

**Los dispositivos tecnológicos y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los
estudiantes de preescolar del Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El
Centro, Barrancabermeja, Santander**



Johana Valentina Navas Gómez

Andrea Rodríguez Pulgarín

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Barrancabermeja, Santander

Octubre - 2025

**Los dispositivos tecnológicos y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los
estudiantes de preescolar del Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El
Centro, Barrancabermeja, Santander**

Johana Valentina Navas Gómez

Andrea Rodríguez Pulgarín

Asesora de proyecto

Mg. Claudia Marcela Lemus Bohórquez

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Barrancabermeja, Santander

Octubre - 2025

Contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Capítulo 1. Contextualización de la problemática	11
1.1. Problema de Investigación.....	11
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo general.....	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3. Justificación	15
Capítulo 2. Fundamentos de la investigación	18
2.1. Antecedentes	18
2.1.1 A nivel internacional	19
2.1.2 A nivel nacional	32
2.1.3 A nivel regional.....	34
2.2. Marco teórico-conceptual	35
2.2.1 El desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia	36
2.2.2 Habilidades de autoconocimiento.....	37
2.2.3 Autorregulación y autocontrol.....	38
2.2.4 La empatía y la conciencia social.....	39
2.2.5 Los dispositivos Tecnológicos y su Influencia en el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales.....	41
2.2.6 Uso de la tecnología en los primeros años	42
2.2.7 Frecuencia y duración del uso	42
2.2.8 Tipo de contenidos consumidos (juegos, videos, apps educativas).....	43
2.2.9 Modalidad de uso (individual, compartido, guiado, libre)	43
2.2.10 Reacciones emocionales durante y después del uso	44
2.2.11 Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales	45
2.2.12 Integración pedagógica de TIC en las propuestas de enseñanza	45
2.2.13 Estrategias de acompañamiento en el uso de tecnología	46
2.2.14 La bitácora como herramienta pedagógica	47
2.3. Marco legal y/o normativo	47
Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación.....	49
3.1. Tipo de estudio	50
3.2. Población y muestra	50
3.3. Procedimientos	51
3.3.1 Fase 1: Socialización, planeación y caracterización del contexto	51
3.3.2 Fase 2: Implementación de la secuencia didáctica	51
3.3.3 Fase 3: Evaluación y formulación de recomendaciones	52
3.4. Técnicas para la recolección de datos.....	53
3.4.1 Guía semiestructurada para grupo de discusión	53
3.4.2 Ficha de observación participante.....	54
3.4.3 Bitácora pedagógica	54
3.5. Técnicas para el análisis de datos	55

3.6.	Consideraciones éticas y de integridad científica	56
Capítulo 4.	Análisis e interpretación de los resultados	56
4.1.	Análisis descriptivo e interpretativo	56
4.1.1	<i>Categoría 1: Desarrollo socioemocional en la primera infancia</i>	58
4.1.1.1	Subcategoría: Autoconocimiento	58
4.1.1.2	Subcategoría: Autocontrol	61
4.1.1.3	Subcategoría: Empatía y conciencia social	63
4.1.1.4	Interpretación general de la categoría 1	65
4.1.2	<i>Categoría 2: Los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales</i>	66
4.1.2.1	Subcategoría: Reacción ante el uso de pantallas	67
4.1.2.2	Subcategoría: Capacidad de desconexión	69
4.1.2.3	Subcategoría: Relación social mediada por la tecnología	71
4.1.2.3	Subcategoría: Regulación emocional después del uso del dispositivo	73
4.1.2.4	Interpretación general de la categoría 2	75
4.1.3	<i>Categoría 3: Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales</i>	76
4.1.3.1	Subcategoría: Integración pedagógica de las TICS	76
4.1.3.2	Subcategoría: Estrategias de acompañamiento	77
4.1.3.3	Subcategoría: Rol del docente o adulto mediador	78
4.1.3.4	Subcategoría: Interacción significativa durante el uso	79
4.1.3.5	Subcategoría: Percepción sobre el impacto socioemocional del uso de tecnología	80
4.1.3.6	Interpretación general de la categoría 3	81
4.2.	Síntesis transversal de las categorías	82
4.3.	Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto	86
4.3.1	<i>Respuesta a la pregunta de investigación</i>	88
4.4.	Implicaciones, sugerencias recomendaciones	89
	<i>Recomendaciones institucionales derivadas de los hallazgos de investigación.</i>	92
	Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de investigación y referentes teóricos.	93
	Conclusiones	94
	Anexos	103

Lista de figuras

Figura 1 <i>Categorías y subcategorías de análisis de la investigación.</i>	57
---	----

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Fuentes de información y códigos asignados en la investigación.</i>	57
Tabla 2 <i>Síntesis de hallazgos transversales por categorías de análisis.</i>	83
Tabla 3 <i>Recomendaciones institucionales derivadas de los hallazgos de investigación.</i>	89

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar del Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja (Santander). El estudio surge ante la necesidad de comprender cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cada vez más presentes en la vida cotidiana de los niños, pueden influir tanto positiva como negativamente en sus procesos de interacción, autorregulación y desarrollo emocional.

Desde un enfoque de investigación cualitativa con diseño de investigación-acción, se buscó caracterizar las habilidades socioemocionales de los niños antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos, mediante observaciones y grupos de discusión con docentes y familias del grado transición. Posteriormente, se procedió a diseñar e implementar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de estas habilidades a través de experiencias mediadas con TIC, organizadas en los momentos Veo, Comprendo, Actúo y Evalúo. Finalmente, se evaluó la efectividad de dicha estrategia mediante la construcción participativa de una bitácora de recomendaciones que promueve un uso equilibrado y consciente de la tecnología en el aula de preescolar.

Los resultados obtenidos evidencian que el uso planificado de dispositivos tecnológicos puede favorecer el desarrollo de competencias como la empatía, el autocontrol y la cooperación, siempre que se establezcan mediaciones pedagógicas adecuadas y se involucren activamente las familias en el proceso. No obstante, se identificaron también riesgos asociados al uso excesivo o desregulado, los cuales pueden afectar la interacción social, la concentración y la gestión emocional de los niños.

La investigación aporta a la línea Infancias y diversidad de la Maestría en Infancias, en tanto propone estrategias pedagógicas viables, replicables y contextualizadas para orientar el uso de la tecnología en la primera infancia. Asimismo, ofrece insumos prácticos para docentes y familias mediante la bitácora de recomendaciones, con el fin de lograr un equilibrio entre los beneficios de las herramientas digitales y la importancia de las experiencias sociales, comunicativas y emocionales en la formación integral de los niños.

Palabras clave: dispositivos tecnológicos, desarrollo socioemocional, educación preescolar, estrategia pedagógica, infancia, TIC.

Abstract

This research project aims to analyze the impact of the use of technological devices on the socio-emotional development of preschool children at Colegio Luis López de Mesa, located in the district El Centro, Barrancabermeja (Santander). The study arises from the need to understand how Information and Communication Technologies (ICT), increasingly present in children's daily lives, may influence their interaction, self-regulation, and emotional development, both positively and negatively.

Using a qualitative approach with an action-research design, the study sought to characterize children's socio-emotional skills before, during, and after the use of technological devices, through observations and discussion groups with teachers and families of the transition grade. Subsequently, a pedagogical strategy was designed and implemented to strengthen these skills through ICT-mediated experiences, structured in the stages see, understand, act, and evaluate. Finally, the effectiveness of the strategy was assessed through the participatory development of a pedagogical logbook containing recommendations that promote a balanced and conscious use of technology in preschool classrooms.

The findings reveal that the planned use of technological devices can foster competencies such as empathy, self-control, and cooperation, provided that adequate pedagogical mediation is established and families are actively involved in the process. However, risks were also identified when the use of devices becomes excessive or unregulated, potentially affecting children's social interaction, concentration, and emotional regulation.

This research contributes to the line of Childhoods and Diversity within the Master's program in Childhood Studies, as it proposes feasible, replicable, and context-sensitive pedagogical strategies to guide the use of technology in early childhood education. It also provides practical tools for teachers and families through the logbook of recommendations, aiming to achieve a balance between the benefits of digital tools and the importance of social, communicative, and emotional experiences for children's integral development.

Keywords: technological devices, socio-emotional development, childhood, preschool education, pedagogical strategy, ICT.

Introducción

En la actualidad, el uso de dispositivos tecnológicos se ha convertido en una práctica habitual en la vida cotidiana de los niños y niñas desde edades muy tempranas. Tablets, celulares, computadores y juegos digitales hacen parte de su entorno cercano y constituyen herramientas que, en muchos casos, median tanto sus experiencias educativas como sus interacciones sociales. Este fenómeno plantea oportunidades valiosas de aprendizaje, pero también desafíos significativos para la construcción de vínculos, la expresión emocional y la adquisición de habilidades socioemocionales fundamentales en la primera infancia.

En el contexto escolar, los dispositivos tecnológicos se han integrado progresivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la exploración, la motivación y la curiosidad de los estudiantes. En instituciones como el Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El Centro de Barrancabermeja (Santander), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido implementadas mediante recursos interactivos, juegos digitales estructurados y plataformas educativas que enriquecen el trabajo docente y permiten nuevas formas de acercar el conocimiento a los niños. Sin embargo, el uso inadecuado o desregulado de estas herramientas puede afectar la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera empática, regular sus emociones y fortalecer competencias sociales, dimensiones esenciales en la etapa preescolar.

Los aportes teóricos de Piaget y Vygotsky han destacado históricamente la importancia de la experiencia concreta y la interacción social en el aprendizaje y desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, la tecnología puede ser un recurso pedagógico valioso, siempre que se utilice de manera equilibrada y en combinación con actividades que promuevan la interacción directa, la comunicación y la construcción de vínculos. De lo contrario, existe el riesgo de que se generen prácticas de aislamiento, dependencia de estímulos digitales y dificultades en la regulación emocional, lo cual repercute en el desarrollo socioemocional de los niños.

Esta investigación se plantea en respuesta a una realidad observable en el contexto educativo: los niños de preescolar muestran un creciente interés y dependencia hacia los dispositivos tecnológicos, mientras que tanto las familias como los docentes enfrentan el desafío de orientar este uso hacia experiencias formativas y saludables. Comprender cómo incide la tecnología en su desarrollo socioemocional resulta entonces indispensable para garantizar un acompañamiento integral y pertinente desde la escuela y el hogar.

Con este propósito, la pregunta orientadora de este estudio es: ¿Cómo incide el uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado preescolar del Colegio Luis López de Mesa, en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja, Santander? A partir de esta inquietud, se propone como objetivo general analizar dicha incidencia con el fin de diseñar recomendaciones educativas que fortalezcan las habilidades socioemocionales en la infancia.

De manera específica, la investigación busca: caracterizar las habilidades socioemocionales de los niños de preescolar antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos; diseñar e implementar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de estas habilidades a través de experiencias mediadas por TIC; y evaluar la efectividad de la estrategia mediante la elaboración participativa de una bitácora de recomendaciones que promueva un uso equilibrado y consciente de los dispositivos en el entorno escolar.

La pertinencia de este estudio se fundamenta en diferentes dimensiones. En lo académico, contribuye al análisis de una temática emergente y de gran relevancia en la formación inicial. En lo social, busca fortalecer la convivencia y el bienestar emocional de los niños en contextos mediados por tecnología. En lo pedagógico, ofrece alternativas prácticas para la mediación docente, mientras que, en lo institucional, enriquece el proyecto educativo del Colegio Luis López de Mesa al involucrar activamente a familias y educadores en la reflexión sobre las prácticas digitales.

En suma, esta investigación se constituye en un aporte a la línea Infancias y diversidad, al analizar de manera crítica la incidencia de la tecnología en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar. A través de la implementación de estrategias pedagógicas y la construcción colaborativa de recomendaciones, se pretende promover un uso consciente de los dispositivos que armonice los beneficios de las herramientas digitales con la importancia de la interacción humana, sentando las bases para un desarrollo integral en la era digital.

Capítulo 1. Contextualización de la problemática

1.1.Problema de Investigación

La educación inicial es una etapa crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre entre los 2 y 5 años, durante la cual se desarrollan y fortalecen habilidades cognitivas, comunicativas, motoras y psicosociales. En esta etapa, la adecuada interacción entre familias, cuidadores principales, educadores y el entorno resulta esencial para el desarrollo integral de los niños. Si bien las familias o cuidadores principales son los primeros educadores, la escuela desempeña un papel complementario al proporcionar un entorno estructurado y recursos que potencian el aprendizaje. Además, involucrar a las familias en este proceso permite que las experiencias educativas sean enriquecedoras y adaptadas a los contextos culturales y necesidades específicas de cada niño.

