si está mediado por un adulto, pero perjudicial cuando no existe acompañamiento, ya que la calidad pedagógica depende del diálogo y la guía. También advierte que la sobreexposición genera desconexión social y falta de respuesta, conductas que los niños y niñas aprenden por imitación. Tal como señala Gutiérrez (2020), la exposición temprana a dispositivos digitales y la forma en que los adultos los utilizan influyen directamente en los comportamientos tecnológicos de los niños y niñas, reforzando la idea de que las dinámicas familiares determinan sus hábitos digitales.

En conjunto, estos relatos muestran que el uso de pantallas no es en sí mismo el problema, sino la ausencia de mediación familiar, la falta de límites y la sustitución de la interacción afectiva, factores que afectan directamente el lenguaje, la autorregulación, la socialización y el desarrollo integral de los niños y niñas.

4.2.1.2 importancia del juego para el desarrollo integral de los niños y niñas

Los testimonios de **Huawei, Apple, Xiaomi y Samsung (2025)** coinciden en que la sobreexposición a pantallas está afectando el desarrollo infantil, especialmente en áreas como el lenguaje, la motricidad, la interacción social y las oportunidades de juego. **Apple (2025)** destaca cómo muchos niños y niñas prefieren actividades sedentarias frente a las pantallas, lo que se asocia con un retraso en el desarrollo del lenguaje y una disminución del juego activo. Esta observación se articula con Vygotsky (1978), quien sostiene que el lenguaje se construye en la interacción social, y con Piaget (1975), para quien el desarrollo cognitivo y motor depende de experiencias activas y del contacto con el entorno.

Huawei (2025) refuerza esta idea al enfatizar la necesidad de priorizar el juego, la conversación y las experiencias concretas en el aula, lo que se vincula con Bronfenbrenner (1979), quien plantea que el ambiente inmediato y las interacciones cotidianas son determinantes en el desarrollo infantil.

En la misma línea, **Xiaomi (2025)** advierte que la quietud prolongada frente a las pantallas inhibe actividades propias de la infancia, especialmente el juego, afectando el desarrollo integral. Mientras que **Samsung (2025)** profundiza señalando que los niños y niñas necesitan explorar y moverse para desarrollarse, destacando el valor del juego simbólico para fortalecer interacciones y vínculos afectivos. Estas ideas se relacionan con lo planteado por UNICEF (2018), subrayando que el juego simbólico es una experiencia socialmente interactiva que favorece la expresión emocional, la construcción de significados y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas.

Asimismo, esta visión coincide con las orientaciones del Programa Chile Crece Contigo (2007), que impulsa el juego libre y la reutilización de materiales como estrategias esenciales para la potenciación temprana, la creatividad y la construcción de aprendizajes a partir de la experiencia directa. El relato también resalta la importancia del juego en la primera infancia, etapa en la que los niños y niñas desarrollan habilidades sociales, lingüísticas, motoras gruesas y finas. Jugar no es una actividad secundaria, sino una herramienta pedagógica fundamental a través del juego el niño y niña explora su entorno, expresan emociones, desarrollan la imaginación y fortalecen su capacidad de resolver problemas de manera creativa. Además, UNICEF (2013) resalta el juego contribuye al desarrollo integral, la autoestima y la formación de vínculos afectivos seguros. Por ello, fomentar espacios de juego libre y guiado resulta clave para el bienestar emocional y los aprendizajes significativos de la niñez.

4.2.1.3 Barreras sociales en los contextos educativo

Los testimonios de **Samsung, Motorola y Apple (2025)** analizados desde los aportes de Vygotsky, Piaget, Bruner, Freire, Montessori y Bronfenbrenner, evidencian un escenario educativo donde se enfrentan desafíos estructurales, diversidad, brechas digitales y el impacto sobre el uso excesivo de pantallas. En primera instancia, **Apple (2025)** advierte que muchos colegios no están preparados para recibir a niños y niñas con rezagos o diferencias en el lenguaje, lo que deja sin respuesta a quienes requieren de estos apoyos temprano. Esta preocupación se relaciona con Vygotsky (1995) ya que plantea que las diferencias en el desarrollo no representan déficits, sino formas diversas de aprender que necesitan mediación y apoyos significativos. Por otro lado, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) enfatizan la necesidad de eliminar barreras y garantizar una educación inclusiva.

Las dificultades de concentración, seguimiento de instrucciones y manejo atencional observadas por **Apple (2025)** se articulan con Piaget, quien explica que en la primera infancia el aprendizaje depende de la manipulación concreta y la exploración sensoriomotriz, apoyadas por la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1930). Asimismo, la presencia de niños y niñas extranjeros/as y la necesidad de colaboración con profesionales de salud confirman la relevancia del trabajo interdisciplinario señalado por el MINEDUC (2015), donde la diversidad lingüística y cultural exige tiempos adecuados y coordinación pedagógica-terapéutica.

Motorola (2025) describe la amplia diversidad de ritmos, intereses y modos de aprender presentes en el aula, coincidiendo con Piaget (1966) sobre la variabilidad evolutiva, y con Bruner (1976) sobre la necesidad de andamiajes diferenciados, esta entrevistada también advierte cambios constantes de actividad y dificultades para sostener la atención, lo que reafirma la importancia de metodologías activas y dinámicas.

Samsung (2025) complementa esta mirada señalando que “muchas educadoras no cuentan con la formación ni los recursos para utilizar pantallas pedagógicamente”, lo cual se vincula con Vygotsky (1979),

quien plantea que las tecnologías pueden ser mediadores culturales solo si existe guía adulta intencionada, y con Piaget (1970), quien advierte que las experiencias digitales no deben reemplazar la exploración real.

Las dificultades sociales mencionadas por las entrevistadas mencionan lo siguiente “los niños que juegan solos, evitan el contacto o rechazan materiales sensoriales”, resalta el valor del apego y la presencia sensible según Pikler, por otro lado, Montessori sostiene que la experiencia táctil es la base del aprendizaje. Desde Brofenbrenner estas conductas reflejan tensiones en el microsistema familiar que repercuten en la vida escolar del niño o niña, tanto **Apple** como **Motorola (2025)** valoran su participación en el programa de “Nadie es perfecto” donde las familias y Educadoras trabajan de manera conjunta lo que se relaciona directamente con las teorías de Brofenbrenner y Palacios que destacan la importancia de la coherencia entre la familia, escuela y comunidad. Finalizando con que Motorola advierte sobre cómo los niños y niñas imitan el uso excesivo de pantallas que se construye mediante la observación e imitación; a la vez Vygotsky enfatiza en que la regulación emocional y el lenguaje requieren de mediaciones humanas directas.

Como investigadoras reconocemos que los relatos de **Apple, Motorola y Samsung (2025)** evidencia un panorama educativo en donde las brechas digitales y familiares, la falta de preparación en los centros educativos y el uso indiscriminado de las pantallas interfieren directamente en el desarrollo integral durante la primera infancia. Las dificultades del lenguaje, atención, sociabilización, exploración sensorial y regulación emocional descritas por las entrevistadas coinciden directamente con los referentes teóricos que serían Brofenbrenner, Montessori y Pikler, quienes hablan de que el aprendizaje temprano requiere de la interacción humana, experiencias concretas y un acompañamiento sensible. Cuando estos factores se ven afectados por la ausencia de la mediación adulta, alta carga laboral o un uso excesivo de pantallas, las oportunidades de aprendizaje disminuyen especialmente en niños y niñas con ritmos diversos o necesidades específicas.

4.2.1.4 Recomendaciones sobre el uso responsable de las pantallas a las familias

Apple (2025) en el breve testimonio expresa que frecuentemente se recomienda a las madres establecer una rutina de sueño adecuada para sus hijos, señalando que las 21:00 horas es un horario ideal para que los niños y niñas duerman entre 7 y 8 horas, e incluso hasta 12 horas, dependiendo de la edad. Esta sugerencia coincide con las pautas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Ministerio de Salud de Chile (1946), que promueven rutinas de sueño regulares y saludables durante la primera infancia, reconociendo su impacto directo en el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños y niñas. también plantea que muchas veces los adultos optan por entregar dispositivos tecnológicos a los niños y niñas, justificando esta práctica por la falta de recursos para adquirir juguetes. Sin embargo, enfatiza que no es necesario disponer de materiales costosos, ya que los niños y niñas pueden aprender y jugar con objetos simples del entorno, como cajas, botellas o tapas. Esta perspectiva se alinea con los principios del enfoque Montessori (1909), el cual promueve la autonomía, la exploración sensorial y el aprendizaje activo mediante materiales accesibles y significativos.

En otra de sus estrategias, **Apple (2025)** comenta que invita a las madres a participar inicialmente en las sesiones junto a sus hijos, pero luego les sugiere esperar afuera a medida que el niño o la niña gana confianza. Esta metodología, aplicada siempre con autorización, ha demostrado ser efectiva para fortalecer la autonomía infantil y promover nuevas formas de interacción más seguras y confiadas.

Apple (2025) también menciona su rol como facilitadora del taller “Nadie es Perfecto” (NEP), parte del Programa Chile Crece Contigo, política pública del Estado de Chile orientada a la protección integral de la infancia. Este taller, dirigido a padres, madres y cuidadores de niños de 0 a 5 años, busca fortalecer las competencias parentales mediante sesiones grupales donde se comparten experiencias y estrategias de crianza respetuosa.

Así mismo, **Apple (2025)** menciona el enfoque del “NEP”, que se sustenta en los principios de la psicología del desarrollo y la educación socioemocional, promoviendo la parentalidad positiva como un factor protector para el bienestar infantil y familiar. La formación de los facilitadores es impartida por el

curso oficial “Salud Occidente Capacita”, desarrollado en centros de salud familiar, donde se entregan herramientas teóricas y prácticas para acompañar a las familias en su proceso de crianza.

Samsung (2025) Menciona la segunda condición que el uso de pantallas sea supervisado, acompañando al niño o niña en lo que está aprendiendo o explorando durante su propia navegación, ya que la realidad actual no siempre lo permite. Además, destaca la importancia de mantener un control del tiempo en el uso de dispositivos y evitar la presencia de artefactos tecnológicos en la habitación, como televisores, celulares o tablets. También expresa que, si no se cumplen estas condiciones, no se logrará un desarrollo integral en el niño o niña. Si no se consideran las etapas evolutivas del párvulo, las estrategias de aprendizaje no serán efectivas. Sus planteamientos se respaldan en evidencia científica reciente de la Organización Mundial de la Salud (1946) aconseja a no exponer a los menores de 2 años a pantallas y limitar progresivamente su uso en edades mayores, priorizando el juego libre, la interacción social y las rutinas familiares sin dispositivos.