En el contexto actual, los dispositivos tecnológicos se han convertido en herramientas cada vez más presentes en la vida de los niños. Sin embargo, su uso inadecuado y excesivo plantea desafíos significativos para el desarrollo socioemocional. Con frecuencia, estos dispositivos son utilizados como medios para distraer, entretener o calmar a los niños, lo que puede limitar las interacciones directas con los cuidadores y afectar su capacidad para manejar emociones y desarrollar habilidades interpersonales. Según Avellaneda-Zamora (2020), durante la infancia inicial, las capacidades lingüísticas, sociales y emocionales requieren de relaciones significativas con los adultos, las cuales se ven comprometidas cuando estas son sustituidas por el uso de dispositivos tecnológicos. Esta afirmación se ve respaldada por Borodkin et al. (2021), quienes encontraron que las madres conversaban hasta cuatro veces menos con sus hijos mientras usaban el celular, reduciendo la inmediatez y calidad de las respuestas y, en muchos casos, ignorando las ofertas explícitas de interacción de los niños. Tal disminución de la comunicación directa implica menos oportunidades de retroalimentación emocional, contacto físico y juego interactivo, aspectos fundamentales para el desarrollo socioemocional infantil.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha reconocido estos riesgos y, a través de la cartilla Orientaciones sobre el uso de tecnologías en la primera infancia (s.f.) establece pautas para reducir el impacto negativo de las pantallas, como limitar el tiempo de uso, fomentar actividades interactivas y supervisar el contenido. No obstante, en la práctica, estas recomendaciones no siempre se aplican en los hogares, lo que genera un uso desmedido que afecta la atención, la interacción social y el desarrollo socioemocional de los niños.

En esta línea, Campos (2022), en su artículo Uso desmedido de dispositivos tecnológicos móviles en niños, un daño silencioso a largo plazo, analiza los efectos del avance de la tecnología en la vida moderna, destacando tanto sus beneficios como sus riesgos. Señala que el uso excesivo de dispositivos en la infancia puede provocar problemas de conducta, retrasos en el lenguaje, daños psicológicos y neurológicos, afectando directamente el desarrollo cerebral. Entre las consecuencias más preocupantes menciona el déficit de atención, retrasos cognitivos, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, impulsividad y falta de autocontrol.

El uso de dispositivos tecnológicos en niños de 2 a 5 años se ha convertido en un fenómeno cada vez más común, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19, cuando muchas familias y escuelas recurrieron a la tecnología para garantizar la continuidad educativa y el entretenimiento en el hogar. Si bien su uso inadecuado o excesivo puede traer consigo riesgos en el desarrollo infantil, también es importante reconocer sus beneficios cuando se emplea de manera supervisada y con fines educativos. Durante el confinamiento, por ejemplo, los dispositivos facilitaron la comunicación entre docentes y estudiantes, permitiendo la interacción social a través de videollamadas y el acceso a recursos digitales que enriquecieron el aprendizaje.

En el ámbito pedagógico, la tecnología ha abierto nuevas oportunidades para innovar en el aula, permitiendo la creación de experiencias dinámicas y motivadoras para los niños de preescolar. Aplicaciones interactivas, videos educativos y juegos digitales han demostrado ser herramientas valiosas para fortalecer habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el razonamiento lógico y la creatividad. Además, el uso de dispositivos ha favorecido el desarrollo de la motricidad fina mediante actividades que requieren precisión, como el manejo del mouse o la identificación de patrones visuales en juegos de asociación.

Asimismo, la tecnología puede ser un recurso inclusivo que contribuye a la equidad educativa, brindando apoyo a niños con necesidades especiales a través de programas adaptativos y estrategias personalizadas de aprendizaje. Bajo la guía y supervisión de adultos, los dispositivos pueden potenciar la enseñanza de valores, mejorar la relación entre docentes y estudiantes y complementar el aprendizaje en casa, permitiendo que las familias refuercen los conocimientos adquiridos en la escuela.

Por ello, más que demonizar el uso de la tecnología en la infancia, es fundamental promover un equilibrio en su utilización, asegurando que su implementación favorezca el desarrollo integral de los niños y se convierta en un aliado para su crecimiento y formación.

En este sentido, Campos (2022) resalta la importancia de generar conciencia entre padres y cuidadores sobre estos riesgos, destacando la necesidad de preparar a los niños para un uso adecuado de las tecnologías. Propone que, al manejar los dispositivos de manera equilibrada, se pueden maximizar sus beneficios como herramientas de desarrollo personal y social, minimizando los riesgos y fomentando un futuro saludable en los diversos contextos en los que los niños interactúan.

En el Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El Centro de Barrancabermeja, se ha evidenciado cómo el uso frecuente de dispositivos tecnológicos influye en los comportamientos de los estudiantes de preescolar. Durante el año escolar, algunos niños han mostrado comportamientos disruptivos que afectan la dinámica del aula y la convivencia. Se observó que aquellos estudiantes más expuestos a la tecnología presentaban mayor interés y concentración en actividades que involucran dispositivos, pero también manifestaban conductas desafiantes, como agresividad y desobediencia, al terminar estas actividades. Según García y Díaz (2020), estos comportamientos no solo perjudican al estudiante que los presenta, sino también al resto del grupo, generando un ambiente de aprendizaje negativo.

Este fenómeno no solo ocurre dentro del salón de clases, sino que también está estrechamente relacionado con el entorno familiar y los modelos de uso tecnológico que los niños observan en casa. Muchos de sus padres trabajan en empresas de refinería de Ecopetrol, lo que implica el uso constante de celulares y computadores tanto para la comunicación como para la ejecución de tareas laborales. Al llegar a casa, este uso continúa debido a compromisos profesionales o a la necesidad de mantenerse conectados. Además, cuando los padres deben ausentarse, los niños quedan al cuidado de niñeras o familiares, quienes, en muchos casos, recurren a los dispositivos tecnológicos como una estrategia para mantenerlos entretenidos mientras realizan otras labores del hogar. Como resultado, los niños han desarrollado un apego significativo a las pantallas, lo que ha incrementado su uso desmedido y, en algunos casos, ha reforzado conductas de impaciencia, frustración y baja tolerancia a la espera cuando no tienen acceso a ellas.

Como parte del trabajo investigativo, se llevó a cabo una observación directa de los estudiantes en situaciones cotidianas del aula y se aplicó una encuesta de caracterización a 19 padres de familia del grado preescolar, diseñada por las investigadoras, con preguntas de opción múltiple, selección única y dos preguntas abiertas. El objetivo de la encuesta fue conocer los

hábitos de uso de dispositivos tecnológicos en el hogar. Entre los hallazgos más relevantes se identificó que la mayoría de los niños utilizan dispositivos con fines de entretenimiento (música, juegos y videos), y que el tiempo promedio de exposición diaria es mayor a una hora en el 67% de los casos. Además, se evidenció que más del 50% de los niños usan dispositivos sin supervisión directa de un adulto, lo cual refuerza la idea de que estos se emplean frecuentemente como herramientas para calmar o distraer.

Una de las preguntas abiertas indagaba sobre si los padres tenían alguna preocupación respecto al uso de dispositivos tecnológicos por parte de sus hijos. De las 19 respuestas obtenidas, 13 manifestaron inquietudes, entre ellas: miedo a que los niños accedan a contenidos inapropiados, uso excesivo, dependencia de las pantallas, cambios negativos en el comportamiento tras el uso prolongado, y dificultades para establecer límites. Algunos padres expresaron reflexiones más profundas, como la necesidad de acompañar el uso de la tecnología y establecer límites claros en casa. Estas respuestas reflejan una preocupación significativa de las familias frente a esta problemática, lo cual valida el interés de esta investigación por analizar de manera cualitativa el impacto del uso de dispositivos en el desarrollo socioemocional.

Estos datos respaldan lo observado en el entorno escolar, donde los niños expuestos por mayor tiempo a dispositivos manifestaron comportamientos como escasa atención sostenida, dificultades para seguir instrucciones, mayor impulsividad y baja tolerancia a la frustración. Así, los hallazgos obtenidos desde la observación y la encuesta reafirman la necesidad de investigar cómo el uso de dispositivos tecnológicos afecta el desarrollo socioemocional de los niños de 2 a 5 años, así como de diseñar una estrategia pedagógica que permita equilibrar el uso de estas herramientas con actividades que promuevan habilidades sociales y emocionales.

Un enfoque cualitativo, como el propuesto por Hernández-Sampieri, et al. (2014), permitirá explorar de manera profunda esta problemática y comprender las dinámicas entre el uso de dispositivos y el desarrollo socioemocional, considerando las características específicas del contexto educativo del Colegio Luis López de Mesa.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo incide el uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado preescolar del Colegio Luis López de Mesa, en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja, Santander?

Esta investigación busca aportar soluciones prácticas y aplicables que contribuyan a mejorar el ambiente educativo y a promover el uso consciente de la tecnología, asegurando que

esta no interfiera negativamente en la formación integral de los niños, sino que se convierta en una herramienta complementaria que potencie su aprendizaje y desarrollo socioemocional.

1.2.Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar del Colegio Luis López de Mesa del corregimiento El Centro de Barrancabermeja (Santander), con el fin de diseñar recomendaciones educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

1.2.2 Objetivos específicos

Caracterizar las habilidades socioemocionales de los niños de preescolar antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos, mediante observaciones situadas y entrevistas a los docentes.

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de preescolar que hacen uso de dispositivos tecnológicos.

Evaluar la efectividad de la estrategia pedagógica mediante la elaboración participativa de una bitácora de recomendaciones para el uso equilibrado y saludable de dispositivos tecnológicos en el entorno escolar.

1.3.Justificación

En la actualidad, los dispositivos tecnológicos están profundamente integrados en el entorno de los niños, generando un interés creciente por parte de ellos a medida que avanzan en su desarrollo. Sin embargo, la ausencia de hábitos claros y criterios responsables en el hogar sobre su uso está afectando de manera preocupante su desarrollo emocional y social. Aspectos fundamentales como la interacción directa, la virtud de la empatía y la gestión adecuada de las emociones se han visto amenazados en los últimos tiempos debido al uso inadecuado de estas herramientas.

El adecuado manejo de las TIC por parte de los docentes de preescolar en el Colegio Luis López de Mesa ha permitido su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo experiencias educativas dinámicas e innovadoras. A través de herramientas como proyectores, videos educativos y plataformas interactivas, los niños exploran conceptos de

manera visual y participativa, favoreciendo su curiosidad y motivación por el aprendizaje. La implementación de juegos digitales estructurados, como los que ofrece la plataforma Santillana, no solo facilita la enseñanza de números, vocales y nociones espaciales, sino que también permite a los niños desarrollar habilidades cognitivas y de resolución de problemas en un entorno controlado y educativo.

Además, el uso consciente y equilibrado de las TIC en el aula puede fomentar la autorregulación en los niños, ayudándolos a comprender que la tecnología es una herramienta de aprendizaje y no solo un medio de entretenimiento. Estrategias como la implementación de tiempos definidos para el uso de dispositivos, la alternancia con actividades manuales y el fomento del pensamiento crítico a través de preguntas y reflexiones sobre lo que ven en pantalla pueden contribuir a que los niños gestionen mejor su tiempo frente a la tecnología. Asimismo, el uso de aplicaciones que premian la concentración y el esfuerzo, como rompecabezas digitales, secuencias lógicas o actividades de memoria, permite a los niños desarrollar hábitos de autocontrol y paciencia.

No obstante, uno de los desafíos que enfrentan algunos docentes es la falta de actualización en el uso de nuevas herramientas digitales. Aunque la institución ha incorporado diversas plataformas, es fundamental que los educadores continúen explorando recursos tecnológicos emergentes que potencien aún más el aprendizaje infantil. La capacitación docente en estrategias de autorregulación digital se vuelve clave para lograr que los niños desarrollen un uso consciente y responsable de la tecnología desde sus primeros años de escolaridad.

El aprendizaje y el desarrollo cognitivo infantil han sido ampliamente estudiados por teóricos como Vygotsky y Piaget, quienes resaltan la importancia de la interacción con el entorno en la construcción del conocimiento. Piaget plantea que el niño aprende a través de la manipulación directa de los objetos y la experiencia concreta, mientras que Vygotsky enfatiza el papel de la interacción social y cultural en el desarrollo del pensamiento (Severo, 2012). Desde esta perspectiva, el uso de dispositivos tecnológicos en la infancia puede ser una herramienta de aprendizaje valiosa, pues permite que los niños experimenten y adquieran nuevos conocimientos. Sin embargo, su uso excesivo puede limitar la interacción social y afectar el desarrollo socioemocional. Dado que el desarrollo cognitivo y emocional están interrelacionados, es fundamental que los docentes equilibren el uso de la tecnología con experiencias prácticas y sociales que favorezcan el bienestar infantil. En el Colegio Luis López de Mesa, el plan de

formación en virtudes busca fortalecer estos aspectos a través de espacios como la Dirección de Grupo, en los que se promueve la autorregulación y la convivencia en un trabajo conjunto entre escuela y familia. Involucrar a las familias en la construcción de estrategias para regular el uso de dispositivos en casa es clave para lograr un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los niños.

Además de comprender el impacto del uso de la tecnología en el desarrollo infantil, esta investigación busca generar estrategias que permitan a los docentes utilizar estos recursos de manera pedagógica, sin que su implementación requiera esfuerzos adicionales que vayan más allá del alcance del estudio. En este sentido, se propondrán recomendaciones prácticas a través de una bitácora, que servirá como herramienta para guiar el uso equilibrado de la tecnología en el aula y fomentar la autorregulación en los niños. De esta manera, se contribuye al desarrollo de estrategias educativas viables dentro del marco de la investigación y alineadas con sus objetivos específicos.

Investigar esta realidad permitirá identificar estrategias que equilibren el uso adecuado de los dispositivos tecnológicos, favoreciendo la formación integral de los niños y promoviendo un desarrollo armónico. La presente investigación aportará a la línea “Infancias y diversidad” un análisis profundo sobre el impacto de los dispositivos tecnológicos en las edades tempranas, relacionándolos con el contexto diverso de experiencias y realidades socioemocionales que enfrentan los niños. Además, permitirá comprender cómo estas herramientas afectan de manera diferencial según las condiciones familiares y socioeconómicas.

Esta investigación se justifica desde diversas dimensiones. Desde el plano académico, responde a la necesidad de generar conocimiento actualizado sobre los efectos del uso de la tecnología en la infancia, una temática en evolución constante. En el ámbito social, se enfoca en fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños para su adaptación y bienestar en contextos cada vez más mediados por la tecnología. En lo pedagógico, ofrece alternativas viables para el aula que no solo promuevan el aprendizaje, sino también el desarrollo integral. Institucionalmente, aporta al fortalecimiento del proyecto educativo del Colegio Luis López de Mesa, al involucrar activamente a docentes y familias en la reflexión y gestión del uso tecnológico.

Si este problema no se investiga, se corre el riesgo de que se normalicen prácticas tecnológicas inadecuadas desde la infancia, generando consecuencias a largo plazo en el

desarrollo emocional, la socialización y los hábitos de aprendizaje de los niños. Esta omisión perpetuaría brechas en el acompañamiento y uso consciente de la tecnología. En cambio, al atender esta necesidad, se beneficiará directamente a los niños del nivel preescolar, quienes recibirán un acompañamiento más adecuado; a los docentes, al contar con orientaciones claras y estrategias concretas; y a las familias, al ser orientadas para ejercer un rol más activo y reflexivo.

Los resultados serán significativos para el diseño de estrategias educativas y formativas que se puedan socializar en contextos similares. Asimismo, los hallazgos contribuirán al diseño de programas de formación docente enfocados en el uso consciente de la tecnología en el aula, mediante talleres y publicaciones académicas que compartan buenas prácticas pedagógicas.

Como producto de esta investigación, se desarrollará una bitácora de recomendaciones destinada a facilitar un uso equilibrado de dispositivos tecnológicos en las aulas de preescolar. Esta herramienta busca establecer pautas claras y fomentar una reflexión profunda sobre el impacto de la tecnología en el desarrollo socioemocional de los niños, equilibrando los beneficios de las herramientas digitales con la preservación de la interacción social y emocional.

Estas recomendaciones se implementarán en el Colegio Luis López de Mesa, contribuyendo a un entorno educativo más saludable. Además, serán adaptables a otros contextos educativos, extendiendo su impacto potencial. De igual forma, este estudio aspira a generar un diálogo amplio sobre la integración responsable de la tecnología en la educación infantil, destacando la necesidad de capacitar a los docentes en su uso crítico y consciente, asegurando que la tecnología complemente, y no sustituya, las interacciones humanas esenciales para el desarrollo integral de los niños.

En conclusión, esta propuesta representa un esfuerzo por fomentar un uso equilibrado y positivo de dispositivos tecnológicos en la educación infantil, sentando las bases para un desarrollo socioemocional saludable y una formación docente adecuada en la era digital. Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes del Colegio Luis López de Mesa, sino que también podría establecer un modelo replicable en otros entornos educativos.

Capítulo 2. Fundamentos de la investigación

2.1. Antecedentes

Para dar a conocer los antecedentes de nuestra investigación, centrada en los dispositivos

tecnológicos y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los niños de la primera infancia, es fundamental considerar cómo el contexto actual, caracterizado por la omnipresencia de la tecnología, ha transformado las dinámicas de interacción en los entornos familiares y educativos.

A pesar de los diferentes beneficios que los dispositivos tecnológicos pueden ofrecer, como herramientas de aprendizaje y desarrollo cognitivo, diversas investigaciones han señalado los efectos desfavorables de su uso excesivo en niños de corta edad. Estudios recientes evidencian que la sobreexposición a las pantallas afecta negativamente habilidades críticas como la regulación emocional, el manejo de impulsos, la interacción social y la capacidad de atención. Estos efectos son particularmente preocupantes en la primera infancia, una etapa clave para el desarrollo de competencias socioemocionales.

A continuación, se presentan antecedentes a nivel internacional, nacional y regional que abordan esta problemática; sin embargo, a nivel regional, se identifica una marcada escasez de estudios que analicen de manera específica la relación entre el uso de dispositivos tecnológicos y el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

2.1.1 A nivel internacional

Piedra, Huiracocha, López y Freire (2020), llevaron a cabo un estudio titulado Desarrollo socio-emocional en preescolares que asisten a centros educativos públicos y privados en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Su objetivo principal fue identificar el nivel de bienestar socio-emocional en niños preescolares, a través de un análisis cuantitativo. Lo anterior se debe al poco interés que se da a las competencias socio-emocionales, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes desde sus primeros años escolares. Estas competencias permiten que el niño adquiera y aplique de manera efectiva su conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones. Para tal efecto, de acuerdo al contexto de los estudiantes, en dicha investigación, los autores aportaron evidencia local sobre el nivel de bienestar socio-emocional en niños preescolares considerando centros educativos públicos y privados, edad y diferencias por género. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo. La muestra fue de carácter no probabilístico, de tipo intencionado. El estudio incluyó una muestra de 240 niños de 4 y 5 años, elegidos de 10 instituciones educativas categorizadas según su gestión (públicas y privadas) y nivel socioeconómico (privadas de medio nivel y de alto nivel, determinados por el costo de la mensualidad). Se implementaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial, utilizando las pruebas de hipótesis U de Mann-Whitney y

Kruskal Wallis, las cuales permitieron un análisis entre el nivel de bienestar socio-emocional y las variables edad, sexo y tipo de institución educativa. En este sentido, se empleó la recolección de datos mediante un Autorreporte del Bienestar socio-emocional, diseñado con 22 ítems que valoraron el grado de bienestar que los niños de primera infancia perciben en diversas situaciones. Entre las subcategorías evaluadas se encuentran: adaptación a las tareas, adaptación social, autoestima, asertividad, independencia emocional, optimismo y respuesta emocional.

Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que de acuerdo al nivel social existen patrones que demarcan dificultades socioemocionales en los distintos desempeños en sus primeros años de vida, los cuales están relacionados a diversos factores familiares, entre ellos estilos de crianza. Los autores consideran que los niños de cuatro años presentan mayores dificultades que los niños de cinco años. Asimismo, expresan que, no siempre las dificultades a nivel socioemocional dependen del contexto educativo; por el contrario, factores genéticos, biológicos o ambientales pueden ser las causas. Asimismo, el sexo tampoco es una variable determinante.

El estudio concluyó que es fundamental identificar cómo es el desarrollo emocional de los niños y niñas y qué estrategias implementar para fortalecer sus desempeños a nivel individual y grupal. Resaltan la importancia de incluir actividades específicas en los currículos escolares que fomenten el desarrollo socioemocional, acompañadas de monitoreo constante y evaluaciones periódicas. La intervención temprana se destacó como una estrategia clave para mitigar riesgos y promover el bienestar integral de los niños, respaldando la efectividad de este enfoque en investigaciones previas.

En el presente estudio comprender el entorno de los estudiantes y fomentar espacios que favorezcan su desempeño socioemocional es básico para una acertada interacción a nivel familiar, escolar y social. Ya que, esto permite que los niños y niñas puedan tomar decisiones, autorregular sus emociones y encontrar en las diversas actividades que se le presenten oportunidades de aprendizaje. En este sentido, identificar las características socioemocionales que tienen los niños de preescolar antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos, es un aporte esencial en la búsqueda de oportunidades de mejora a nivel institucional donde se pueda vincular a las familias y generar estrategias significativas de manejo en los distintos espacios sociales.

Diehl y Gómez (2020), en su investigación titulada Desarrollo Socioemocional: Aspectos

básicos e implicaciones, indagan los fundamentos teóricos y prácticos del desarrollo socioemocional, considerando los procesos, factores y etapas clave que impactan significativamente el bienestar emocional y social de los individuos. Este estudio tiene como objetivo comprender cómo las emociones y las habilidades sociales juegan un papel fundamental en la salud mental, las relaciones interpersonales y el desempeño general a lo largo de sus etapas, y proporciona un marco teórico integral que combina perspectivas interdisciplinarias.

El estudio adopta un enfoque teórico-conceptual y muestra una revisión exhaustiva de teorías y modelos relacionados con el desarrollo socioemocional. Además, integra hallazgos de investigaciones previas desde la psicología, la educación, la neurociencia y la sociología. Los autores proponen estrategias prácticas y recomendaciones basadas en evidencia para promover estas habilidades en contextos como la familia, la escuela y el ámbito laboral. También destacan programas diseñados para fomentar el desarrollo socioemocional, tanto en niños como en adultos, subrayando los desafíos que estos enfrentan y las características esenciales para su éxito. Exponen, que estos programas favorecen no solo los procesos académicos, sino, además, la salud física y mental y las relaciones interpersonales, conllevando a la reflexión de considerar hacer cambios en la forma de vida, patrones de crianza e interrelaciones personales. Afirman, además, que, el desarrollo de las habilidades socioemocionales depende de lo que se vive y aprende en el entorno social de cada ser humano desde los primeros años de vida siendo estas las bases de lo que a futuro se evidencia en los distintos escenarios sociales.

Una de las conclusiones principales es que el desarrollo de habilidades socioemocionales está muy relacionado con el progreso de una sociedad. Por ello, se resalta la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional como un componente crucial en la educación formal e informal. Este enfoque no solo favorece al bienestar individual, sino, también al fortalecimiento del tejido social, reafirmando que la inversión en habilidades socioemocionales tiene efectos positivos a largo plazo en diversos contextos. Consideran fundamental en el proceso del desarrollo de las habilidades socioemocionales la salud física y mental que conllevan a un proceso integral del niño. De allí que, desde el contexto al cual se aplique, se plantee una estrategia pertinente, donde lo fundamental sea el ser como parte de un todo, llevando de la mano los aprendizajes desde el conocimiento y la interacción desde una sana convivencia, autorregulando las emociones y las decisiones frente a cualquier situación cotidiana. En este sentido, acercar al niño desde sus primeros años conlleva a un trabajo consciente, que, desde sus

intereses propios puedan generarse espacios concretos y pertinentes con relación a nuestro presente estudio, donde los estudiantes de preescolar puedan reconocer los momentos apropiados en interacción con la tecnología y sus semejantes.

Álvarez (2020), aborda la importancia de la educación socioemocional, planteando como pregunta central: ¿Cómo influye la educación socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes, y cuáles son los desafíos y beneficios de integrar de manera efectiva en los sistemas educativos? Su principal objetivo es analizar el papel de la educación socioemocional en la mejora de habilidades emocionales y sociales esenciales para el bienestar personal y colectivo, así como reflexionar sobre las estrategias necesarias para incorporar eficazmente en los programas escolares.

El estudio investigativo presenta un enfoque teórico conceptual. Álvarez analiza conceptos clave relacionados con el desarrollo de competencias emocionales, la autorregulación, el bienestar y la interacción social. Este análisis le permite discutir de manera profunda cómo integrar la educación socioemocional en el currículo educativo, resaltando tanto los beneficios de su implementación como los desafíos asociados. Plantea la existencia de unos fines que abordan desde aspectos cognitivos, como personales donde la autorregulación de las emociones y conductas sea consciente, de allí que, conductas de riesgo como la ansiedad, la depresión, los suicidios, sean posibles de manejar por el individuo.

Entre los hallazgos más relevantes, Álvarez indica que, aunque la educación socioemocional se reconoce como una innovación educativa capaz de abordar necesidades sociales y mejorar la salud mental, también ha sido objeto de críticas. En algunos casos, se señala que su aplicación puede instrumentalizar con fines económicos, priorizando la formación de individuos adaptables al mercado laboral y al consumo, en lugar de enfocarse en el desarrollo humano integral. Además, Álvarez subraya que los enfoques actuales tienden a centrarse más en satisfacer las exigencias del sistema educativo que en el bienestar y desarrollo existencial de los estudiantes.