Como investigadoras y teniendo en cuenta los testimonios de las entrevistadas evidencian como las prácticas de crianza contemporáneas se configuran en la intersección entre orientaciones institucionales, creencias familias y enfoques pedagógicos. **Apple (2025)** destaca sobre la importancia de establecer rutinas más saludables como lo que es sueño adecuado, y de promover experiencias de aprendizaje basadas en el juego concreto con materiales simples, en relación con las recomendaciones de la OMS y el MINSAL. Estas miradas reafirman también que el desarrollo infantil no depende solo de recursos costosos, sino de las interacciones de forma significativa donde exista una exploración autónoma y acompañamiento sensible por parte del adulto/a. Por otra parte, **Samsung (2025)** destaca una mirada crítica sobre el uso de dispositivos tecnológicos en la primera infancia tomando en cuenta la necesidad de más supervisión, regulación del tiempo de exposición ante las pantallas y creación de ambiente más libres de pantallas. Como investigadoras observamos que ambas perspectivas por parte de las entrevistadas enfatizan sobre la importancia del acompañamiento de manera informada y en la consideración de las etapas evolutivas del niño o niña, recordando así que el desarrollo integral se sustenta dentro de prácticas coherentes para la edad correspondiente del niño o niña y ajustadas a las necesidades que sufren dentro de la primera infancia.

4.2.1.5 Preferencia por los métodos tradicionales por parte de los profesionales

Las reflexiones de **Samsung, Huawei, Motorola y Apple (2025)**, evidencian una tendencia clara hacia la valoración de métodos tradicionales y concretos en la educación parvularia. En sus discursos, todas coinciden en que el aprendizaje temprano se fortalece cuando los niños y niñas interactúan con materiales concretos, exploran de manera activa y construyen experiencias propias, ya sea a través de masas teñidas, arena, objetos cotidianos o juegos simbólicos. Estos enfoques contrastan con la dependencia creciente de la tecnología, la cual, según ellas no sustituye la riqueza del juego libre, la experimentación sensorial y la interacción humana.

Asimismo, destacan que incluso en programas formales, como el “Nadie es Perfecto” mencionado por **Apple (2025)**, se priorizan espacios creativos sin pantallas, donde adultos, niños y niñas participan desde la exploración directa. En este sentido **Motorola (2025)** profundiza en esta postura al afirmar que en la primera infancia no es necesaria la tecnología, ya que el desarrollo integral se sostiene principalmente en experiencias tangibles, sociales y motrices, mediadas por la educadora. **Huawei y Samsung (2025)** complementan esta mirada enfatizando la importancia del movimiento, la resolución de problemas, el juego físico y la exploración genuina del entorno, recordando que la tecnología solo resulta útil cuando acompaña la indagación, pero nunca cuando la reemplaza.

Estas perspectivas dialogan coherentemente con los Marcos teóricos clásicos y contemporáneos. Piaget (1972) sostiene que los niños y niñas aprenden construyendo conocimiento a través de la manipulación concreta y la acción directa, mientras que, Vygotsky (1978) resalta que la mediación adulta dota de sentido estas experiencias y potencia el desarrollo cognitivo y socio emocional.

De acuerdo con lo anterior, como investigadoras consideramos que las voces de **Samsung, Huawei, Motorola, Apple (2025)** se articulan para defender un mismo principio: que la educación parvularia sigue encontrando su mayor potencial en las experiencias concretas, en la mediación humana y

en el juego activo, elementos que continúan siendo esenciales frente al avance y la presencia cada vez mayor de dispositivos tecnológicos.

4.2.1.6 Importancia del diálogo en los niños y niñas

Los aportes de **Apple, Motorola, Huawei y Samsung (2025)**, interpretados desde los marcos teóricos de Vygotsky y Bruner, convergen en la idea de que el diálogo y la interacción social constituyen elementos centrales en el desarrollo infantil. **Apple (2025)** destaca que los niños y niñas que asisten regularmente a jardines infantiles presentan menos dificultades comunicativas, pues se ven inmersos en interacciones sociales más diversas y potenciadora. Esta observación dialoga directamente con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), quien plantea que el lenguaje se origina en contextos sociales y se consolida mediante la comunicación con adultos significativos.

Apple (2025) también enfatiza la relevancia del afecto y del diálogo cotidiano en la formación de vínculos, lo cual se conecta con Bruner (1983), quien sostiene que el lenguaje se aprende como un medio comunicativo que adquiere sentido cuando se utiliza en situaciones reales de intercambio, especialmente cuando el adulto actúa como guía y proporciona andamiaje. Desde esta relación teórico-empírica, se evidencia que recuperar el diálogo cotidiano y fortalecer el vínculo afectivo con los párvulos es esencial para desarrollar tanto sus habilidades comunicativas como su bienestar emocional.

Por su parte, **Motorola (2025)** refuerza esta misma mirada al subrayar la importancia del contacto directo, el vínculo humano y la relación con el entorno en la práctica educativa. Esta afirmación coincide con la premisa vygotskiana de que el aprendizaje se construye en interacción con otros, a través del lenguaje como herramienta de mediación. Así, la interacción directa se revela como un elemento clave para potenciar el desarrollo integral, permitiendo que los niños y niñas expresen emociones, construyan su identidad y fortalezcan sus capacidades cognitivas y sociales.

Huawei (2025) complementa estas ideas al poner en el centro el juego y la resolución de problemas dentro del aula. Su visión se alinea con Bruner (1983), quien plantea que el aprendizaje es más significativo cuando los niños y niñas participan activamente en experiencias de descubrimiento. Desde

esta perspectiva, el juego no es solo una actividad recreativa, sino un medio de exploración que fomenta la creatividad, la autonomía y la construcción de conocimiento.

Finalmente, **Samsung (2025)** introduce la dimensión del uso de tecnologías y experiencias digitales, señalando la importancia de acompañar estas instancias con preguntas que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. Esta orientación coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación (2018), que reconoce el diálogo intencionado como una herramienta de mediación pedagógica que profundiza el aprendizaje. **Samsung (2025)** también advierte que, si bien las pantallas pueden ser un recurso educativo, no sustituyen el vínculo afectivo ni las experiencias de juego y exploración, reafirmado por Vygotsky (1979) el rol insustituible del adulto como mediador dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

Consideradas en conjunto, estas perspectivas muestran que el diálogo cotidiano, el vínculo afectivo, el juego y la mediación adulta. Tanto en experiencias presenciales como digitales, son factores esenciales para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, dotando de sentido sus aprendizajes y favoreciendo su crecimiento comunicativo, emocional y social.

4.2.1.7 Importancia de la Educación Parvularia en el desarrollo de los niños y niñas

Según **Apple (2025)**, los niños y niñas que permanecen en el hogar presentan mayores dificultades en su desarrollo y, por ello, considera esencial la asistencia a la educación parvularia, ya que el jardín infantil ofrece experiencias que el entorno familiar no siempre garantiza. **Motorola (2025)** coincide con esta mirada al afirmar que lo más importante en la primera infancia son las relaciones, los hábitos y la interacción humana, mucho más significativos que el aprendizaje basado únicamente en pantallas o contenidos rígidos, ambas entrevistadas mencionan que la educación inicial es un espacio insustituible para el desarrollo integral ya que favorece la socialización, el lenguaje, la convivencia y el acompañamiento afectivo.

Entre **Apple** y **Motorola (2025)**, se alinean con los planteamientos de Brofenbrenner (1987) ya que este señala que el microsistema educativo ofrece un entorno enriquecido para el desarrollo infantil y por otro lado autores chilenos como Cortázar y Vielma (2017) demuestran que la asistencia sistemática a los niveles de Educación Parvularia ya que mejora el lenguaje, lo socioafectivo y los aprendizajes posteriores.

Apple (2025) también resalta la relevancia del trabajo interdisciplinario, enfatizando que las educadoras y los educadores de párvulos aportan al desarrollo integral de los niños y niñas, mientras que profesionales especialistas, como las fonoaudiólogas y los fonoaudiólogos, abordan áreas específicas del desarrollo. Por su parte, **Motorola (2025)** refuerza esta perspectiva al señalar que las educadoras y los educadores son figuras fundamentales, capaces de enfrentar los desafíos propios de la primera infancia sin depender necesariamente de la tecnología, destacando el valor de su rol humano y profesional. Esta visión coincide con lo planteado por Ramos y Arancibia (2019), quienes sostienen que la labor de la educadora o el educador es esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por último, **Motorola (2025)** menciona que los aprendizajes auténticos nacen desde la interacción humana, no de las pantallas reforzando la idea de **Apple (2025)** de que la presencia de un adulto en el jardín es irremplazable. La postura de **Motorola (2025)** se relaciona principalmente con las orientaciones del Ministerio de Educación (2018) que posicionan la formación socioemocional, la experiencia concreta y el vínculo afectivo como ejes centrales del aprendizaje en la primera infancia.

Como investigadoras observamos que las entrevistadas **Apple (2025)** y **Motorola (2025)** destacan que la Educación Parvularia es fundamental ya que es un espacio esencial para el desarrollo integral en niños y niñas. También coinciden en que la interacción humana, la mediación pedagógica y la asistencia necesaria dentro de los jardines infantiles son factores primordiales para el lenguaje, la socialización y la formación socioemocional en aspectos que el entorno familiar por sí sólo no puede garantizar.

A partir de esto, como futuras Educadoras de Párvulos creemos que es necesario fortalecer el reconocimiento del rol que cumplen las Educadoras de párvulos y siempre ir promoviendo experiencias significativas que puedan priorizar el vínculo, la interacción y el bienestar integral de niños y niñas. La

evidencia de las entrevistadas nos permite reafirmar que el desarrollo humano es la mano con lo que son las relaciones humanas y en experiencias pedagógicas significativas, considerando el compromiso ético y formativo que debe guiar nuestra labor como futuras Educadoras de párvulos en la primera infancia.

4.2.1.8 Tecnología como facilitadora en el contexto familiar

Las entrevistadas denominadas **Huawei y Motorola (2025)** destacan que la tecnología forma parte habitual del contexto familiar de los niños y niñas, evidenciándose en prácticas como el uso cotidiano de celulares, la imitación de hermanos y adultos, y el aprendizaje de canciones o coreografías digitales. Según sus observaciones, el acceso y manejo tecnológico varía según las dinámicas del hogar, especialmente en familias donde la madre trabaja o existen cuidadores sustitutos, lo que influye directamente en los modos y niveles de exposición digital.

Esta presencia tecnológica constante se comprende desde Bronfenbrenner (1987), quien plantea que el desarrollo infantil está determinado por los entornos del microsistema, siendo la familia el espacio más influyente. Lo descrito por las entrevistadas demuestra que la vida doméstica moldea el contacto temprano con dispositivos digitales, configurándolos como parte del ambiente formativo cotidiano.

Lo anterior se complementa con Bandura (1986), quien enfatiza que los niños y niñas aprenden observando las conductas de modelos significativos. Esto se refleja cuando **Motorola (2025)** señala que los adultos suelen entregar el celular para calmar al niño o niña para facilitar la dinámica familiar, modelando el uso de la tecnología como estrategia de regulación emocional. La repetición de estos comportamientos, sin mediación pedagógica, puede limitar el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la interacción social.

Como investigadoras, nos resulta llamativo que, pese a la fuerte presencia de la tecnología en la vida cotidiana de los niños y niñas, muchas familias demuestren un conocimiento limitado sobre el impacto que este uso tiene en el desarrollo infantil. Aunque los dispositivos digitales están en las rutinas del hogar, las familias no cuentan su presencia sin cuestionar los modos en que influyen en el aprendizaje, la interacción social o la regulación emocional de sus hijos e hijas. Esta brecha entre uso y comprensión

evidencia la necesidad de orientar y acompañar a las familias para favorecer prácticas tecnológicas más conscientes y pedagógicas.

4.2.1.9 Desconocimiento de las implicancias del acceso a las pantallas

Apple (2025) expresa una preocupación profunda respecto al uso excesivo de pantallas en la primera infancia, señalando que en muchos hogares persiste la creencia de que “el niño crecerá y aprenderá con el tiempo”, como si el desarrollo cognitivo fuera un proceso automático. Sin embargo, advierte que esta idea se contradice con la realidad que observa: niños y niñas expuestos a contenidos que no promueve el lenguaje, ni la interacción, sino que se centran en estímulos visuales y sonoros que no aportan a la comunicación humana. Este tipo de consumo pasivo debilita las oportunidades de aprendizaje significativo, especialmente cuando no existe mediación adulta.

Esta situación se articula con las ideas de Vygotsky (1979), quien plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y el lenguaje, y que el adulto cumple un rol esencial como mediador. Desde esta perspectiva, lo que **Apple** describe no es solamente un exceso de pantallas, sino la ausencia de un acompañamiento capaz de transformar la experiencia digital en una instancia educativa. A ello se suma lo planteado por Bruner (1983), quien destaca que el adulto actúa como guía que otorga significado a lo que el niño o niña experimenta; cuando dicha guía no existe, la tecnología se transforma en un recurso que entretiene, pero no en una herramienta formativa.

Apple (2025) también evidencia factores socioculturales que influye en este fenómeno, mencionando que muchas familias enfrentan dificultades económicas o educativas que las llevan a usar el teléfono como estrategia de resguardo o calma para los niños y niñas. Esta dimensión contextual se vincula de manera directa con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), que explica cómo las dinámicas y condiciones del hogar moderan las oportunidades de desarrollo. Así, el problema no radica únicamente en el uso de la tecnología, sino en las limitadas posibilidades de algunas familias y para ofrecer alternativas de estimulación y acompañamiento.

El desafío que **Apple (2025)** señala respecto a educar a las familias es compartido por los magros institucionales. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018) reconocen que la familia es un agente educativo clave y que los establecimientos deben fortalecer el vínculo con los hogares, especialmente en temas que afectan el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas. Esta mirada coincide con Freire (1997), quien sostiene que la educación debe permitir a las personas tomar conciencia de su realidad para transformarla: en este caso, la alfabetización digital familiar se vuelve un camino para romper ciclos de dependencia tecnológica y promover prácticas más conscientes.

A su vez **Samsung (2025)** introduce una perspectiva complementaria al señalar que no se trata de prohibir el acceso a las pantallas, sino de orientar su uso hacia experiencias pedagógicas significativas. Desde esta visión, las tecnologías pueden favorecer aprendizajes cuando se utilizan con intención educativa y bajo la mediación del adulto, lo que dialoga con el enfoque constructivista de Piaget (1970), quien plantea que el aprendizaje surge de la acción, la exploración y la resolución de problemas. En este sentido, la tecnología no es negativa por sí misma; su valor depende de cómo, cuándo y para qué se utiliza.

En conjunto, estas miradas permiten comprender que el problema de fondo no es solo el tiempo frente a las pantallas, sino la combinación de exposición temprana, ausencia de mediación adulta y brechas socioculturales que dificultan un uso equilibrado y formativo de la tecnología.

Como investigadoras, nos resulta particularmente llamativo que, pese a que los efectos de la exposición temprana a pantallas han sido descritos con claridad por las entrevistadas y sustentados por diversas teorías del desarrollo, exista tan poco conocimiento en las familias sobre sus implicancias reales. Esta ausencia de información contrasta con la magnitud del fenómeno y con su presencia cotidiana en los hogares, lo que sugiere que la problemática ha sido naturalizada hasta el punto de invisibilizado sus consecuencias. Esta falta de conciencia limita la capacidad de las familias para mediar el uso tecnológico y refuerza la necesidad de generar estrategias educativas que acerquen a los hogares conocimientos claros, prácticos y contextualizados sobre el impacto de las pantallas en el desarrollo de los niños y niñas

4.2.1.10 Recuperación del valor educativo

Motorola, Apple y Samsung (2025) mencionan la necesidad de recuperar el valor educativo en la primera infancia mediante experiencias de aprendizaje lúdicas, dinámicas y centradas en los niños y las niñas. Con relación a lo anterior, **Motorola (2025)** enfatiza que volver a motivar a los párvulos requiere clases creativas y activas, idea que se vincula con Gardner (2011) y sus inteligencias múltiples, así como con Montessori (1967), quien plantea que la autonomía, la exploración y el juego favorecen la motivación intrínseca.

Apple (2025) complementa esta mirada al destacar la importancia de “volver al suelo”, priorizando la interacción directa, la exploración sensorial y el juego para contrarrestar la digitalización temprana. Su enfoque se enlaza con Vygotsky (1979), quien sitúa la mediación social como motor del desarrollo, y con Frost et al. (2012), quienes reconocen el juego como base del desarrollo integral.

Además, **Apple (2025)** releva el trabajo colaborativo con las familias, lo que dialoga con Bronfenbrenner (1987) y su propuesta ecológica del desarrollo, donde el hogar y la escuela se interrelacionan para potenciar aprendizajes significativos. Además, destaca la necesidad de una pedagogía flexible y apasionada, capaz de responder a la diversidad infantil, lo que vuelve a vincularse con Vygotsky y con las propuestas de Frost sobre creatividad y flexibilidad docente.

Por otra parte, **Samsung (2025)** advierte que el aumento del uso de pantallas ha desplazado prácticas tradicionales que promovían la observación, la exploración y la autonomía. Esto se relaciona con Piaget (1972), quien destaca que el conocimiento se construye a través de la acción.

En la misma línea, **Samsung (2025)** propone introducir estrategias educativas de manera gradual, integrando la música y el juego sin saturar cognitivamente a los niños y niñas, promoviendo un equilibrio entre estímulo y contención.

Como investigadoras, observamos una preocupación compartida por el debilitamiento del valor educativo ante el uso excesivo de pantallas y la disminución de interacciones significativas. Las entrevistadas coinciden en que es urgente volver a lo esencial: el juego, la exploración, el vínculo afectivo, la creatividad docente y la participación familiar. Además, nos llama la atención que, siendo un tema tan relevante y transversal en la educación parvularia, las entrevistadas lo mencionen de forma breve y

acotada. Esto podría deberse a que la presencia de pantallas y la pérdida del valor educativo se han normalizado en la vida cotidiana, o a que las educadoras/es deben priorizar múltiples demandas pedagógicas, lo que dificulta profundizar en esta problemática pese a su importancia.

4.2.2 Segunda línea Interpretativa: implicancias del uso de pantallas en los/las niños y niñas

4.2.2.1 Efectos de las pantallas en habilidades sociales de niños y niñas

El uso excesivo y temprano de pantallas está impactando significativamente el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia. **Apple (2025)** advierte que la reducción del contacto “cara a cara” limita oportunidades esenciales para expresar emociones, comunicarse con claridad y desenvolverse con seguridad en distintos contextos. **Motorola (2025)** coincide en que las interacciones presenciales están siendo reemplazadas por vínculos digitales empobrecidos, carentes de afectividad y empatía, generando en los niños y niñas una menor capacidad para resolver conflictos, regular emociones y sostener relaciones saludables. A sus observaciones se suma **Huawei (2025)**, quien señala que la convivencia cotidiana está siendo sustituida por conversaciones centradas en contenidos digitales, lo que reduce la calidad del intercambio comunicativo dentro del hogar y restringe el diálogo genuino cuando no existe una mediación adulta que favorezca la interacción real.

Samsung y Xiaomi (2025) profundizan en estas repercusiones al señalar que muchos niños y niñas se muestran más retraídos, inseguros o cohibidos debido a la disminución de experiencias sociales directas, acuñando comportamientos asociados al bajo contacto visual, la falta de retroalimentación inmediata y la preferencia por entornos virtuales donde los vínculos requieren menos habilidades interpersonales. Estas observaciones dialogan con lo planteado por Vygotsky (1978), quien sostiene que el desarrollo cognitivo y social se construye en la interacción con otros, de modo que la predominancia de pantallas restringe la co-construcción de significados, afecta la interiorización del lenguaje y limita la adquisición de normas sociales a través del intercambio directo.

Motorola (2025) identifica además una tendencia hacia el aislamiento y el individualismo, describiendo que la sobreexposición digital erosiona competencias fundamentales como la empatía, la

cooperación y la resolución pacífica de conflictos. La entrevistada advierte sobre una “desconexión de la realidad” donde los niños y niñas construyen una visión fragmentada del mundo, influida por contenidos digitales y alejada de la dinámica social cotidiana. Este fenómeno se asocia con mayores niveles de frustración, agresividad, dificultades en la convivencia y escasas estrategias para enfrentar conflictos interpersonales. Esta mirada converge con Erikson (1963), quien destaca el valor del contacto social directo para consolidar la confianza básica, fortalecer la identidad y promover la madurez socioemocional.

UNICEF (2019) complementa esta evidencia al advertir que el uso intensivo de pantallas deteriora la socialización infantil, incrementa el aislamiento y repercute negativamente en la convivencia tanto en el hogar como en el espacio educativo. La exposición prolongada a dispositivos afecta, por tanto, no solo la comunicación, sino también la construcción de habilidades socioemocionales esenciales para el desarrollo integral: empatía, autorregulación, cooperación y manejo de conflictos.

Como investigadoras, observamos que estos planteamientos reflejan una transformación profunda en las formas de socialización infantil, donde los entornos digitales están desplazando paulatinamente la interacción humana directa. Esto está configurando una infancia altamente conectada desde lo tecnológico, pero crecientemente desconectada desde lo afectivo y relacional, lo que genera un desequilibrio entre la experiencia emocional vivencial, afectando el sentido de pertenencia, la identidad social y la calidad de los vínculos que los niños y niñas establecen en su vida cotidiana.

4.2.2.2 Efectos por el uso de pantallas en habilidades cognitivas en niños y niñas

Apple (2025) plantea que cuando los niños y niñas no logran expresarse con claridad, su atención y concentración se ven afectadas, especialmente en contextos fuera del hogar donde su lenguaje no siempre es comprendido. Esta limitación incide directamente en su participación social y educativa, dificultando la adquisición de habilidades cognitivas y la construcción de aprendizajes significativos. Esta observación converge con lo propuesto por Vygotsky (1979), quien sostiene que el desarrollo cognitivo se construye a través de la interacción social mediada por el lenguaje; por lo tanto, cuando las pantallas

sustituyen estas interacciones, se restringen oportunidades esenciales para practicar la comunicación, sostener la atención y participar activamente en experiencias educativas.