Finalmente, la autora propone un enfoque integrador que combine perspectivas filosóficas, sociológicas y pedagógicas. Destaca que la educación socioemocional no debe limitarse a mejorar el rendimiento académico, sino que debe promover relaciones sociales saludables, el bienestar integral y una educación orientada al desarrollo humano completo.

Los aportes de Álvarez (2020), se convierten en soportes relevantes que posibilitan el

diseño de oportunidades para fortalecer el desarrollo de los niños desde los primeros grados escolares, que les permita construir su personalidad y asumir posturas conscientes en sus decisiones u opiniones. Identificar diversas perspectivas sobre la educación socioemocional conlleva a que el presente estudio reflexione sobre aquellas habilidades que tienen los niños y afectan significativamente su ser y cómo la escuela puede ayudar a fortalecer su personalidad.

Guevara, Rugerio, Hermosillo y Corona (2020), en su investigación Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas, plantearon una problemática social que afecta a la mayoría de países, puntualmente a los latinoamericanos, destacando problemáticas sociales de violencia, delincuencia, emocionales y de salud mental que requieren de un amplio estudio y atención pues esto afecta de manera relevante el desarrollo del sujeto como un ser social desde sus primeros años de vida. Su objetivo principal fue exponer los lineamientos –fundamentados teórica y metodológicamente– para la implementación de un currículum que abarque la enseñanza de la competencia socioemocional en escuelas preescolares latinoamericanas. En este sentido, se interesaron por conocer los soportes teóricos que respalden oportunidades de cambio y mejora en el desarrollo de habilidades socioemocionales teniendo en cuenta los entornos y problemáticas sociales derivadas de estos contextos; asimismo, las mejores prácticas para implementar un programa de aprendizaje socioemocional en la educación preescolar, así como su impacto en el desarrollo emocional y social de los niños, siendo esta la edad más acertadas para favorecer el aprendizaje de habilidades socioemocionales a través de un proceso de asimilación de normas, reglas y costumbres de acuerdo a los contextos de los niños. en este sentido, la familia cobra un valor fundamental de la mano con la escuela, quienes a partir de estrategias significativas que motiven a una sana convivencia.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, empleando una metodología de revisión documental para examinar investigaciones previas y extraer tanto fundamentos teóricos como ejemplos prácticos relacionados con el aprendizaje socioemocional para ser posteriormente implementados principalmente en estudiantes de preescolar, siendo esta la edad donde los niños adquieren un desarrollo significativo de las habilidades socioemocionales y fortalecen sus relaciones interpersonales.

El principal hallazgo de este análisis se fundamenta en el aprendizaje socioemocional en la educación preescolar, el cual es relevante para el desarrollo integral de los niños, ya que contribuye significativamente a mejorar sus habilidades emocionales y sociales, impactando

positivamente su bienestar general. Los autores afirman que los estilos de crianza son un factor relevante a nivel personal, escolar y social; establecer reglas, un sistema de comunicación familiar asertivo fortalece dichas habilidades, los prepara para establecer espacios de diálogo, autoconciencia y desarrollar conductas prosociales, de otra manera, ocurriría lo contrario: niños con problemáticas emocionales sociales o académicas. Concluyen que los programas de aprendizaje socioemocional son efectivos para prevenir problemas emocionales y conductuales, fomentando una mayor autorregulación emocional, empatía y habilidades para las relaciones interpersonales. Asimismo, subrayan la importancia de diseñar e implementar estos programas de manera estructurada y adaptada al contexto preescolar, utilizando evidencia científica que respalde su efectividad. Asimismo, aprovechar las diversas oportunidades para enseñar habilidades socioemocionales sin dejar de lado las actividades cotidianas y significativas de aprendizaje de acuerdo con los contextos como el juego cooperativo, la lectura, análisis de problemas, las canciones, el dibujo, entre otros.

Durante la evaluación de la estrategia se sugiere la observación de la conducta de los niños, su participación y vinculación en las actividades. De igual manera, se requiere del apoyo de profesionales como psicólogos y pedagogos, así como la formación permanente de los maestros que apoyan las estrategias educativas.

Este estudio, resulta relevante para la presente investigación en tanto orienta procesos educativos acordes a las problemáticas sociales y emocionales que emergen frecuentemente en los niños en edad preescolar y permite reflexionar sobre los diversos métodos y fundamentos que conllevan a una implementación de estrategias dinámicas que fomenten en los niños sus habilidades socioemocionales y conlleven además, a la vinculación de las familias en dichos procesos, permitiendo identificar características socioemocionales que afectan a los niños durante el uso de dispositivos tecnológicos.

Ríos (2024), realizó un estudio titulado La influencia del desarrollo socioemocional en el comportamiento de los niños de 2 a 3 años. En ella planteó la necesidad de analizar el desarrollo socioemocional en niños desde sus primeros años, de tal manera que se garantice un bienestar sano y protector. Lo anterior se da a partir de una problemática individual donde una estudiante de 3 años que muestra signos de un desarrollo socioemocional no adecuado, demostrando una conducta rebelde y resistencia a las actividades grupales. El objetivo principal de esta investigación fue abordar las dificultades de desarrollo socioemocional, que afectan al bienestar

y al desempeño en el aula. En este sentido es fundamental investigar cómo el desarrollo socioemocional en niños puede garantizar el bienestar integral de esta población en crecimiento. Lo anterior, teniendo en cuenta que en estas edades las posibilidades de adquirir información, conductas, manejo de las emociones y establecer relaciones sociales es fundamental, de allí que, existan factores de riesgo o protección que influyan notablemente en el desarrollo socioemocional. Para ello, se implementaron estrategias y actividades orientadas a fomentar la autoconciencia, la autorregulación emocional y la participación constructiva en actividades grupales.

La investigación se basó en un enfoque cualitativo, centrado en la observación directa como técnica principal para analizar los fenómenos en su contexto natural. Se empleó la observación directa del comportamiento infantil en contextos naturales, como el hogar y la escuela, para identificar patrones de interacción social, reacciones emocionales y conductas observables. Además, se recopilaron datos cualitativos mediante entrevistas y encuestas dirigidas a cuidadores, padres y educadores, lo que permitió realizar un análisis integral sobre la influencia de las emociones y las relaciones interpersonales en el comportamiento infantil.

El estudio concluye que los niños que desarrollan habilidades socioemocionales positivas, como el autocontrol y la empatía, suelen manifestar comportamientos más adaptativos y saludables. Plantea Ríos (2024), que investigar sobre el desarrollo de las habilidades emocionales permite cerrar las brechas existentes en cuanto al conocimiento y comprensión en la primera infancia. Asimismo, se resalta la importancia de las interacciones tempranas con los cuidadores y el entorno familiar, subrayando que un apoyo adecuado durante esta etapa contribuye significativamente al desarrollo emocional y conductual positivo.

La problemática presentada en el presente estudio resulta ser muy similar a la investigación propuesto. Denota que si bien, son contextos diferentes, las conductas disruptivas y el manejo de las emociones resultan ser frecuentes, quizás por los patrones de crianza o los espacios en los cuales los niños forjan sus habilidades socioemocionales. El estudio invita a la reflexión y a la implementación de estrategias que orientes tanto a padres como a instituciones a plantear propuestas que medien en el crecimiento personal y social de los niños.

Fernández (2024), en su investigación titulada Desarrollo socioemocional en niños adoptados en la primera infancia: una revisión de la literatura plantea como pregunta de investigación ¿cómo es el desarrollo socioemocional de los niños adoptados? Otras preguntas

planteadas son: ¿Cambia el desarrollo socioemocional de los adoptados a lo largo del tiempo? ¿Cuáles son los factores que pueden condicionar el mayor o menor desarrollo socioemocional de los adoptados? ¿Qué implicaciones tiene el apego con los padres en el desarrollo socioemocional de los adoptados? Lo anterior, surge luego de una reflexión frente a las complejidades emocionales y sociales que supone la adopción tanto para adoptantes como adoptados. Entre otros aspectos se encuentra llegar a una nueva familia, la creación de nuevos vínculos, el manejo de las emociones y el enfrentamiento a un nuevo entorno social. Su objetivo principal fue realizar una revisión sistemática sobre la literatura existente sobre el desarrollo socioemocional de los niños adoptados en la primera infancia, identificando los factores que influyen positiva o negativamente en su bienestar emocional y social.

La metodología utilizada fue una revisión narrativa, enfocada en la recopilación, análisis e interpretación de estudios previos relacionados con el tema. Este enfoque permitió sistematizar información existente sobre cómo la adopción afecta el desarrollo socioemocional infantil, considerando teorías y evidencias científicas. Según Sampieri (2014), este tipo de investigación documental profundiza en fenómenos específicos mediante el análisis de datos secundarios, organizados para ofrecer una comprensión integral.

El estudio concluyó que la adopción en la primera infancia tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los niños, condicionado por diversos factores. Se identificaron retos emocionales derivados de experiencias previas de separación o abandono, que pueden afectar la regulación emocional, el apego seguro y las relaciones sociales. Sin embargo, factores protectores como la calidad del vínculo con los padres adoptivos, el apoyo social y las intervenciones tempranas promueven un desarrollo positivo. La escuela resulta ser un espacio relevante para que el niño continúe su proceso de adaptación a un nuevo entorno. Para ello se requiere de un trabajo mancomunado para evitar situaciones como aislamiento o rechazo en el aula. Asimismo, una intervención enfocada a fortalecer sus habilidades socioemocionales, una comunicación recíproca y un acompañamiento de las partes. De igual manera, la formación del personal escolar para enfrentar estos retos sociales.

Este estudio permite la reflexión en cuanto a la conformación de los núcleos familiares que posee la institución educativa intervenida. Es relevante analizar cómo está constituida y si existen casos de adopción para brindar apoyo y realizar un trabajo mancomunado. Asimismo, fortalecer las habilidades socioemocionales que son la base de su formación personal y escolar.

La implementación de una estrategia pedagógica que aborde aspectos tan importantes en el ser humano debe ser un compromiso institucional desde todos los puntos de vista. De allí la importancia de analizar los factores que inciden en las conductas y emociones de los estudiantes incluyendo el uso de los dispositivos tecnológicos como una forma de mantener ocupados o entretenidos a los niños en sus primeros años.

Figuerola y Campbell (2020), llevaron a cabo un estudio titulado El efecto de la exposición a los dispositivos móviles en el desarrollo infantil. Esta investigación surge como una problemática evidenciada en una práctica clínica en el área de Neuropediatría, donde se observó que los niños tenían un uso desmedido de los dispositivos móviles, cuyos efectos negativos en su salud mental es notable y preocupante, donde los padres o tutores justifican el uso desmedido, negándose a reconocer el impacto que esto trae en la salud de sus pequeños. En este sentido plantean preguntas de investigación como: ¿qué hemos observado en los últimos cinco años en la consulta neuropediátrica que tiene relación con los dispositivos móviles?, ¿cómo se ve afectado el desarrollo de niños y niñas con el uso de dichos dispositivos?, ¿qué conductas están mostrando los padres y sus hijos con la tecnología? Asimismo, ¿qué actividades podrían beneficiar el desarrollo de niñas y niños? Por lo anterior, su objetivo principal fue analizar el impacto de la exposición temprana a dispositivos móviles en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, examinando cómo afecta sus experiencias y aprendizajes en función de sus necesidades, intereses y habilidades individuales.

Para tal fin, se empleó un enfoque metodológico de carácter cualitativo, basado en la sistematización de experiencias clínico-prácticas en el área de neuropediatría. Desde esta perspectiva, los autores reflexionan sobre la insuficiente inversión social en la niñez y cómo la tecnología puede estar encubriendo problemas más profundos relacionados con el abandono del desarrollo humano. Situaciones que se visibilizan en niños desde edad lactante, niños con problemas de insomnio y de desarrollo del lenguaje. En niños de mayor edad problemas de interacción social y ansiedad. Figuerola y Campbell (2020), recalcan que, el uso excesivo de dispositivos móviles, genera una adicción notable y el uso de videojuegos violentos conducen a un incremento notable de conducta agresiva, así como características de trastornos de atención. Niños poco sociales, con poca interacción social y conductas desafiantes. Por lo anterior, buscó ofrecer propuestas y estrategias para mitigar los efectos negativos de esta exposición, promoviendo un uso equilibrado y saludable de la tecnología, al tiempo que se destacaba el arte

y la creatividad como herramientas fundamentales para el desarrollo integral.

Para abordar estas problemáticas, se propone un programa que fomente la creatividad en el desarrollo infantil y una participación más activa de los pediatras, no solo como educadores de los padres, sino también como defensores de sus pacientes, promoviendo mejores condiciones de atención y cuidado, especialmente para los niños en situaciones de mayor vulnerabilidad.