Además, profundiza en esta línea al señalar que la exposición prolongada a dispositivos afecta la expresión verbal, la autorregulación y la concentración, reforzando la importancia del acompañamiento adulto.

En coherencia con lo anterior, Piaget (1972) afirma que el aprendizaje infantil se fundamenta en experiencias concretas y activas, las cuales se ven reducidas cuando predomina el uso de pantallas en la vida cotidiana de los niños y niñas. Esta falta de exploración directa limita la formación de esquemas cognitivos y afecta la capacidad de razonamiento. Bandura (1977), desde su teoría del aprendizaje social, complementa esta mirada al señalar que los niños y niñas adquieren habilidades y conductas a partir de la observación e imitación de modelos reales; por ello, cuando el tiempo frente a pantallas reemplaza las interacciones presenciales, disminuyen las oportunidades para aprender conductas adaptativas, habilidades sociales y formas efectivas de comunicación.

Tanto **Apple (2025)** como **Samsung (2025)** coinciden en describir los efectos de la sobreexposición digital: deterioro de la atención, menor respuesta a estímulos externos, aumento de la distracción y debilitamiento de la comprensión causa-efecto debido a la inmediatez de los entornos digitales. En el plano del lenguaje, ambas entrevistadas advierten impactos en el vocabulario, el uso pragmático y la construcción de significados, producto de la reducción de interacciones significativas. A nivel cognitivo y psicomotor, destacan dificultades en la memoria, la percepción, la coordinación y la resolución de problemas, aspectos fundamentales del desarrollo integral.

En la misma línea, los aportes de Vygotsky, Piaget y Bandura se entrelazan con las experiencias recogidas por **Apple y Samsung (2025)**, coincidiendo en un punto central: el uso temprano y excesivo de pantallas interfiere en procesos cognitivos esenciales, reduce la calidad de las interacciones sociales y limita el aprendizaje activo que sustenta el desarrollo infantil. Esta convergencia teórica y empírica evidencia la necesidad de promover mediaciones adultas conscientes, tiempos de pantalla regulados y oportunidades sostenidas de interacción significativa.

Como investigadoras, hemos observado que estos efectos se expresan claramente en el aula: dificultades para mantener la atención, búsqueda constante de recompensas inmediatas, impulsividad y baja tolerancia a la frustración. Estas conductas influyen en la autorregulación, en la calidad de los aprendizajes y en la manera en que los niños y niñas se relacionan con sus pares y con las educadoras y los educadores, reforzando la urgencia de abordar el uso de pantallas desde una perspectiva integral y preventiva.

4.2.2.3 Riesgo por la exposición temprana a pantallas en niños y niñas

La exposición temprana y no mediada a pantallas ha emergido como un factor de preocupación entre profesionales, especialmente por su relación con retrasos del lenguaje y dificultades de socialización. **Apple (2025)** señala que, tras la pandemia, muchos casos de rezago lingüístico fueron atribuidos inicialmente a la disminución de interacción social, fenómeno denominado “niño pandemia”. Sin embargo, con la normalización de la vida cotidiana, estos retrasos persisten, lo que ha llevado a cuestionar nuevas causas, como el uso excesivo de dispositivos digitales. La entrevistada destaca además la complejidad para diferenciar entre dificultades del neurodesarrollo (como el Trastorno del Espectro Autista) y los efectos del uso prolongado de pantallas, ya que ambos pueden generar manifestaciones similares en la adquisición del lenguaje y en la interacción social.

Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), se entiende que los niños y niñas se desarrollan dentro de microsistemas donde las interacciones humanas sostienen el aprendizaje. Durante la pandemia, el aumento dramático en el uso de pantallas redujo las oportunidades de diálogo significativo, afectando la comunicación directa, la socialización y la regulación conductual. La exposición no supervisada implica, además, riesgos adicionales: acceso a contenidos no adecuados, interacción con desconocidos y adopción de comportamientos aprendidos a través de modelos digitales, lo que transforma los patrones de relación y modifica la conducta infantil en distintos ámbitos.

Vygotsky (1979) aporta una comprensión central al destacar que el desarrollo cognitivo y emocional se construye en interacción con adultos y pares. La ausencia de mediación limita la construcción de significados compartidos, la internalización de normas sociales y la adquisición de

habilidades comunicativas. **Motorola (2025)** complementa esta mirada al señalar que las redes sociales se han transformado en escenarios que influyen directamente en el lenguaje y las actitudes de niños, niñas y adolescentes, quienes incorporan expresiones, conductas y modos de relación derivados del contenido digital. Señala también que la exposición a material no acorde a la edad está produciendo un adelantamiento en el desarrollo social y cognitivo, evidenciando una “pérdida de la inocencia” y una niñez menos protegida, lo que revela la necesidad de un acompañamiento adulto activo y constante.

En la misma línea **Motorola (2025)** señala que Las pantallas, especialmente en edades tempranas, alteran oportunidades esenciales para el aprendizaje experiencial. Así mismo, sostiene que en la etapa de prebásica no existe un beneficio claro del uso de dispositivos, mientras que en niveles mayores su uso debe ser sumamente regulado y mediado. Esto coincide con las recomendaciones de la American Academy of Pediatrics (2019), que enfatiza la importancia del juego, la exploración y la interacción humana como base del desarrollo integral en la primera infancia. Cuando estas experiencias vivenciales se sustituyen por estímulos digitales, se limita la posibilidad de construir aprendizajes significativos, afectando habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y motoras, tal como también sostienen Vygotsky (1979) y Bronfenbrenner (1987).

Xiaomi (2025) refuerza esta perspectiva al indicar que la primera infancia (especialmente antes de los tres años) es un periodo crítico para el desarrollo de habilidades fundamentales como el lenguaje, la motricidad, la regulación emocional y la socialización. La exposición temprana reduce la vivencia directa con el entorno, empobrece la interacción con adultos significativos y altera los procesos naturales de adquisición de habilidades. Este señalamiento se alinea con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), que destaca la importancia de entornos ricos en experiencias reales para el desarrollo saludable.

De este modo, el uso excesivo de pantallas, según **Apple (2025)**, no solo es innecesario en edades tempranas, sino que puede afectar negativamente el desarrollo funcional infantil en múltiples dimensiones. Como investigadoras destacamos que las interacciones cara a cara, el juego espontáneo y las experiencias sensoriales siguen siendo los principales motores del lenguaje, la cognición, la motricidad y la regulación emocional. Estos planteamientos coinciden en que la infancia requiere vínculos, experiencias y

mediación humana constante para favorecer un desarrollo integral equilibrado y acorde a las necesidades evolutivas del niño y la niña.

4.2.2.4 Efectos en los procesos de aprendizaje para el desarrollo integral del niño y niña

Apple (2025) concibe el lenguaje como un eje central del desarrollo infantil, al afirmar que este evoluciona junto a lo cognitivo y depende de la mediación adulta. Su mirada se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), quien sostiene que el lenguaje se construye en la interacción y posibilita la internalización de conceptos. En coherencia con estos planteamientos, siguiendo la misma línea, **Apple (2025)** enfatiza la necesidad de ambientes ricos en lenguaje, donde el diálogo, la exploración verbal y la escucha activa potencien el desarrollo cognitivo y social. Asimismo, reconoce las dificultades de concentración propias de la primera infancia, atribuyéndolas en

parte a la etapa de desarrollo de la autorregulación, con Vygotsky (1979) respecto al rol de la mediación en las funciones superiores.

Del mismo modo, **Motorola (2025)** advierte que el uso excesivo de pantallas genera desconexión, falta de atención y ansiedad, afectando la adaptación a las rutinas educativas. Esta reflexión se relaciona con Sigman (2017), quien demuestra que la sobreexposición digital altera mecanismos de atención y memoria de trabajo, invitando a equilibrar tecnología con experiencias educativas concretas, juego libre y vínculos afectivos.

En la misma línea, **Xiaomi y Samsung (2025)** señalan que la sobreestimulación digital provoca desconexión relacional, disminución de la respuesta a las interacciones, atención breve y dificultades perceptivas y espaciales. También describen problemas de concentración, comprensión y comunicación, junto con hiperactividad, fatiga y una búsqueda constante de estímulos. Estos efectos coinciden con Vygotsky (1979), quien plantea que la autorregulación surge de la interacción social directa, proceso que se ve limitado cuando predominan las pantallas. Asimismo, la elevada distraibilidad y el bajo rendimiento mencionados por **Xiaomi (2025)** pueden explicarse desde Bruner (1983), debido a la falta de andamiaje

adulto, y desde Bronfenbrenner (1987), considerando la influencia del entorno mediático en los microsistemas en los que se desarrollan los niños y niñas.

En conjunto, como investigadoras interpretamos que los testimonios de **Apple, Motorola, Xiaomi y Samsung (2025)**, articulados con los referentes teóricos revisados, evidencian la necesidad urgente de fortalecer el rol mediador del adulto, regular el uso de pantallas y promover entornos pedagógicos ricos en lenguaje, interacción social y experiencias concretas. Desde nuestra mirada, estos elementos constituyen la base para el desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo en la primera infancia, y permiten comprender cómo los contextos educativos y familiares pueden convertirse en factores protectores o de riesgo frente a las prácticas digitales actuales. Esta reflexión nos invita a seguir profundizando en estrategias pedagógicas que favorezcan la atención, la autorregulación y el aprendizaje significativo en niños y niñas.

4.2.2.5 Efectos en las habilidades comunicativas de niños y niñas

Las dificultades en el desarrollo del lenguaje generan efectos profundos en el funcionamiento global de los niños y niñas, afectando no solo su comunicación, sino también su capacidad de aprendizaje, atención y socialización. Tal como señala **Apple (2025)**, cuando un niño o niña no logra expresarse con claridad o comprender lo que otros le comunican, disminuye su capacidad de concentración y se limita su participación activa en contextos educativos. Esto se evidencia en dificultades para seguir instrucciones, confusiones fonológicas y problemas posteriores en la lectura y la escritura, lo que repercute directamente en el rendimiento escolar. **Xiaomi (2025)** complementa esta perspectiva, indicando que estas limitaciones suelen generar también barreras en la interacción con pares y familias, expresándose en comportamientos de timidez o conductas agresivas, muchas veces influenciadas por modelos mediáticos.

Desde un enfoque socio constructivista, Vygotsky (1979) sostiene que el lenguaje es una herramienta psicológica esencial para organizar el pensamiento, regular la conducta y crear vínculos con otros. Cuando existe rezago lingüístico, la capacidad de autorregulación se ve afectada, lo que dificulta que los niños y las niñas mantengan la atención, comprendan normas o expresen emociones adecuadamente.