La investigación concluye que la exposición temprana y excesiva a los dispositivos móviles puede tener efectos adversos significativos en el desarrollo infantil, afectando la capacidad de los niños para concentrarse, interactuar socialmente y desarrollar habilidades emocionales. Aunque reconocen el potencial educativo de los dispositivos cuando se usan de manera controlada, advierten sobre los riesgos asociados al uso no regulado. Como respuesta, los autores presentan estrategias prácticas encaminadas a padres y docentes, como la limitación del tiempo de pantalla y la promoción de actividades que favorezcan el desarrollo integral, con el propósito de alcanzar un equilibrio saludable en el uso de la tecnología. Asimismo, sugieren la reducción del tiempo en las pantallas y un aumento de tiempo en la interacción padre- hijo, favoreciendo el desarrollo socioemocional en sus niños. el desarrollo de actividades saludables favorece la socialización y relación entre pares.

En el presente estudio, se han evidenciado situaciones semejantes con niños en edades entre 3 y 5 años, quienes tienen un uso prolongado en dispositivos tecnológicos, lo cual ha permeado en los diferentes espacios de interacción y ha sido evidente cómo los padres o tutores ven en estos dispositivos un apoyo para su cuidado y distracción, mientras ellos se encuentran realizando sus labores diarias, como un premio o incentivo. A tal punto que niños a temprana edad ya tienen en sus habitaciones uno o más dispositivos. Las conductas en el aula son notables. La falta de estimulación, el contacto social, el desarrollo de su lenguaje y habilidades socioemocionales pueden estar permeadas por los dispositivos tecnológicos, sin desmeritar su uso de manera acertada.

Bailón y Vaca (2021), realizaron un estudio llamado Dispositivos móviles en los trastornos de conductas de los niños de 0 a 3 años en el Centro Creciendo con Nuestros hijos. Esta investigación a partir del uso desmedido que se evidencia en niños desde los dos años de edad, el cual genera diferentes problemáticas de salud y de desarrollo en sus primeros años de vida. En este sentido buscan llegar a un conocimiento más profundo sobre las conductas de los niños y aquellos factores que generan su uso excesivo. Por lo anterior, el objetivo principal de

este fue identificar la influencia del uso de dispositivos móviles en los trastornos de conducta de niños de 0 a 3 años en su entorno familiar. Este trabajo implementó una investigación bibliográfica y de campo, con un diseño explicativo de corte transversal y un muestreo no probabilístico. La recolección de datos se realizó a través de encuestas dirigidas a los padres de familia y guías de observación aplicadas a los niños, con una muestra total de 90 miembros de la comunidad educativa del Centro Creciendo con Nuestros hijos- Misión Ternura Bajo la Palma del Cantón Montecristi.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que el uso de dispositivos móviles si bien puede propiciar algunas habilidades cognitivas, el uso desmedido y no supervisado afecta de manera significativa el comportamiento de los niños, generando poco desarrollo de sus habilidades socioemocionales, conductas disruptivas, actitudes desafiantes, entre otras. La permisividad de los padres respecto al uso de estos dispositivos desde edades tempranas propicia el desarrollo de conductas negativas, originadas por la falta de control en el tiempo y contenido consumido. Este contexto resalta la importancia de establecer límites claros y fomentar un uso más consciente y supervisado de los dispositivos tecnológicos en la primera infancia.

Bailón y Vaca (2021), afirma, además que el uso desmedido de los dispositivos móviles genera en los niños las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva entre sus pares. Lo anterior convoca a reflexionar frente a las pautas de crianza establecidas en los hogares, los hábitos saludables y las formas de interacción que se dan en la misma, de tal manera que el uso de los dispositivos no sea la manera para mantener ocupados o entretenidos a los niños teniendo en cuenta las repercusiones que están tienen en el desarrollo del ser.

Como recomendaciones plantean, la reducción del tiempo de los niños al usar los dispositivos móviles, concientizar a los padres de familia sobre el uso de estos dispositivos y las consecuencias que esto acarrea en la salud de sus hijos. Asimismo, plantean la implementación de talleres donde se capacite a padres y docentes las conductas alrededor del uso desmedido de los dispositivos y su impacto en el desarrollo socioemocional en los infantes.

Puede resultar discutible el hecho de facilitar dispositivos tecnológicos desde edades muy tempranas, teniendo ya evidencia científica que sustenta las distintas problemáticas que esto ocasiona. El trabajo mancomunado, reflexivo y consiente debe generar un impacto en la sociedad, reconociendo que debe existir un manejo prudente de los dispositivos, así como, desde las familias pautas de crianzas positivas en tanto sea el menor quien tenga un acompañamiento

de sus cuidadores y espacios de interacción que fortalezcan su desarrollo socioemocional.

López, et al. (2021) en su investigación *Uso de dispositivos móviles por parte de lactantes y preescolares: una revisión sistemática*, el cual surge a partir de los reportes investigativos donde se evidencia el uso desmedido de los dispositivos móviles desde edades tempranas, donde las familias e incluso los profesionales de la salud optan por usar para controlar a los niños debido a ocupaciones de los cuidadores o procedimientos médicos, los cuales pueden afectar el desarrollo cognitivo, emocional y social de lactantes y preescolares. El objetivo del presente estudio es examinar la frecuencia de uso de dispositivos móviles por parte de niños de 1 a 5 años y su relación con la salud. Consistió en un enfoque estructurado y riguroso para evaluar la literatura científica existente.

La revisión sistemática retrospectiva se llevó a cabo en las bases de datos PubMed y Scielo. De un total de 145 artículos recolectados, se seleccionaron 43 que cumplían con criterios de inclusión específicos. Estos incluían investigaciones realizadas entre 2008 y 2021 sobre el uso de dispositivos móviles en niños menores de seis años, con énfasis en el impacto en diversas áreas del desarrollo, y que fueran publicadas en revistas científicas revisadas por pares. El análisis de los datos se basó en la evaluación del valor de p y un intervalo de confianza del 95 % para las variables relacionadas con la salud física, psicológica y social. Los resultados revelaron que el uso de dispositivos móviles por más de dos horas al día está asociado con un mayor riesgo de alteraciones en la salud y el desarrollo de los niños. Si bien algunos estudios destacan efectos positivos, como el apoyo al aprendizaje de habilidades cognitivas a través de contenido educativo supervisado, la mayoría señala efectos negativos del uso excesivo o no regulado. Estos incluyen problemas de atención, dificultades en la socialización, afectaciones en el sueño y un desarrollo emocional limitado.

En conclusión, aunque el uso moderado y supervisado de dispositivos móviles puede ser beneficioso en ciertos contextos, los autores enfatizan la importancia de establecer límites en el tiempo de uso, promover contenido apropiado y fomentar actividades que favorezcan la interacción social y física. Esto es crucial para mitigar los posibles efectos negativos a largo plazo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños pequeños. Asimismo, riesgos en su salud mental y social, visual, neurológica, en la higiene del sueño e higiene postural. Consideran fundamental retomar la salud física, el juego, la recreación tradicional, ya que, a su vez, favorece la interacción y fortalece aspectos generales en el desarrollo del ser.

Este estudio resulta relevante para la investigación propuesta ya que, genera fundamentos que conllevan a soportar a una comunidad local las consecuencias que trae consigo el uso excesivo de los dispositivos móviles y cómo inciden en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La interacción social no deja de ser fundamental para el crecimiento personal, la autorregulación y el autocontrol de las emociones, de allí que desde los primeros años debida sea este un propósito de la familia y el entorno en que el niño se desenvuelve.

Calderón, et al. (2021), en su investigación titulada Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia, examinan el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, a partir de las diversas dudas y preocupaciones de los padres o cuidadores sobre si es viable o no aproximar a sus hijos desde edades tempranas al uso de los equipos tecnológicos. De allí que, su objetivo principal fue explicar las ventajas y desventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la primera infancia. Con un enfoque cualitativo y descriptivo, los autores analizan detalladamente estudios previos, informes académicos y documentos relevantes para identificar tanto los beneficios como los riesgos asociados al uso de las TIC durante esta etapa temprana de la vida.

A través de una revisión crítica de fuentes secundarias, el estudio destaca los efectos positivos de las TIC, como su potencial para estimular el aprendizaje interactivo y el desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, también advierte sobre los riesgos, entre los que se incluyen el sedentarismo, el aislamiento social y los problemas de salud física, como el deterioro de la visión. Los autores comparan diversas perspectivas sobre el tema y proponen recomendaciones para un uso equilibrado y supervisado de las TIC en la primera infancia.

Concluyen que el impacto de las TIC depende fundamentalmente del modo y la frecuencia de su uso. Si bien estas herramientas pueden enriquecer la experiencia educativa de los niños, un uso excesivo o inadecuado puede afectar negativamente su desarrollo integral. Por lo tanto, es esencial establecer límites en el tiempo de exposición, seleccionar contenidos apropiados y garantizar una supervisión adecuada, para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos asociados al uso de las TIC en esta etapa crucial.

Por lo anterior, diseñar e implementar propuestas de investigación que analicen la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar puede ser clave para comprender las dinámicas de interacción familiar y educativa en

un contexto cada vez más mediado por la tecnología. Este enfoque permite describir los patrones de uso de estos dispositivos, identificar las características socioemocionales que se manifiestan en los niños antes, durante y después de su interacción con la tecnología, y analizar los cambios específicos en habilidades esenciales como la autorregulación emocional. Asimismo, este trabajo busca generar estrategias educativas que promuevan un uso equilibrado de los dispositivos tecnológicos, destacando la creación de una bitácora de recomendaciones que beneficie tanto a familias como a docentes en la promoción de un desarrollo socioemocional saludable.

2.1.2 A nivel nacional

Quintero, Álvarez y Restrepo (2022), en su investigación titulada Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar, abordan cómo estas capacidades impactan el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar y qué factores educativos y ambientales influyen en su desarrollo. El objetivo principal de su estudio fue analizar el impacto del autocontrol y la autorregulación en el desarrollo socioemocional de los niños, identificando los elementos educativos y ambientales que facilitan o dificultan la adquisición de estas habilidades en la primera infancia.

La investigación se llevó a cabo mediante una metodología de revisión narrativa con un enfoque cualitativo, basada en una recopilación y análisis de literatura científica sin distinción de año, sobre autorregulación y autocontrol en niños en edad preescolar. Este análisis permitió explorar cómo las habilidades de autocontrol y autorregulación afectan el desarrollo socioemocional de los niños preescolares y destacar los factores educativos, familiares y ambientales que pueden favorecer o entorpecer su desarrollo.

Entre los hallazgos más relevantes, los autores identificaron que el autocontrol y la autorregulación son habilidades esenciales para que los niños gestionen eficazmente sus emociones, comportamientos y relaciones sociales, estableciendo una base sólida para su éxito académico y social en etapas posteriores de la vida. Asimismo, se subraya que factores como el apoyo familiar, un ambiente escolar enriquecedor y las intervenciones educativas estructuradas desempeñan un papel crucial en la promoción de estas competencias.

Finalmente, el estudio enfatiza la importancia de implementar estrategias pedagógicas específicas en el contexto educativo preescolar, donde el juego sea la actividad rectora teniendo en cuenta la edad de los participantes. Estas intervenciones no sólo fortalecen el bienestar emocional y la integración social de los niños, sino que también sientan las bases para un

desarrollo integral en etapas posteriores de su vida.

Por lo anterior, el planteamiento de una estrategia pedagógica contextualizada a los estudiantes de la institución vinculada al presente estudio conlleva un análisis profundo, donde emerjan los aspectos relevantes en cuanto al uso de los elementos tecnológicos y cómo estos afectan de manera notable procesos como el autocontrol y autorregulación a actitudes impulsivas o desafiantes, así como a comportamientos adictivos.

Rodríguez, et al. (2020), en su estudio titulado Tecnologías digitales para la innovación en educación: una revisión teórica de procesos de aprendizaje mediados por dispositivos móviles, analizan el impacto significativo del uso de dispositivos móviles en la vida cotidiana, destacando su transformación en herramientas esenciales para diversas actividades, incluida la educación. Por lo anterior, su objetivo principal fue presentar los resultados de investigación relevantes que se han forjado frente a las concepciones del aprendizaje móvil, experiencias de vinculación en diferentes lugares del mundo y los desafíos más notables. En este contexto, los autores subrayan el m-learning como un enfoque clave que ha revolucionado los entornos educativos, especialmente en la educación superior a nivel global.

El estudio resalta cómo factores como la ventaja relativa, la complejidad de uso, la influencia social, el disfrute percibido y la autogestión del aprendizaje determinan la disposición de estudiantes y docentes hacia la adopción de este modelo educativo. Estas variables no solo reflejan el potencial del m-learning para mejorar el aprendizaje, sino que, también guían el diseño de aplicaciones y contenidos pedagógicos adaptados a las necesidades específicas de los usuarios. Sin embargo, los autores enfatizan la necesidad de investigaciones adicionales y del desarrollo profesional docente para maximizar el aprovechamiento de estas tecnologías.

El análisis incluye implementaciones exitosas en países como Chile, Indonesia y Nigeria, donde el m-learning ha mostrado mayor efectividad que el e-learning tradicional, especialmente en la enseñanza de contenidos locales y patrimoniales. Estas experiencias revelan cómo el uso de dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas, fomenta aprendizajes más profundos y una interacción efectiva entre pares.

Metodológicamente, el estudio se centra en una revisión teórica que incorpora herramientas como cuestionarios interactivos, materiales en 3D y acceso a internet. Este enfoque permite identificar desafíos clave y orientar futuras investigaciones para consolidar prácticas pedagógicas innovadoras.

La tecnología móvil representa una innovación educativa con un alto potencial para atender las necesidades de aprendizaje en diversos contextos. Su integración en las prácticas pedagógicas fortalece la efectividad del proceso educativo, ofreciendo nuevas oportunidades de aprendizaje contextualizado y personalizado. Sin embargo, es importante destacar el uso adecuado en tiempos y espacios, teniendo en cuenta que, si bien existe un desarrollo significativo de las habilidades cognitivas, también debe favorecerse el desarrollo socioemocional. Como plantean los autores es necesario seguir investigando para conocer las ventajas y desventajas que se generan, teniendo en cuenta las edades, los géneros y los contextos en los cuales se aplican.

2.1.3 A nivel regional

Ramírez y Rangel (2024), planean una investigación titulada: Análisis de la Exposición a los Dispositivos Móviles en Niños Menores de 5 Años: Estudio de Caso Bucaramanga, Santander. Esta surge a partir del análisis de una problemática particular en la que un menor de 5 años tiene una exposición continua a dispositivos móviles. De allí las preocupaciones frente al impacto excesivo de estos en el desarrollo de su lenguaje. Por lo anterior, plantearon la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera la exposición a dispositivos móviles en niños menores de 5 años provoca alteraciones del lenguaje y afecta el desarrollo de sus habilidades comunicativas? Su objetivo principal fue analizar la exposición a los dispositivos móviles en niños menores de 5 años, es un estudio de caso en Bucaramanga, Santander. Para tal fin se consideraron dos variables: la exposición a dispositivos móviles y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

En dicha investigación se propuso una metodología de enfoque cualitativo y documental, de carácter exploratorio, que permite caracterizar los efectos de la exposición a dispositivos móviles en niños menores de 5 años, describir la relación entre factores individuales y del entorno y la aparición de alteraciones del lenguaje y déficit de atención y evaluar el aporte de intervenciones terapéuticas, deportivas y pedagógicas en el tratamiento de dichas alteraciones. Para tal fin, se planteó un estudio de caso, donde la población es un niño menor de 5 años con un diagnóstico de alteración del lenguaje, quien ha estado escolarizado desde los 2 años de edad. Como instrumentos se aplicaron listas de verificación, fichas de observación y un instrumento de recolección de información la base de datos Scopus.

El estudio resalta que el niño desde sus primeros años de escolaridad presentó una dificultad en su lenguaje, para comunicarse con los demás, sin embargo, lo consideraron normal por su edad. Posteriormente, estas dificultades se fueron sumando al gritar o señalar para adquirir

algo, no poder compartir y relacionarse con sus compañeros de salón, pues se le dificultaba autocontrolar sus emociones y tener conductas disruptivas. Desde temprana edad el niño ha estado en contacto con dispositivos móviles, teniendo una mayor atención a estos. Al interactuar con personas diferentes a la madre, su conducta es contraria, poro atiende, no fija la mirada y poco utiliza su comunicación verbal. Al tener ayuda profesional fonológica, alejar los dispositivos tecnológicos, y tras doce meses de terapia se evidencia un avance notorio en su lenguaje, así como su interacción con sus pares.

Este caso revela que la reducción del uso de dispositivos móviles desde edades tempranas, junto con un tratamiento terapéutico, genera un impacto positivo notable en el desarrollo del lenguaje del niño. La interacción cara a cara, la lectura y las actividades comunicativas demostraron ser beneficiosas. Por lo tanto, se destaca la necesidad de considerar tanto la terapia como el entorno y las prácticas de crianza para asegurar un desarrollo lingüístico óptimo en los niños.

El presente estudio permite sensibilizar sobre las alteraciones del lenguaje y su posible vínculo con la exposición temprana a dispositivos móviles. Se destaca la importancia del diagnóstico e intervención personalizada en niños, subrayando la necesidad de abordar este problema desde la infancia para prevenir complicaciones a largo plazo, vincular a las familias quienes deben reconocer aquellos factores que desde el uso de los dispositivos móviles pueden afectar el desarrollo de los niños en sus primeros años de vida. Lo anterior, no plantea el no uso de los dispositivos móviles, solo darle un manejo adecuado según la edad de los niños.

2.2. Marco teórico-conceptual

El uso de dispositivos tecnológicos en la primera infancia ha generado reflexiones en torno a su impacto en el desarrollo socioemocional de los niños, especialmente en contextos educativos. A lo largo de este escrito, se abordarán tres categorías fundamentales que permitirán profundizar en la relación entre el uso de dispositivos tecnológicos y el desarrollo socioemocional en la primera infancia. La primera categoría, Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia, comprende la definición y los componentes esenciales de este proceso, así como su importancia en la formación integral de los niños. Asimismo, se examinarán habilidades fundamentales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la conciencia social, necesarias para establecer relaciones saludables y gestionar adecuadamente las emociones. La

segunda categoría, El Desarrollo Socioemocional en la Era Digital, se centrará en cómo las interacciones sociales, las emociones y el uso de pantallas pueden influir positiva o negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes, considerando las características propias de la era digital. Finalmente, la tercera categoría, El Contexto Educativo y la Tecnología, analizará el aula como un espacio tecnológico y el papel del docente en la mediación del uso de la tecnología, así como en la promoción del desarrollo socioemocional de los niños a través de estrategias pedagógicas adecuadas. Este análisis permitirá identificar los desafíos y oportunidades que ofrece la incorporación de dispositivos tecnológicos en la educación de la primera infancia.

2.2.1 El desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia

El desarrollo socioemocional constituye un aspecto esencial para el bienestar integral de los individuos, debido a su influencia en diversas áreas de la vida y su impacto en la capacidad para adaptarse y desenvolverse eficazmente en distintos contextos. Este proceso comprende el aprendizaje y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, entendidas como competencias que permiten a los niños identificar y regular sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y desenvolverse de manera positiva en la vida cotidiana. En esta investigación se abordan cuatro habilidades clave: el autoconocimiento, que implica reconocer emociones, fortalezas y limitaciones; el autocontrol, relacionado con la regulación de los impulsos y la gestión adecuada de las emociones; la empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás; y la conciencia social, referida a la interacción respetuosa y constructiva en distintos entornos sociales. Estas habilidades, al consolidarse en la primera infancia, sientan las bases para un desarrollo integral y armónico.

Durante la primera infancia, el desarrollo socioemocional se entiende como un proceso complejo y dinámico mediante el cual los infantes adquieren la capacidad de identificar, expresar y regular sus emociones, así como de establecer y mantener vínculos afectivos significativos con quienes los rodean. Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que se encuentra ligado a las interacciones cotidianas y a las experiencias relacionales que los infantes construyen con padres, quienes son considerados sus cuidadores principales, y otros actores sociales significativos. Tal como lo señalan Quintero y Leiva (2015), el desarrollo socioemocional se nutre principalmente de las interacciones sociales cotidianas y de las relaciones afectivas que se establecen con sus cuidadores primarios.

Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional implica no solo el reconocimiento y gestión de las propias emociones, sino también la comprensión de las emociones ajenas, lo cual es fundamental para la construcción de relaciones saludables y empáticas. Además, este proceso se encuentra influenciado por factores contextuales, culturales y ambientales que configuran la manera en que los niños aprenden a interactuar con su entorno y a establecer relaciones sociales.

2.2.2 Habilidades de autoconocimiento

El autoconocimiento, como parte esencial del desarrollo socioemocional, consiste en comprenderse y apreciarse a uno mismo, desarrollando la habilidad de reconocer distintos aspectos personales y contextuales que conforman la identidad. También implica establecer objetivos personales y distinguir tanto las fortalezas como las debilidades que pueden facilitar o dificultar su alcance. Este proceso, esencial tanto en el ámbito personal como social, es clave para la transformación. Aunque resulta fundamental en el crecimiento de niños y jóvenes, se trata de un proceso continuo que demanda un esfuerzo constante, urgente y significativo a lo largo de toda la vida Chernicof y Rodríguez (2018).

Por ejemplo, en el contexto del nivel de preescolar del colegio Luis López de Mesa, se ha evidenciado que muchos niños presentan dificultades para relacionarse adecuadamente con sus compañeros, lo cual puede estar relacionado con la etapa del egocentrismo característica de su edad. Durante esta etapa, es natural que los niños manifiesten una visión centrada en sí mismos, lo cual dificulta la comprensión de las perspectivas de los demás y, por ende, la interacción social adecuada. A pesar de estas dificultades iniciales, desde el ámbito escolar se les brindan herramientas pedagógicas y estrategias que permiten favorecer su adaptación y socialización progresiva.

Desde una perspectiva práctica, el desarrollo del autoconocimiento en la primera infancia puede observarse a través de indicadores concretos como: el reconocimiento del propio nombre y sus pertenencias; la capacidad de identificar emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) en sí mismos; el uso del lenguaje para expresar gustos, necesidades o estados de ánimo; la aceptación progresiva de reglas y límites; y la manifestación de preferencias personales (colores, juegos, personas, alimentos, etc.). También es indicio de avance cuando los niños comienzan a reconocer lo que hacen bien (fortalezas) o lo que les cuesta (dificultades), aunque sea a través de expresiones simples. Estas conductas muestran que el niño está desarrollando conciencia de sí mismo, una base clave para establecer relaciones más sanas y tomar decisiones.

A medida que el tiempo transcurre, se observa cómo los niños comienzan a desenvolverse mejor con sus compañeros, desarrollando paulatinamente habilidades socioemocionales que les permiten interactuar de manera más positiva y empática. Este proceso de adaptación es esencial no solo para su bienestar emocional inmediato, sino también para su desarrollo integral a lo largo de los demás niveles de preescolar. Es importante destacar que este proceso se vuelve significativamente más efectivo cuando los padres de familia y/o cuidadores participan activamente en el mismo. La colaboración entre la institución educativa y el hogar proporciona un entorno más coherente y seguro para el niño, facilitando así su desarrollo socioemocional. Cuando los adultos que rodean al niño comprenden la importancia de su participación en este proceso, pueden brindar un acompañamiento afectivo y coherente que contribuye a fortalecer las habilidades necesarias para establecer relaciones saludables y significativas.

2.2.3 Autorregulación y autocontrol

La autorregulación es una dimensión fundamental del desarrollo psicológico humano que permite a los individuos organizar su conducta, emociones y pensamientos. Esta capacidad facilita la planificación y ejecución de estrategias orientadas al desarrollo social y emocional, así como al logro de metas complejas y al establecimiento de relaciones personales más saludables. En gran medida, se entiende como un mecanismo que contribuye al éxito de las personas en su vida personal, social y profesional.

Por otro lado, el autocontrol es la habilidad específica de regular las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes contextos. Esta capacidad es fundamental para alcanzar metas personales y académicas, ya que permite realizar una evaluación objetiva de las consecuencias de las acciones. Además, implica la capacidad de controlar los impulsos y manejar el estrés, lo cual facilita la perseverancia incluso en situaciones difíciles. Como se ha mencionado, “se entiende por autocontrol aquel proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta” (López, 1992, p. 112). En el caso de los niños de preescolar, se puede entender por autocontrol aquella capacidad que les permite gestionar adecuadamente sus emociones y comportamientos, adaptándose a las normas sociales establecidas en su entorno. Este proceso es especialmente relevante en esta etapa porque están en pleno desarrollo de sus habilidades socioemocionales y cognitivas.

Además, López (1992) ha determinado que “el autocontrol se define como aquel

resultado comportamental consistente en no llevar a cabo una respuesta de alta probabilidad” (p. 112). Es decir, se refiere a la habilidad de inhibir comportamientos impulsivos o respuestas automáticas que suelen ser las más probables en una situación determinada. En el caso de los niños de preescolar, esto se refleja cuando logran contenerse ante situaciones que normalmente desencadenarían reacciones impulsivas, como arrebatar un juguete o responder bruscamente. Este proceso implica un esfuerzo consciente por elegir comportamientos adecuados que se alineen con las normas sociales y expectativas del entorno.

El desarrollo del autocontrol en los niños de preescolar contribuye significativamente al aprendizaje, ya que permite que logren concentrarse, seguir instrucciones y enfrentar retos con mayor resiliencia. Asimismo, aprender a controlar sus impulsos y manejar emociones intensas les ayuda a construir relaciones saludables con sus compañeros y adultos, facilitando su adecuada integración en contextos educativos. Por lo tanto, fomentar estas habilidades desde temprana edad es esencial para su bienestar presente y futuro.