Esto coincide con lo señalado por Beitchman et al. (2005). Quienes vinculan los trastornos del lenguaje con problemas emocionales y conductuales como ansiedad, baja autoestima y frustración. De modo complementario, autores como Bruner (1983), Tomasello (2003) y Halliday (1975) resaltan que el lenguaje se construye y se fortalece en la interacción social, permitiendo a los niños construir significados, comprender el mundo y participar de manera activa en actividades grupales. Por ello, los rezagos lingüísticos no solo dificultan la expresión oral, sino también la adquisición de nuevos aprendizajes y la transferencia de conocimientos a distintos contextos educativos.

A este escenario se suma un elemento emergente: el impacto del uso excesivo de tecnología en la infancia. **Samsung (2025)** advierte que la exposición prolongada a pantallas afecta el desarrollo del lenguaje en sus dimensiones semánticas, pragmáticas y de vocabulario, pues reduce las oportunidades de interacción significativa con adultos y pares. La falta de retroalimentación emocional, gestual y verbal que caracteriza a las interacciones humanas disminuye las oportunidades de desarrollo lingüístico, afectando la comprensión, la expresión y la interacción social.

Como investigadoras, consideramos que es esencial observar cómo estas dificultades influyen en el desarrollo del lenguaje, sumado que en la actualidad existe un impacto creciente sobre el uso excesivo de tecnologías en la primera infancia, donde se presenta un escenario complejo en donde afecta no solo la comunicación, sino también los procesos más importantes del desarrollo integral infantil. Nos inquieta que, pese a la evidencia aportada por las entrevistadas **Apple y Xiaomi (2025)** y por referentes teóricos como Vygotsky (1979) y Beitchman et al. (2005), aun exista una naturalización del rezago lingüístico y una subestimación de sus consecuencias en la autorregulación, la interacción social y el aprendizaje.

Consideramos preocupante que muchas veces se interpreten como conductas propias de la edad o como “etapas pasajeras”, invisibilizando la necesidad de acompañamiento oportuno y de espacios de interacción enriquecidas en lenguaje. Más aún, nos alerta que las dinámicas familiares actuales están inversamente mediadas por pantallas y reemplazan instancias de comunicación afectiva, simbólica y verbal que resultan fundamentales para el desarrollo. Desde esta mirada crítica, creemos urgentemente promover prácticas pedagógicas y educativas que reconozcan la interacción humana como un pilar esencial y que permitan prevenir la profundización de estas brechas lingüísticas en la primera infancia.

4.2.2.6 Efectos socioafectivos de las pantallas en la primera infancia

Motorola y Samsung (2025) evidencian un fuerte impacto socioafectivo derivado del uso excesivo de pantallas en la primera infancia. **Motorola (2025)** describe este fenómeno como “absolutamente destructivo y dañino”, mientras **Samsung (2025)** advierte que la sobreexposición produce un empobrecimiento de las interacciones afectivas y sociales, generando en los niños y niñas una presencia física desconectada emocionalmente: “está, pero no toma en cuenta cuando se le habla”. Esta desconexión se traduce en dificultades para la reciprocidad comunicativa, la empatía y la autorregulación emocional, capacidades que se desarrollan principalmente en el contacto directo con otros y no frente a estímulos digitales.

Lo planteado se conecta con la teoría del apego de Bowlby (1988), quien sostiene que las experiencias tempranas con la figura cuidadora moldean profundamente el desarrollo emocional y social. Desde esta perspectiva, el vínculo seguro ofrece la base para la exploración, la construcción de la identidad y el bienestar integral de los niños y niñas. De acuerdo con Moneta (2003), un apego estable y continuo incluso puede compensar ciertos riesgos genéticos, reafirmando la centralidad de las relaciones afectivas en el desarrollo infantil.

Asimismo, los planteamientos de **Samsung (2025)** dialogan con Piaget (1952), para quien el desarrollo cognitivo depende de la interacción activa con el entorno. El uso pasivo de pantallas limita la exploración, el ensayo error y la construcción de conocimiento significativo, afectando tanto los procesos cognitivos como la autorregulación y la empatía. Aunque las pantallas no son dañinas por sí mismas, estos testimonios subrayan que no pueden mediar emociones ni reemplazar el rol del adulto como guía y contenedor emocional.

Desde nuestra mirada investigadora, la sustitución de interacciones humanas por estímulos digitales genera una creciente desconexión emocional y un debilitamiento del apego, afectando la capacidad de los niños y niñas para reconocer, expresar emociones y relacionarse de manera cooperativa. La sobreexposición tecnológica, en consecuencia, compromete el desarrollo integral al limitar las

experiencias afectivas reales que sustentan la empatía, la autorregulación y la construcción de una identidad segura.

4.2.2.7 Preferencias de los niños y niñas al uso de pantallas sobre el juego tradicional

Los testimonios de **Apple, Motorola, Huawei y Xiaomi (2025)** coinciden en señalar una transformación profunda en las dinámicas de juego de niños y niñas, marcada por el uso predominante de pantallas y la disminución del juego tradicional. **Apple (2025)** advierte que, actualmente, niños y niñas destinan gran parte de su tiempo a actividades digitalizadas, dejando de lado experiencias corporales, sensoriales y sociales como tocar la tierra, jugar descalzos o participar en juegos simbólicos. Esta situación se relaciona directamente con lo que plantea Vygotsky (1978) que sostiene que el juego es una actividad esencial para la primera infancia, ya que a través de este los niños y niñas desarrollan el lenguaje, el pensamiento simbólico, la regulación emocional y los vínculos sociales.

Además, **Apple (2025)** subraya el creciente rechazo de niños y niñas hacia materiales concretos y actividades táctiles, lo que puede vincularse con una disminución de experiencias sensoriomotoras. Esta observación se relaciona directamente con los planteamientos de Montessori (..) ya que este sostiene que el aprendizaje se construye a partir del contacto con materiales reales, que se pueda manipular y sean sensoriales ya que estos le permiten al niño o niña explorar, comparar, discriminar y comprender el mundo que lo rodea a través de la experiencia directa. Desde esta mirada, el rechazo a materiales sensoriales no solo evidencia una reducción de oportunidad de exploración, sino también una limitación en el desarrollo de la autonomía y todo lo que conlleva la coordinación motora y la sensibilidad perceptiva.

Motorola (2025) aporta una mirada histórica y sociocultural, indicando que antes el juego infantil se desarrollaba en calles, patios o espacios abiertos, mientras que hoy las pantallas reemplazan progresivamente estas prácticas. Mientras que **Huawei (2025)** amplía el análisis al contexto familiar, sosteniendo que el uso de pantallas no solo sustituye el juego tradicional, sino también la interacción afectiva entre niños, niñas y sus familias. En espacios como plazas, salidas o actividades comunitarias,

observa que los dispositivos se utilizan para mantener a los niños y niñas tranquilos y en silencio, lo que debilita oportunidades de exploración, conversación y vínculo emocional.

Por su parte, **Xiaomi (2025)** enfatiza que el uso prolongado de pantallas mantiene a niños y niñas inmóviles durante largos periodos, restringiendo su participación en actividades propias de su etapa, como el juego motor y simbólico. Incluso en espacios diseñados para la socialización, como los recreos, observa la presencia constante de celulares, lo que evidencia una disminución del intercambio espontáneo entre pares.

En conjunto, los testimonios permiten concluir que el predominio de las pantallas está desplazando de manera significativa el juego tradicional, afectando dimensiones fundamentales del desarrollo infantil: la motricidad, la expresión simbólica, la exploración sensorial, la interacción social y la comunicación tanto con pares como con adultos. Además, la incorporación de pantallas en la dinámica familiar ha comenzado a reemplazar experiencias de juego compartido, conversación y vínculo afectivo, configurando nuevas formas de interacción que desafían la labor pedagógica y la participación familiar.

Como investigadoras, nos causa profundo cuidado observar los testimonios de **Apple, Motorola, Huawei y Xiaomi (2025)** revelan una transformación que reconfigura las experiencias de juego en la primera infancia. Nos preocupa que el predominio de las pantallas no sólo esté desplazando el juego tradicional que es fundamental según Vygotsky (1978) para el desarrollo del pensamiento simbólico, del lenguaje, de la regulación emocional y de la interacción social, sino que además esté reduciendo oportunidades esenciales de exploración sensorial y motricidad.

Desde nuestra mirada, resulta inquietante comprobar cómo este cambio también se refleja en el rechazo hacia materiales concretos y táctiles, fenómeno que contradice profundamente los principios de Montessori, quien destaca la importancia del contacto con objetos reales para construir autonomía, percepción y coordinación. Asimismo, nos alerta que las pantallas estén interviniendo en las dinámicas familiares, reemplazando instancia de juego compartido, conversación y vínculo afectivo, elementos claves para un desarrollo integral. Consideramos que esta situación no puede naturalizarse, pues evidencia una creciente desconexión con experiencias corporales, sociales y simbólicas que constituyen la

base del desarrollo infantil y que desafían directamente nuestra labor pedagógica y la participación activa de las familias.

4.2.3 Tercera línea interpretativa: Uso de la tecnología en la educación parvularia

4.2.3.1 Tecnología como Herramienta Pedagógica

Según, **Motorola, Huawei, Xiaomi y Samsung**, la tecnología puede aportar al aprendizaje de niños y niñas siempre que exista mediación adulta, límites claros y una intención pedagógica definida. **Motorola (2025)** sostiene que los recursos digitales, como videos educativos, pueden favorecer la conciencia social, los valores y los aprendizajes para la vida cuando se utilizan con un propósito formativo explícito y no como un recurso de uso libre. Esta visión dialoga con Rosen y De la Barrera (2021), quienes plantean que la tecnología solo adquiere sentido educativo cuando media experiencias auténticas guiadas por un adulto que orienta la interpretación.

En esta misma línea, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2023) señala que los recursos tecnológicos deben enriquecer y no reemplazar las experiencias corporales, exploratorias y sociales propias de la primera infancia. La entrevistada **Motorola (2025)** reafirma esto al mencionar que las pantallas pueden reforzar aprendizajes ya abordados en el aula, siempre desde un uso equilibrado y centrado en el juego, la interacción y la participación.

Por otra parte, **Huawei (2025)** destaca que no todo uso tecnológico es negativo. Reconoce que, en ocasiones, recursos como videos o cuentos digitales pueden apoyar la labor pedagógica, especialmente cuando no se cuenta con los materiales físicos y/o artesanales. Sin embargo, enfatiza que estos momentos deben ser breves, esporádicos y cuidadosamente contextualizados. Sus planteamientos coinciden con lo propuesto por UNICEF (2020), que recomienda un uso moderado, supervisado e intencionado para evitar la exposición excesiva.

Además, **Xiaomi (2025)** agrega que la tecnología puede convertirse en un recurso pedagógico valioso cuando se emplea en espacios como las salas TIC, donde niños y niñas pueden participar en actividades como cuentos, juegos educativos, títeres digitales, bailes o ejercicios de relajación. Esta

mirada se relaciona con ENLACES-MINEDUC (2023), que promueve una integración digital mediada, con sentido pedagógico y orientada al desarrollo integral. **Xiaomi (2025)** también advierte que la tecnología no debe utilizarse como premio, ya que esto genera asociaciones poco saludables y afecta la formación de hábitos.