Entre las características observables que indican que un niño está desarrollando autorregulación y autocontrol se incluyen: esperar su turno en actividades grupales; contener reacciones impulsivas como gritar, empujar o arrebatar objetos; seguir instrucciones simples sin necesidad de repetición constante; expresar verbalmente lo que siente en lugar de actuar con conductas agresivas; calmarse con apoyo del adulto o de forma autónoma luego de una situación frustrante; y anticipar las consecuencias de sus acciones. También se considera un avance cuando el niño comienza a detenerse brevemente antes de actuar, elige estrategias para resolver conflictos (por ejemplo, pedir ayuda en lugar de gritar) o muestra disposición para reparar un daño causado. Estas manifestaciones son claves para observar el nivel de progreso en estas habilidades durante las experiencias pedagógicas.

2.2.4 La empatía y la conciencia social

La empatía y la conciencia social, por su parte, permiten a los individuos adoptar diversas perspectivas y comprender las normas sociales y éticas. La empatía es vital para construir relaciones interpersonales saludables, ya que facilita conectar con las emociones y necesidades ajenas. Esto, a su vez, fomenta la cooperación y facilita la resolución de conflictos de forma constructiva. Entender las dinámicas sociales y las necesidades de los demás dentro de los entornos familiar, escolar y comunitario fortalece la responsabilidad social de los individuos.

En conjunto, estas habilidades socioemocionales son la base del bienestar y éxito

personal y social a lo largo de la vida. No solo influyen en la capacidad para manejar el estrés y establecer relaciones saludables, sino que también impactan el rendimiento académico y profesional. Esta combinación de competencias emocionales y sociales es esencial para que los individuos encuentren un sentido en sus vidas y contribuyan positivamente a su comunidad.

Jones y Doolittle (2017), abordan el concepto de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), un proceso que capacita a los niños para aprender y gestionar sus emociones e interacciones. Este aprendizaje beneficia no solo al individuo, sino también a la comunidad, al contribuir al éxito escolar, profesional, en las relaciones y en la ciudadanía. Según estos autores, el aprendizaje socioemocional ayuda a los estudiantes a centrarse, manejar emociones negativas con compañeros y adultos, y perseverar ante la adversidad, lo que incrementa su aprendizaje y mejora la dinámica en los salones de clase. Además, destacan la importancia de las habilidades emocionales y sociales para interpretar adecuadamente el comportamiento ajeno, afrontar diversas situaciones sociales e interactuar de manera positiva.

Este enfoque del desarrollo socioemocional es particularmente relevante en el contexto del proyecto sobre la incidencia de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar. Los dispositivos electrónicos, aunque ofrecen oportunidades de aprendizaje y entretenimiento, también pueden influir negativamente en las habilidades emocionales y sociales de los niños si no se gestionan adecuadamente. La sobreexposición a las pantallas puede limitar las interacciones cara a cara y, por ende, dificultar el desarrollo de habilidades clave como la empatía, el autocontrol y la conciencia social.

Según Diehl y Gómez (2020), la primera infancia es el período más crucial de la vida para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Durante esta etapa, las interacciones entre adultos y bebés son fundamentales para fomentar la confianza y la seguridad en sí mismos, sirviendo como base para el desarrollo de otras habilidades relacionales (p. 16).

En este sentido, la primera infancia se consolida como un momento esencial para el desarrollo socioemocional, pues es cuando se establecen los principios fundamentales para el bienestar emocional y social a lo largo de la vida. Como señalan Leiva y Quintero (2015), para que exista un desarrollo social y emocional adecuado, es imprescindible que los niños mantengan contacto humano, ya que a través de la interacción con otros adquieren las destrezas esenciales para la comunicación.

Por otro lado, Jiménez et al. (2023) destacan que, desde el nacimiento, los niños necesitan

expresar sus sentimientos y necesidades, lo cual les permite comenzar a identificar y comprender los elementos que los rodean, tales como la familia, la sociedad y la escuela. Este proceso evidencia la importancia de proporcionar un entorno rico en herramientas que estimulen la creatividad y faciliten la exploración, contribuyendo así al desarrollo de su autonomía y bienestar socioemocional.

Asimismo, Alkon et al. (2006) afirman que el desarrollo social y emocional de los niños en sus primeros años está influido tanto por factores biológicos y genéticos (como la salud física, la salud mental y el desarrollo cerebral) como por factores ambientales y sociales (incluyendo la familia, la comunidad, los padres y el cuidado que reciben). Estos elementos pueden afectar de manera positiva o negativa su crecimiento y bienestar emocional.

En conclusión, es esencial reconocer que, a través de estas influencias y experiencias con el entorno, los niños pueden desarrollar plenamente sus habilidades socioemocionales o enfrentar dificultades que afecten su adaptación social.

Por lo tanto, comprender cómo las herramientas tecnológicas impactan en estas dimensiones socioemocionales es crucial para diseñar estrategias que ayuden a los niños a equilibrar su interacción con la tecnología, promoviendo un desarrollo emocional saludable. El proyecto busca explorar cómo el uso adecuado de los dispositivos puede apoyar el desarrollo socioemocional de los niños, ayudando a mitigar los efectos negativos y promoviendo el aprendizaje de habilidades que les permitan gestionar sus emociones y relaciones de manera efectiva en un mundo cada vez más digitalizado.

2.2.5 Los dispositivos Tecnológicos y su Influencia en el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales

Los dispositivos tecnológicos son herramientas electrónicas diseñadas para realizar tareas específicas y optimizar la eficiencia en diversas actividades cotidianas. Entre los más comunes se encuentran los teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras, televisores y consolas de videojuegos, los cuales desempeñan un papel fundamental en ámbitos personales, profesionales, educativos y sociales. Estos dispositivos ofrecen acceso instantáneo a la información, permiten la gestión de tareas, facilitan compras en línea y proporcionan plataformas de aprendizaje, transformando así la manera en que las personas interactúan con su entorno y con otros individuos. Su capacidad para conectar a las personas a través de llamadas, mensajes y videollamadas ha redefinido las interacciones sociales y laborales, eliminando las barreras

geográficas y permitiendo una comunicación constante (Cerisola, 2017).

No obstante, el uso de estos dispositivos desde edades tempranas, particularmente en niños de 4 y 5 años, plantea interrogantes sobre su impacto en el desarrollo socioemocional. Cerisola (2017) advierte que la exposición a tecnologías electrónicas comienza en los primeros años de vida, incluso desde la etapa de lactancia, lo que implica que los niños están siendo influenciados por estos dispositivos antes de que existan estudios científicos concluyentes sobre sus efectos. El autor señala que el uso de pantallas electrónicas en edades tempranas se relaciona con un menor desarrollo cognitivo y del lenguaje, debido a la reducción en las interacciones físicas y emocionales con adultos y pares, las cuales son esenciales para el desarrollo integral.

2.2.6 Uso de la tecnología en los primeros años

La introducción temprana de dispositivos electrónicos en la vida de los niños ha modificado significativamente las formas tradicionales de interacción y aprendizaje. Cerisola (2017) señala que la exposición a pantallas comienza incluso desde la etapa de lactancia, cuando aún no se ha consolidado el desarrollo básico de habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales. Esta exposición precoz puede limitar la estimulación sensorial directa, el contacto humano y las experiencias sociales cara a cara, fundamentales para el desarrollo de la empatía, el apego y la autorregulación emocional. Asimismo, UNICEF (2003) subraya que, entre los 0 y 6 años, el uso de tecnología no aporta significativamente al desarrollo infantil, y más bien tiende a sustituir actividades esenciales como el juego libre, la exploración del entorno y la interacción con otros niños, las cuales son claves en esta etapa.

2.2.7 Frecuencia y duración del uso

El impacto de los dispositivos tecnológicos en la infancia no depende únicamente de su presencia, sino también de la frecuencia y duración del tiempo de exposición. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), los niños menores de 2 años no deberían tener contacto con pantallas, mientras que para aquellos entre 2 y 5 años se recomienda un máximo de una hora diaria de uso supervisado y de calidad. De manera similar, la American Academy of Pediatrics (AAP, 2016) sugiere que el tiempo de exposición en la primera infancia debe ser limitado y acompañado por adultos, con el fin de garantizar que los contenidos favorezcan aprendizajes significativos y no sustituyan las interacciones cara a cara.

Cuando estas recomendaciones se exceden, el tiempo de pantalla puede acarrear efectos negativos en el desarrollo socioemocional y físico de los niños. Entre ellos se encuentran:

dificultades de atención, alteraciones en el sueño, incremento del sedentarismo, sobrepeso y una menor capacidad de autorregulación emocional y social. Además, la constante estimulación rápida que ofrecen los dispositivos afecta la disposición de los niños para mantener la concentración en actividades que requieren mayor esfuerzo, paciencia y control de los impulsos.

En coherencia con lo anterior, las estrategias pedagógicas propuestas en este proyecto contemplan la importancia de regular el tiempo de exposición tecnológica y equilibrarlo con actividades presenciales que promuevan el desarrollo socioemocional, tales como el juego cooperativo, la expresión artística y la interacción directa con pares y adultos. De este modo, se busca que el uso de dispositivos no sustituya las experiencias relacionales, sino que sea mediado de forma consciente y limitada, de acuerdo con las orientaciones internacionales.

2.2.8 Tipo de contenidos consumidos (juegos, videos, apps educativas)

El tipo de contenido digital al que acceden los niños influye de manera decisiva en su desarrollo socioemocional y cognitivo. Las aplicaciones educativas y los juegos pedagógicos de calidad, cuando se diseñan con criterios de interactividad, accesibilidad y pertinencia cultural, ofrecen experiencias de aprendizaje activo que fortalecen la creatividad, el pensamiento lógico y la expresión emocional. Tal como muestra el caso del portal Maguaré, estos recursos digitales pueden integrar música, narraciones, audiovisuales y juegos que promueven el desarrollo sensorial, afectivo y social de los niños de primera infancia (Amador-Baquiro, 2021).

En contraste, la exposición a contenidos acelerados, sobreestimulantes o con representaciones inadecuadas para la edad, como estereotipos culturales, mensajes violentos o temáticas no acordes con el nivel de madurez infantil, puede afectar la autorregulación emocional, inducir conductas de imitación negativas y limitar la comprensión de la diversidad social y cultural. Estas experiencias poco reguladas generan riesgo de ansiedad, dependencia tecnológica y dificultades en la atención y la concentración.

Por ello, la mediación adulta activa es indispensable: la selección y el acompañamiento permiten que el consumo digital se convierta en una oportunidad educativa y formativa, mientras que la ausencia de supervisión expone al niño a experiencias que pueden resultar confusas y poco favorables para su bienestar emocional y social.

2.2.9 Modalidad de uso (individual, compartido, guiado, libre)

La forma en que los niños usan los dispositivos ya sea de manera individual, compartida, guiada o libre, representa un factor determinante. El uso guiado y compartido con un adulto

facilita la mediación emocional y cognitiva, fomenta el diálogo y permite interpretar los contenidos de manera conjunta, lo cual enriquece la experiencia tecnológica y fortalece los vínculos afectivos. En contraste, el uso individual y sin supervisión reduce las oportunidades de interacción significativa, lo que puede derivar en aislamiento, dependencia y dificultad para desarrollar habilidades sociales como la empatía, la colaboración o la resolución de conflictos. La presencia activa del adulto no solo regula el tiempo frente a la pantalla, sino que convierte el momento tecnológico en una oportunidad de aprendizaje emocional. En esta misma línea, Zambrano et al. (2024) destacan que las TIC, cuando se emplean en entornos estructurados y con mediación adulta, promueven el reconocimiento de emociones y la interacción social; mientras que la sobreexposición y el uso sin acompañamiento pueden disminuir las experiencias de juego físico y las interacciones sociales necesarias en la primera infancia.

2.2.10 Reacciones emocionales durante y después del uso

Diversas investigaciones han documentado las respuestas emocionales que manifiestan los niños antes, durante y después del uso de dispositivos. Castrillón et al. (2024) evidencian que, mientras interactúan con la tecnología, los niños suelen experimentar emociones de alegría y entusiasmo. Sin embargo, al finalizar el tiempo de uso o cuando se les retira el dispositivo, muchos manifiestan frustración, enojo o tristeza. Estas reacciones son indicativas de una posible relación de dependencia emocional hacia la tecnología, lo cual puede interferir con la capacidad de autorregular sus emociones y tolerar la frustración. Esta situación, si no se aborda adecuadamente, puede afectar negativamente su bienestar emocional y su capacidad para relacionarse de manera saludable con su entorno.