Desde una perspectiva complementaria, **Samsung (2025)** enfatiza que el uso pedagógico de la tecnología requiere mediación reflexiva, propósito claro y un rol activo del adulto. Señala que no basta con mostrar un cuento digital: es necesario acompañarlo con preguntas que inviten a la reflexión, tales como “¿qué te pareció?”, “¿qué cambiarías?” o “¿cómo te sentiste?”. Esta visión coincide con el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021), que resalta la importancia del diálogo y la construcción de significados frente al consumo pasivo. **Samsung (2025)** también advierte que el problema actual no es la tecnología en sí, sino su uso desregulado y sin intencionalidad pedagógica, frecuentemente asociado a la falta de formación docente.

Como investigadora, las perspectivas de estas profesionales, combinadas con la literatura especializada, refuerzan que la tecnología puede aportar al aprendizaje y al desarrollo de niños y niñas siempre que su uso sea consciente, mediado, equilibrado y pedagógicamente orientado. Así, se reafirma que las pantallas no deben reemplazar las experiencias reales y significativas, sino complementarlas y enriquecerlas dentro de procesos educativos intencionados.

4.2.3.2 Tecnología presente en la vida cotidiana de niños y niñas

Tanto **Apple** como **Motorola (2025)** coinciden en que las pantallas se han incorporado profundamente la vida cotidiana de los niños y niñas debido a la gran accesibilidad de internet y dispositivos en los hogares, al punto de convertirse en una prioridad cotidiana. La afirmación de la entrevista “puede faltar cualquier otra cosa, pero internet jamás” evidencia esta centralidad, que facilita un contacto temprano, constante y autónomo con celulares y tablets. Esta exposición habitual hace que incluso niños que aún no leen sean capaces de manipular dispositivos con naturalidad, aprendiendo por imitación y repetición. Como planten Chile Crece Contigo (2018) y JUNJI (2021), esta normalización

desplaza experiencias esenciales para el desarrollo infantil, como el juego corporal, la exploración del entorno y las interacciones afectivas significativas.

En línea con esto, **Motorola (2025)** añade que el acceso indiscriminado puede derivar en usos cercanos a la dependencia, especialmente en la primera infancia, etapa en la que los niños y niñas carecen de estrategias de autorregulación emocional y la pantalla se vuelve un recurso inmediato para calmar inquietudes o aburrimiento. Estas observaciones dialogan lo señalado por el CNTV (2022) y SUBTEL (2023), que advierten que el aumento sostenido de la conectividad presente en más del 90% de los hogares y el consumo prolongado de dispositivos móviles incrementan la probabilidad de hábitos sedentarios, disminuyen la participación en juegos presenciales y pueden promover conductas dependientes.

A pesar de ello, tanto **Motorola (2025)** como el Centro de Estudios del Mineduc (2023) subrayan que la tecnología puede tener un uso positivo cuando existe una clara intencionalidad educativa y mediación adulta. La entrevistada describe que en su institución se emplean recursos digitales únicamente cuando responden a objetivos formativos, como fortalecer la convivencia, promover la empatía o desarrollar habilidades ciudadanas. Desde este enfoque, el problema no radica en la tecnología en sí, sino en su uso pasivo, excesivo o sin acompañamiento, ya sea en el hogar o en el contexto escolar. Por ello, organismos como el Ministerio de Educación (2024) y JUNJI (2021) insisten en que el adulto debe mantener un rol activo como mediador, garantizando experiencias equilibradas que favorezcan el juego, la comunicación y el vínculo, evitando que las pantallas sustituyan espacios fundamentales para el desarrollo integral infantil.

4.2.3.3 Tecnología como facilitadora en el contexto familiar

El uso de pantallas se ha vuelto una estrategia habitual en muchas familias para manejar situaciones demandantes de la crianza, como el llanto, la inquietud o el desorden. **Samsung, Motorola y Apple (2025)** coinciden en que los dispositivos funcionan como una herramienta rápida para “mantener quietos” a los niños y niñas, especialmente cuando los adultos están cansados o sobrecargados. Esta práctica, más que responder a diferencias socioeconómicas, se ha naturalizado como parte de la vida doméstica, donde el teléfono opera como un regulador de la conducta y de las emociones infantiles. Esta

observación dialoga con Radesky et al. (2015), quienes muestran que los adultos suelen recurrir a pantallas cuando existe dificultad para sostener límites o acompañar el malestar de los niños y niñas.

Asimismo, mencionan que las familias incluso adquieren dispositivos para evitar rabietas, lo que se relaciona con lo planteado por Bauman (2017) respecto al consumo: se busca resolver tensiones mediante objetos más que mediante experiencias o vínculos. Así, la pantalla actúa como una solución inmediata que reduce conflicto, pero no promueve autorregulación, juego ni tolerancia a la frustración. Como sugiere **Apple (2025)**, este uso no proviene de negligencia, sino de la falta de orientación, lo cual coincide con López (2020), quien señala que la tecnología solo beneficia la vida familiar cuando existe mediación y límites; sin ellos, termina reemplazando el diálogo y la convivencia cotidiana.

Las entrevistadas también subrayan que este uso excesivo desplaza el acompañamiento emocional y el juego compartido, efectos que coinciden con las advertencias de Chile Crece Contigo (2017) que advierte sobre el uso problemático de pantallas cuando sustituyen la interacción humana, especialmente en la primera infancia donde el contacto y la presencia sensible del adulto son fundamentales.

Como investigadoras, este panorama nos resulta especialmente significativo: evidencia una normalización del uso de pantallas como solución rápida pese a que sus implicancias en la primera infancia son poco reconocidas por las familias. Esto nos invita a seguir profundizando y visibilizando estas dinámicas para promover prácticas de acompañamiento más conscientes, afectivas y equilibradas.

CAPÍTULO V

PROYECCIONES Y LIMITACIONES

5.1 Proyecciones de la Investigación

Por otro lado, en este apartado también queremos dar a conocer las proyecciones que se esperan con la entrega de este trabajo de estudio, las cuales se explican en los siguientes puntos:

• Desarrollar investigaciones de mayor alcance que permitan profundizar en la desinformación existente respecto al uso de pantallas en la primera infancia, aportando evidencia más clara sobre sus efectos y promoviendo conocimiento actualizado en diversas comunidades educativas.
• Diseñar instancias de información y concientización dirigidas a familias, equipos educativos y cuidadores, para abordar la poca claridad que existe sobre el uso adecuado de pantallas, sus riesgos en edades tempranas y las alternativas saludables que favorecen el desarrollo integral.
• Proponer estrategias educativas que permitan equilibrar el uso de tecnologías con experiencias de juego activo, colaborativo y conectado con el entorno, evitando que las infancias se conviertan en “infancias desconectadas” de lo real.
• Realizar una propuesta formativa para que las instituciones educativas incorporen espacios de reflexión sobre el uso de pantallas y fomenten prácticas que prioricen el vínculo, el movimiento y el

juego libre como ejes fundamentales del desarrollo infantil.
• Impulsar estudios que orienten a futuros programas ministeriales incorporando la mirada familiar y educativa respecto al acompañamiento en el uso de tecnologías, considerando variables como clasificación etaria, tiempo de exposición y prácticas de mediación consciente.
• Promover líneas de investigación que recuperen el valor del juego tradicional – artesanal y la interacción humana, con el fin de generar orientaciones que ayuden a las comunidades a encontrar un equilibrio entre lo digital y lo vivencial en la infancia.

*Tabla 9 Tabla de proyecciones
Propia*

Fuente Elaboración

5.2 Limitaciones de la Investigación

Este apartado de la investigación presenta las principales limitaciones que dificultaron el desarrollo del proceso investigativo y el análisis de la información recopilada. Primero, se evidenció una alta presencia de información inexacta o poco fiable en diversas fuentes digitales por tanta información que está en internet y diverso contenido que existe en la actualidad como en las redes sociales, que normalmente muestran información que no es verdadera. Este escenario obligó a realizar un proceso exhaustivo de verificación y selección de material bibliográfico, lo que dificultó la construcción de un marco teórico sustentado en evidencias más actualizadas y/o confiables.

Asimismo, el uso del software NVivo 10.0 constituyó otra de las limitaciones relevantes. Debido a que no se contaba con la licencia correspondiente y los equipos disponibles poseían una capacidad insuficiente para ejecutar el programa, fue necesario buscar alternativas para acceder a la herramienta y

garantizar el proceso de codificación. Esta situación generó retrasos y complicaciones técnicas que condicionaron el ritmo y la continuidad del análisis de datos.

Otro aspecto significativo se relaciona con los tiempos acotados tanto de las integrantes del estudio como del propio proceso investigativo. Las responsabilidades académicas de cada estudiante, junto con la amplitud del problema de investigación, redujeron el margen temporal para profundizar en ciertos aspectos y para ampliar la recolección de información.

Finalmente, la realización de entrevistas semiestructuradas presentó desafíos adicionales. Fue complejo coordinar espacios formales y adecuados para llevar a cabo las entrevistas, lo que implicó adaptarse a la disponibilidad de las personas participantes y gestionar condiciones que aseguraran un ambiente óptimo para la conversación. Estas limitaciones incidieron tanto en la logística del proceso como en la profundidad de algunos relatos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones de la Investigación

En este apartado se expondrán los aspectos más relevantes identificados durante el desarrollo del proceso investigativo. El propósito central es analizar de manera detallada los hallazgos recopilados, permitiendo una comprensión profunda de los fenómenos observados y de las evidencias que emergieron a lo largo del proceso investigativo.

6.1.1 Objetivo General

Analizar el impacto del uso de tecnologías digitales en la primera infancia, considerando su influencia en las interacciones sociales, el juego y el aprendizaje.

El análisis desarrollado en esta investigación permitió comprender con profundidad la compleja relación que existe entre el uso excesivo de pantallas y el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia. A partir de las percepciones de educadoras de párvulos y especialistas, se evidenció que

las pantallas se han instalado de manera transversal en la vida cotidiana, configurando dos infancias que conviven en tensión: una infancia conectada a dispositivos y otra infancia que se desconecta progresivamente de experiencias esenciales para su desarrollo socioemocional, motriz y cognitivo.

Esta dualidad da origen al fenómeno que denominamos “dos infancias desconectadas”, donde el acceso a la tecnología no implica necesariamente progreso, sino que, cuando no existe mediación adulta, puede transformarse en una barrera para el desarrollo integral.

Esta investigación permitió cumplir dicho objetivo al mostrar cómo la exposición temprana y excesiva a pantallas genera efectos complejos en el desarrollo integral de los niños y niñas. Según los relatos de las entrevistadas, se evidencian diferentes impactos tanto en las interacciones sociales como en los procesos de aprendizaje y en el juego, lo que confirma que el uso no regulado de las pantallas influye directamente en la calidad de las experiencias que viven los niños y niñas durante la primera infancia y, por ende, en la construcción de su desarrollo integral.

6.1.2. Primer Objetivo Especifico

Comprender las percepciones de las educadoras/es de párvulos y especialistas en la temática sobre el efecto del uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos en la primera infancia.

Las profesionales entrevistadas coincidieron en que el uso excesivo de pantallas afecta de manera significativa los vínculos afectivos y la socialización temprana. La familia, primer contexto formativo, ha sustituido gradualmente momentos de interacción, diálogo y juego compartido por la presencia pasiva del dispositivo. Como consecuencia, se observa en los niños y niñas una disminución en la capacidad para expresar emociones, dificultades para construir relaciones seguras y una tendencia al aislamiento, elementos que repercuten en su bienestar emocional y en la consolidación de un apego saludable. Esta desconexión afectiva revela una problemática profunda: la tecnología no solo ocupa tiempo, sino que

reemplaza la presencia emocional del adulto, generando prácticas parentales que, sin intención explícita, deterioran la construcción de vínculos significativos.

Además, las percepciones de las entrevistadas nos muestran que el uso de pantallas en la primera infancia no depende únicamente del nivel socioeconómico, sino del nivel educativo y de las prácticas parentales, ya que los adultos muchas veces entregan dispositivos como estrategia para mantener a los niños y niñas “tranquilos”.

Asimismo, se observa que la disminución del contacto humano y del juego activo, elementos centrales en el desarrollo socioemocional, se ve agravada por la exposición temprana y constante a estímulos digitales rápidos. Los niños y niñas actuales muestran preferencia por experiencias visuales y dinámicas, lo que modifica sus formas de atención y motivación, y limita las oportunidades de interacción afectiva con adultos y pares. Estas percepciones profesionales evidencian que el uso excesivo de pantallas impacta de manera significativa en el desarrollo social y en la construcción de vínculos afectivos, reforzando la necesidad de prácticas parentales y educativas que equilibren la tecnología con experiencias de interacción humana, juego y contacto emocional.

6.1.3 Segundo Objetivo Específico

Interpretar las percepciones de las educadoras/s de párvulos y especialistas en la temática respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

La investigación permitió identificar que la sobreexposición tecnológica impacta directamente en la atención, la concentración, la regulación emocional y el desarrollo del lenguaje. El bombardeo constante de estímulos rápidos e inmediatos condiciona a los niños y niñas a una dinámica de respuesta acelerada, lo que dificulta su tolerancia a la espera, su motivación por actividades que requieren esfuerzo cognitivo y su capacidad para sostener la concentración en experiencias pedagógicas. Esto se evidencia en el aula a través de rezagos en la adquisición del lenguaje oral, menor participación en actividades, dificultades en la comprensión de instrucciones y un aumento de la frustración al enfrentarse a desafíos

que no pueden resolverse de forma instantánea. Por lo tanto, la tecnología se convierte en un factor que fragmenta la continuidad del aprendizaje, generando una brecha entre lo que los niños y niñas viven en casa y lo que requieren para desenvolverse adecuadamente en el contexto escolar.

Las educadoras y especialistas perciben que el uso excesivo de pantallas genera dependencia en los niños y niñas, afectando su atención, concentración y motivación para actividades que requieren esfuerzo cognitivo. Esta dependencia limita el juego libre, la exploración y las interacciones significativas con adultos y pares, fundamentales para construir conocimientos y habilidades sociales. Interpretar estas percepciones evidencia que la tecnología, cuando no se medía, fragmenta los procesos de aprendizaje, por lo que resulta imprescindible acompañarla con mediación adulta, experiencias lúdicas y entornos que integren la tecnología de manera equilibrada para favorecer un desarrollo integral en la primera infancia.

6.1.4 Tercer Objetivo Específico

Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en la primera infancia.

En la investigación se logró constatar que la digitalización temprana ha desplazado experiencias fundamentales para el desarrollo infantil. El juego libre, el movimiento, la exploración sensorial y la creatividad se ven reducidos o reemplazados por actividades sedentarias y pasivas frente a las pantallas. Se observan niños y niñas con dificultades motoras, menor creatividad, escasa iniciativa para resolver problemas y una disminución del juego simbólico, aspecto crucial en la construcción de pensamiento abstracto y en el desarrollo socioemocional. Esta desconexión con el entorno real limita su capacidad de

interactuar con otros, comprender reglas sociales y experimentar el mundo desde la corporalidad y la imaginación, pilares esenciales de la primera infancia.

Además, determinó que la digitalización temprana reemplaza experiencias fundamentales del juego libre, la exploración sensorial y la creatividad, afectando la motricidad, la autonomía y la imaginación. Sin embargo, cuando se utiliza de manera intencional, mediada y con tiempos claros, la tecnología puede enriquecer los aprendizajes y apoyar procesos pedagógicos específicos, siempre que no reemplace la interacción humana, el juego, ni la exploración del entorno. Esto resalta la necesidad de diseñar estrategias educativas contextualizadas que equilibren tecnología y experiencias reales.

Sin embargo, un elemento transversal emergió en todas las entrevistas: la tecnología no es en sí misma negativa. Su impacto está determinado por la intencionalidad, la mediación y el acompañamiento adulto. Cuando las pantallas se utilizan con propósito pedagógico, tiempos claros y supervisión, pueden convertirse en herramientas valiosas para enriquecer experiencias educativas. Lo que resulta perjudicial no es la tecnología, sino su uso excesivo, no regulado y sin sentido formativo. Esto refuerza la necesidad de repensar el rol de las familias y de las instituciones educativas, promoviendo prácticas que equilibren la presencia digital con experiencias reales, significativas y cargadas de interacción humana.

Finalmente, esta investigación permite concluir que las dos infancias desconectadas representan un desafío contemporáneo que interpela a toda la comunidad educativa. Por un lado, existe una infancia hiperconectada, expuesta a estímulos digitales que sobrepasan sus capacidades evolutivas. Por otro, una infancia que se desconecta del entorno real, de sus pares, del juego, del movimiento y del vínculo emocional con sus adultos significativos. Superar esta dicotomía requiere avanzar hacia un trabajo colaborativo entre familias y comunidad educativa, donde se promueva el acompañamiento afectivo, el uso responsable de tecnologías y la restitución del juego, la interacción social y la exploración del mundo como ejes fundamentales de la primera infancia.

El desafío no es erradicar la tecnología, sino reconstruir el equilibrio perdido, apostar por infancias más presentes, más vinculadas y activas implica recuperar aquello que ninguna pantalla puede reemplazar: la relación humana, la creatividad, el movimiento, la palabra y el juego como experiencias

fundamentales del desarrollo infantil. Solo así podremos avanzar hacia infancias verdaderamente conectadas, no con pantallas digitales, sino con su entorno, consigo mismas y con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

American Academy of Pediatrics. (2016). *Media and young minds.*

<https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e20162591/60503/Media-and-Young-Minds?autologincheck=redirected>

Arrieta, I., Soto Ramírez, P., Alarcón, S., López, M. J., & Narea, M. (2023). *Efectos de las pantallas en niños y niñas menores de cinco años: Orientaciones dirigidas a padres y madres para su uso*

Infancias Desconectadas: El impacto por el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos.

(Prácticas N.º 19). Centro Justicia Educacional.

<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/04/PRACTICAS-n%C2%B019-linea-5.pdf>

Asociación Española de Pediatría. (2024). *Cero pantallas hasta los 6 años y solo una hora al día entre los 6 y 12: Actualización del Plan Digital Familiar de la AEP.*

<https://familiasenpositivo.org/sites/default/files/Recomendaciones%20sobre%20el%20uso%20de%20pantallas.pdf>

Asociación Española de Pediatría. (2024). *Informe sobre uso de pantallas y salud infantil.* AEP.
<https://enfamilia.aeped.es/noticias/nuevas-recomendaciones-sobre-pantallas-en-infancia-adolescencia>

Álvarez de Moya, M. del R., & Torres Novoa, R. (2023). *Epistemología de la tecnología artesanal.* Cuaderno 179, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 67–74.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8882269>

Aveiga, V., Ostaiza, J., Macías, X., & Macías, M. (2018). *Uso de la tecnología: entretenimiento o adicción.* Revista Caribeña de Ciencias Sociales.

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/08/tecnologia-entretenimiento-adiccion.html>

Bauman, Z. (2007). *Vida líquida.* Fondo de Cultura Económica.
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/vida-liquida-zygmunt-bauman.pdf>

Barrera, D., & Duque, T. (2014). *Uso de TIC en las dinámicas familiares.* Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 6, 45–60. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980004.pdf>

Barrios, A. (2009). *Generaciones digitales y usos de Internet.* Revista Comunicación y Sociedad, 22(2), 65–84. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011409017.pdf>

BCEP. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Ministerio de Educación de Chile.
https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*.

https://archive.org/details/childstalklearni0000brun?utm_source=chatgpt.com

Cascardo, E., & Veiga, M. C. (2020). *Tecnoa: Conversaciones sobre arte, tecnología y juego*.

Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4477>

Cavallo Bertelet, L. (2021). *El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia*. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/208/116>

Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). *Children and adolescents and digital media*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27940795/>

Claver Olave, P. (2023). *El uso excesivo de las pantallas y su implicación en el desarrollo del lenguaje*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61126/TFG-M-L3040.pdf?sequence=1>

Clínica Alemana. (2025, noviembre 20). *¿Por qué evitar el uso de pantallas en lactantes y preescolares?* YouTube. <https://www.youtube.com/live/QFZ-wXAisA4?si=JdvOPHrzaaZioD4U>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina: Revisión conceptual de iniciativas* (Serie Políticas Sociales N.º 239). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/05d308b1-bb24-4e5e-a08e-e3d583407c42/content>

Domínguez, J., Morales, A., & Rodríguez, M. (2021). *Uso de pantallas y desarrollo infantil temprano*. *Revista de Pediatría y Salud Infantil*, 18(2), 45–59. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2022/v120n5a11.pdf>

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*.

https://s81ac41eccb5d92fb.iimcontent.com/download/version/1706395382/module/12055630995/name/Durkheim%2C%20E.%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20sociolog%C3%ADa.pdf?utm_source=chatgpt.com

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%C3%93InvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Gómez Smyth, L., & Dupuy, M. (Eds.). (2022). *Conversaciones sobre juego y jugar: Derecho, enseñanza y territorio escolar* (1.ª ed.). Editorial de la Universidad de Flores.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5956/pm.5956.pdf>

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). *The benefits of playing video games.* American Psychologist, 69(1), 66–78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24295515/>

Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness.* Penguin Press.

<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-05/La-generacion-ansiosa-Jonathan-Haidt.pdf>

HBSC. (2024). *Health Behaviour in School-aged Children Study: Global report.* World Health Organization. [https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)

Hernández, P., Vargas, C., & López, R. (2014). *Tecnología en los hogares chilenos: Acceso y desafíos.* Revista INE, 52–60. <https://www.cieduc.org/libros/LibroActasCieduc2015-Vol1.pdf>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hiniker, A., Schoenebeck, S., & Kientz, J. (2015). *Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on technology use during family time.*

https://www.researchgate.net/publication/311491811_Not_at_the_Dinner_Table_Parents_and_Children-s_Perspectives_on_Family_Technology_Rules

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2013). *Acceso y uso de tecnologías en hogares chilenos.* https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2013/Casen_2013_TICs_102015.pdf

Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica*. <https://pdfcoffee.com/maria-montessori-il-metodo-della-pedagogia-scientifica-applicato-allx27educazione-infantile-nelle-case-dei-bambini-pdf-free.html>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Primera infancia en la era de la transformación digital: Una mirada iberoamericana*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>

Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia?utm_source=chatgpt.com

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). *Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25548323/>

Rattazzi, M. (2020). *Sé amable con el autismo*. Ediciones Paidós. <https://es.scribd.com/document/459010952/Se-Amable-con-el-Autismo-pdf>

Romero Saldarriaga, M. A., León Galarza, L. M., León, G. L., Ortiz Sánchez, J. E., & Serrano Ponce, C. del P. (2024). *Impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje: Un análisis integral*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9245–9270. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12074>

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. <https://economyapoliticafeunam.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/klaus-schwab.la-4c2b0-rev.-industrial-2.pdf>

Sigman, A. (2012). *Time for a view on screen time*. *Archives of Disease in Childhood*, 97(11), 935–942. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23044213/>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98829-000>

UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia en la era digital.*

<https://www.unicef.org/es/informes/El-Estado-Mundial-de-la-Infancia-2017>

UNICEF. (2017). *The State of the World's Children.* https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017?utm_source=chatgpt.com

UNICEF Uruguay. (2023, 19 de mayo). *Uso de la tecnología en la primera infancia: qué saber.*

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/digital/uso-de-la-tecnologia-en-la-primera-infancia-que-saber>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

CAPÍTULO II 27

Figura 1 29

Figura 2 38

Figura 3 43

Tabla 1 50

CAPÍTULO III 71

Figura 4 75

Tabla 2 76

Figura 5 79

Figura 6 80

Figura 7 83

Figura 8 88

Figura 9 91

CAPÍTULO IV

Figura 10 93

Tabla 3 95

Tabla 4 96

Tabla 5 97

Tabla 6 98

Tabla 7 99

Tabla 8 101

CAPÍTULO V

Tabla 9 132

ANEXOS

ANEXO N°1

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS



CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS EDUCADORA

Estimada Educadora Participante:

A través del presente documento, solicitamos autorización para participar de estudios en el marco del Proyecto de Investigación **“Infancias Desconectadas: el impacto en el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos”**, a cargo de las alumnas de la Carrera de Educación Parvularia: Denisse Grau, Gisella Tobar, Martina Padovani y Meyling Lazcano de la mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje y Catalina Caballero de la Mención de Promoción de la Salud, quienes cuentan con el apoyo y la orientación de la docente Carola Cacciuttolo Juárez.

Nuestra investigación está enfocada en explorar y conocer las perspectivas de especialistas y educadores/as sobre el uso de pantallas en la infancia, en base a esto el objetivo general de la investigación es: **Analizar las percepciones de las educadoras/es de párvulos y especialista en la temática sobre la utilización de pantallas en la primera infancia, y su implicancia en el desarrollo socioafectivo y procesos de aprendizaje de los niños y niñas.**

Esta investigación recopilará información a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas mediante conversaciones con las tesis a cargo de la investigación, con una duración máxima de 45 minutos, proceso que será realizado en las dependencias del centro educativo y grabado en formato de audio digital con su previo consentimiento.

Es importante considerar que su participación en esta investigación es de forma anónima y confidencial, así como libre y voluntaria, por lo que tiene el derecho de negarse a participar o suspender la entrevista cuando así lo desee, sin necesidad de excusarse ni tener consecuencias por ello.

Gracias por su participación .



Carola Cacciuttolo Juárez
Profesora Guía Tesis

24/septiembre/2025

Fecha:

Yo _____, a partir de lo declarado en el presente documento, declaro en forma libre y voluntaria, con plena capacidad para ejercer mis derechos, participar en la investigación **“Infancias Desconectadas: el impacto en el uso de pantallas y su influencia en el desarrollo de los párvulos “** a cargo de las alumnas de la Carrera de Educación Parvularia Denisse Grau, Gisella Tobar, Martina Padovani y Meyling Lazcano de la mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje, y Catalina Caballero de la Mención de Promoción de la Salud, quienes cuentan con el apoyo y la orientación de la docente Carola Cacciuttolo Juárez.

He sido suficientemente informada/o de la investigación, de que tratará, mi forma de participación y la confidencialidad de mis datos personales, así como de los resultados que serán de utilidad únicamente para esta investigación, y no para ningún otro propósito fuera de este estudio. Se me ha dado la oportunidad de preguntar para aclarar dudas, y a negarme a participar o suspender la entrevista cuando así lo desee, sin necesidad de excusarse ni tener consecuencias por ello.

Entiendo que una copia de este documento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio, para esto me debo contactar con las investigadoras responsables, a través de los siguientes correos electrónicos: Catalina.caballeroz@estudiantes.uv.cl , Denisse.grau@estudiantes.uv.cl , Gisella.tobar@estudiantes.uv.cl , Martina.padovani@estudiantes.uv.cl y Meyling.lazcano@estudiantes.uv.cl .

**Nombre y firma
Profesional en el tema**

ANEXO N°2

GUION ENTREVISTA DE EDUCADORAS Y ESPECIALISTAS



Entrevista: Docente y Psicóloga Educativa



Entrevista: Educadoras de Párvulos Contexto Escolar

1. ¿Cuál es su opinión respecto al uso de pantallas (celulares, Tablet, televisores, etc.) en niños y niñas?
2. ¿Cuál cree usted que es el impacto que tiene el uso excesivo de las pantallas de celular, tablets, etc, en los niños/as durante la primera infancia?
3. ¿Cuál es su percepción frente a los desafíos que visualiza en el desarrollo social y en los vínculos afectivos de los niños/as frente al uso excesivo de pantallas en la primera infancia?
4. ¿Cómo percibe que el uso excesivo de pantallas puede influir en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?
5. ¿De qué manera cree que el tiempo frente a pantallas influye en la atención y concentración de los niños y niñas durante las actividades de aprendizaje?
6. ¿QUÉ IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS IDENTIFICA USTED EN EL APRENDIZAJE DE LOS PÁRVULOS RELACIONADAS CON EL USO EXCESIVO DE PANTALLAS?
7. ¿Cómo considera usted que EL USO DE PANTALLAS EN EL AULA INFLUYE EN LOS PROCESOS O EXPERIENCIAS DE LOS NIÑOS EN ASPECTOS como el juego, la interacción social, el aprendizaje y los vínculos que se generan?
8. Desde su experiencia, ¿qué estrategias o enfoques ha implementado para mediar el uso de pantallas de manera segura en el aula?
9. ¿Cómo cree usted que las características de las familias y/o comunidad influyen en la manera en que se utilizan las pantallas (celulares, tablets, proyectores, etc) en el aula durante la primera infancia?
10. ¿Qué recomendaciones haría a otras educadoras/es frente a esta realidad?
11. ¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?

ANEXO°3 TABLA PARA AVALIDACION DE PREFUNTAS A JUICIOS DE EXPERTOS

SECCIÓN 1: OPINIÓN RESPECTO A LAS PREGUNTAS

Entrevista: Educadoras de Párvulos Contexto Escolar.

1. Señale su grado de acuerdo en relación con la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión; columnas color verde.
2. Señale su grado de acuerdo en relación con la pertinencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación; columna morada.

Objetivos Específicos	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN	Claridad				Pertinencia				Observaciones
		TA	A	D	TD	TA	A	D	TD	
Comprender las percepciones del efecto sobre el uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos de niños y niñas.	¿Cuál es su opinión respecto al uso de pantallas en niños y niñas?									
	¿Cómo percibe usted que el uso excesivo de pantallas ha influido en el desarrollo y formas de relación que se generan entre niños, niñas y adultos?									
	¿Cuáles son los mayores desafíos que visualizas desde tu rol profesional frente al uso de pantallas?									
Interpretar las percepciones respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizajes de niños y niñas.	Desde su experiencia, ¿cómo percibe que el uso excesivo de pantallas influye en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?									
	Desde su experiencia, ¿qué aspectos o elementos distintivos tiene el uso excesivo de pantallas?									
	¿Qué diferencias o implicancias ha									

	observado usted en los niños y niñas a partir del uso excesivo de pantallas?									
Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en primera infancia.	¿Cómo considera usted que las tecnologías influyen en la experiencia de los niños y niñas dentro del aula, en aspectos como el juego, la interacción social, el aprendizaje y los vínculos que se generan?									
	Desde su experiencia, ¿qué estrategias o enfoques ha implementado para mediar el uso de TICs de manera segura en el aula?									
	¿Qué estrategias ha debido implementar en el aula para contrarrestar o mediar los efectos del uso excesivo de pantallas?									
	¿Qué recomendaciones haría a otras educadoras frente a esta realidad?									
Cierre	¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?									

SECCIÓN 2: SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guión de entrevista.

Muchas gracias por su colaboración

y su influencia en el desarrollo de los párvulos.

SECCIÓN 1: OPINIÓN RESPECTO A LAS PREGUNTAS

Entrevista: Docentes Universitarios.

1. Señale su grado de acuerdo en relación con la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión; columnas color verde.
2. Señale su grado de acuerdo en relación con la pertinencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación; columna morada.

Objetivos Específicos	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN	Claridad				Pertinencia				Observaciones
		TA	A	D	TD	TA	A	D	TD	
Comprender las percepciones del efecto sobre el uso excesivo de pantallas en el desarrollo social y vínculos afectivos de niños y niñas.	Desde su experiencia personal ¿Cuál es su percepción respecto al uso de pantallas en niños y niñas?									
	¿Cómo percibe usted la influencia en las formas de relacionarse entre niños, niñas y adultos?									
Interpretar las percepciones respecto al uso excesivo de pantallas en los procesos de aprendizajes de niños y niñas.	Desde su experiencia, ¿cómo percibe que el uso excesivo de pantallas influya en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en educación parvularia?									
	¿Cuáles son las diferencias que existen en la actualidad respecto al uso excesivo de pantallas en niños y niñas?									
	Desde su experiencia ¿cuáles son los aspectos favorables y/o desfavorables que considera respecto a la exposición temprana al uso de pantallas?									

Determinar las implicancias de la utilización de pantallas en el aula en diversos contextos educativos en primera infancia.	¿Cómo Usted considera que se puede utilizar las pantallas en el aula desde un uso pedagógico?									
	¿Cuáles son los grandes limitantes o barreras que observa desde el uso excesivo de pantallas en la primera infancia?									
	¿Qué desafíos observa desde las implicancias en el uso de pantallas en espacios de aula en primera infancia?									
Cierre	¿Qué recomendaciones daría a educadoras/es de párvulos frente a la realidad sobre el uso de pantallas?									
	¿Hay algún otro aspecto que no hayamos conversado y usted quiere relevar como importante?									

SECCIÓN 2: SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guión de entrevista.