Estas observaciones reflejan cómo la interacción temprana con la tecnología puede incidir de forma significativa en el desarrollo emocional de los niños. Sin embargo, más allá de los efectos inmediatos, es necesario reflexionar sobre el trasfondo de estas prácticas y los contextos en los que ocurren. Tal como señalan Espinoza et al. (2017), el desarrollo socioemocional en la infancia se basa principalmente en la observación, la imitación y la convivencia con personas significativas. Las nuevas tecnologías no sustituyen estas formas tradicionales de socialización, pero sí las transforman, incorporando nuevas formas de interacción en entornos digitales. Hoy en día, los niños no solo construyen vínculos en el mundo físico, sino también a través de medios digitales, lo que implica una evolución en las formas de relacionamiento y aprendizaje social. En este contexto, resulta evidente que el desafío no está en

la tecnología en sí, sino en la manera en que se introduce y regula en la vida de los niños. La prohibición total del acceso a dispositivos no se presenta como una solución viable en una sociedad profundamente digitalizada. Por el contrario, se requiere una gestión consciente que establezca límites claros y promueva un acompañamiento activo. La educación digital desde los primeros años puede ser clave para fomentar un uso crítico, equilibrado y emocionalmente saludable de la tecnología, transformándola en una herramienta que potencie el desarrollo infantil en lugar de obstaculizarlo.

2.2.11 Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales

En la actualidad, la tecnología se ha incorporado de manera progresiva en los procesos educativos, no solo como un recurso para la transmisión de conocimientos, sino también como una herramienta con potencial para favorecer el desarrollo integral de los niños. En el ámbito del desarrollo socioemocional, esta incorporación debe realizarse de manera crítica y pedagógicamente orientada, reconociendo que las tecnologías, cuando son mediadas adecuadamente, pueden convertirse en vehículos para promover la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la interacción social. Por ello, resulta fundamental reflexionar sobre cómo se diseñan e implementan las experiencias tecnológicas en los entornos educativos, de modo que favorezcan la construcción de vínculos, el fortalecimiento emocional y la participación de los niños desde sus primeros años de vida.

2.2.12 Integración pedagógica de TIC en las propuestas de enseñanza

Según Fernández (2023), “en el ámbito educativo, las TIC ofrecen una amplia gama de herramientas y recursos que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños, brindando nuevas oportunidades para abordar el trabajo emocional de manera efectiva” (p. 12). Es fundamental que, en el contexto educativo, se promueva el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños desde sus primeras etapas de vida, dado que el manejo adecuado de las emociones contribuye significativamente a su bienestar personal y académico. En este sentido, el uso apropiado de las tecnologías de la información y comunicación se presenta como un recurso valioso para fortalecer el aprendizaje emocional en la educación preescolar.

La integración pedagógica de las TIC no debe entenderse como una simple incorporación de dispositivos en el aula, sino como un proceso reflexivo, planificado y contextualizado que permita potenciar experiencias significativas. En este marco, la tecnología se convierte en una mediación que favorece la construcción de conocimiento, la expresión emocional y la interacción

entre pares y docentes. Por ello, es esencial que las propuestas de enseñanza estén diseñadas considerando objetivos formativos claros, actividades interactivas y una selección cuidadosa de contenidos digitales que promuevan el desarrollo socioemocional.

En el colegio Luis López de Mesa, las herramientas tecnológicas implementadas en el proceso de enseñanza y desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar son principalmente el computador y el proyector, utilizados para integrar juegos interactivos en el aula a través de videos, canciones y cuentos. Estas estrategias contribuyen a la adopción de métodos innovadores de enseñanza mediante el uso de la tecnología.

En la era digital, el docente debe asumir un rol integral que incluya ser organizador, guía, generador, acompañante, gestor del aprendizaje, orientador, tutor y asesor. Estas funciones son esenciales para transformar el modelo tradicional de enseñanza, alejándose de la transmisión unidireccional del conocimiento hacia un intercambio horizontal de información, caracterizado por su abundancia, dinamismo y falta de estructuración (Cuenca y Viñals, 2016). Este enfoque evidencia que el papel del docente en la actualidad debe ser dinámico y participativo. Sin embargo, es fundamental contar con un apoyo estructural adecuado que facilite la implementación efectiva de estos roles.

Además, los autores señalan que “en ningún caso el docente debe convertirse en un controlador o policía de lo que hacen sus estudiantes en el aula. Su función es coordinar y facilitar el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida del alumnado” (Cuenca y Viñals, 2016, p. 110). Aunque el aprendizaje debe ser activo y basado en las experiencias de los estudiantes, el docente debe mantenerse como una figura que acompaña y orienta el proceso, promoviendo el desarrollo de habilidades necesarias para comprender y aplicar la información y el conocimiento en el contexto educativo.

2.2.13 Estrategias de acompañamiento en el uso de tecnología

Para los niños de preescolar, los riesgos asociados al uso de la tecnología se amplifican debido a su etapa de desarrollo emocional y social. La exposición temprana y no supervisada a dispositivos electrónicos puede interferir en la formación de vínculos afectivos sólidos, la adquisición de habilidades sociales y el manejo de emociones. El uso excesivo de pantallas puede sustituir las interacciones cara a cara, esenciales para el aprendizaje de normas sociales, la resolución de conflictos y el desarrollo de empatía.

En este sentido, es crucial que los docentes, padres y acudientes se sensibilicen sobre los

impactos potencialmente negativos del uso no regulado de estos dispositivos en el desarrollo socioemocional de los niños, especialmente en el contexto de un grupo tan vulnerable como los niños de preescolar. Una forma efectiva de mitigar estos riesgos es a través de estrategias de acompañamiento en el uso de la tecnología, que garanticen experiencias digitales orientadas, activas y emocionalmente seguras.

Estas estrategias incluyen el uso compartido de dispositivos entre adulto e infante, la mediación verbal durante las actividades digitales, la reflexión conjunta sobre los contenidos y la regulación consciente del tiempo frente a la pantalla. El acompañamiento permite convertir el uso de la tecnología en un espacio de vínculo, aprendizaje y contención emocional.

2.2.14 La bitácora como herramienta pedagógica

En coherencia con este enfoque, resulta clave contar con herramientas pedagógicas que permitan observar, analizar y orientar el proceso de integración tecnológica en el aula. En este sentido, la bitácora digital se propone como un instrumento sistemático que contribuirá a documentar los cambios en el desarrollo emocional de los niños, a partir de la interacción con dispositivos tecnológicos en el entorno escolar.

Esta herramienta no solo permitirá el registro de observaciones significativas, sino que será construida de manera participativa y con enfoque reflexivo, permitiendo incluir voces docentes y experiencias del contexto educativo. Como producto pedagógico, la bitácora será el resultado de una experiencia investigativa y formativa que buscará generar recomendaciones contextualizadas y aplicables para el uso equilibrado y saludable de los dispositivos tecnológicos.

Así, no se limitará a recopilar información, sino que se proyecta como un recurso transformador que facilite la toma de decisiones pedagógicas, fomente prácticas de acompañamiento más efectivas y contribuya al bienestar emocional de los niños en escenarios mediados por tecnología. Mediante la observación y evaluación del uso de dispositivos en actividades cotidianas, así como de la interacción de los niños con estos recursos, se pretende recopilar información valiosa sobre cómo la exposición temprana a las pantallas influye en su desarrollo emocional, sus habilidades sociales y su bienestar general.

2.3.Marco legal y/o normativo

El marco normativo colombiano ofrece una base sólida para analizar y sustentar la

presente investigación, que indaga sobre la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar. Las disposiciones legales seleccionadas permiten delimitar el contexto institucional en el que se inscribe el problema, justifican la preocupación por el bienestar emocional y social en la infancia temprana, y orientan la formulación de propuestas educativas basadas en el uso ético y pedagógico de las tecnologías.

En primer lugar, la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, establece en su artículo 5 que la formación integral del estudiante debe contemplar dimensiones cognitivas, sociales, biológicas y afectivas (Congreso de Colombia, 1994). En este marco, el artículo 15 refuerza que la educación preescolar debe atender al desarrollo socioafectivo del niño, lo que implica considerar las condiciones emocionales que favorecen la construcción de vínculos y el aprendizaje temprano. En conexión con esto, el artículo 13 señala que el uso de herramientas tecnológicas debe estar orientado pedagógicamente para enriquecer el aprendizaje, siempre evitando que se conviertan en una fuente de dependencia o distracción que interfiera con el desarrollo socioemocional.

Este enfoque se articula con lo dispuesto en la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que en su artículo 28 subraya el derecho de los niños a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral en todas las dimensiones (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2006). El artículo 29 complementa este principio, al establecer la obligación de garantizar entornos protectores que favorezcan el desarrollo emocional y social. Estas disposiciones son claves para comprender la responsabilidad del sistema educativo y de las familias frente al uso de dispositivos digitales, especialmente cuando se utilizan como reemplazo de las interacciones humanas, esenciales para la formación de habilidades como la empatía, la autorregulación y la comunicación emocional.

De manera complementaria, el Decreto 1860 de 1994, en su artículo 12, exige que la incorporación de tecnologías al currículo esté sujeta a planificación pedagógica y criterios de pertinencia (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Esta norma resalta que la tecnología debe ser un medio al servicio del aprendizaje significativo y el desarrollo integral, y no un fin en sí mismo. Su correcta implementación requiere considerar las características del entorno escolar, las necesidades emocionales de los estudiantes y la formación de los docentes en el uso responsable de las TIC.

En línea con este enfoque, la Ley 1341 de 2009 (Ley TIC) establece en su artículo 27 que

el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar debe ser ético, pertinente y equitativo (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2009). Esta disposición reconoce los riesgos de un uso no regulado de dispositivos, especialmente en niños pequeños, como el aislamiento social, la sobreestimulación o el deterioro de las relaciones interpersonales. La norma llama la atención sobre la necesidad de acompañamiento adulto y mediación pedagógica para asegurar que la tecnología fortalezca las dimensiones socioemocionales del desarrollo infantil.

De manera más directa, la Ley 1620 de 2013, en su artículo 11, establece que las instituciones educativas deben promover la formación en habilidades socioemocionales como parte de las políticas de convivencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Esto implica crear entornos que favorezcan el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. En este contexto, el uso de dispositivos tecnológicos debe ser evaluado en función de su impacto en las relaciones cara a cara, fundamentales en la etapa preescolar para aprender a reconocer emociones, interactuar y construir vínculos.

En síntesis, el marco normativo colombiano no solo respalda el interés por analizar el impacto de los dispositivos tecnológicos en la primera infancia, sino que también exige que dicho análisis se traduzca en prácticas educativas responsables y conscientes. Las leyes revisadas refuerzan el deber de proteger el desarrollo socioemocional desde la escuela, articulando el uso de la tecnología con los principios de equidad, calidad y bienestar infantil. Este marco orienta y legitima la presente investigación, que busca contribuir a la comprensión y regulación del uso de las tecnologías en la formación integral de los niños.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación

Este capítulo presentó el enfoque metodológico que orientó el desarrollo de la investigación titulada “Los dispositivos tecnológicos y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de preescolar del Colegio Luis López de Mesa”, ubicada en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja, Santander. La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, con el propósito de comprender e interpretar las dinámicas emocionales, sociales y conductuales que experimentaron los niños de preescolar frente al uso de dispositivos tecnológicos. El estudio se desarrolló específicamente con los 18

estudiantes que conforman el nivel de transición, junto con sus docentes y padres o acudientes. Se adoptó una metodología de investigación acción participativa, que se estructuró en tres fases principales y empleó instrumentos como la observación participante, los grupos de discusión y la bitácora pedagógica. Estas herramientas posibilitaron la recolección de narrativas significativas en contextos reales, y se aplicó un enfoque inductivo para construir interpretaciones a partir de la experiencia vivida (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.1. Tipo de estudio

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, lo que permitió ofrecer una mirada holística y contextualizada de las realidades analizadas, atendiendo a los significados subjetivos e intersubjetivos que los participantes atribuyeron a sus experiencias. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de investigación se caracteriza por su flexibilidad metodológica y se centra en la recolección de datos no numéricos, otorgando protagonismo a las voces de los sujetos. En consonancia con este enfoque, se adoptó una metodología de investigación acción participativa, en la que los niños, docentes y familias se reconocieron como agentes activos en la transformación educativa. Esta estrategia metodológica se fundamentó en un ciclo reflexivo de actuar, observar y pensar, con el objetivo de comprender una realidad específica y generar propuestas de mejora contextualizadas (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.2. Población y muestra

La población participante estuvo conformada por los estudiantes del grado transición del Colegio Luis López de Mesa, sus docentes y los padres o acudientes. La muestra quedó definida tras la socialización del proyecto con la comunidad educativa, conformándose finalmente por los 18 niños del nivel de transición, quienes participaron de manera directa en la implementación de la estrategia pedagógica. De manera complementaria, se contó con la participación de los docentes y los acudientes, quienes aportaron información a través de los grupos de discusión y la firma de consentimientos informados.

El tipo de muestreo correspondió a un muestreo no probabilístico, de carácter intencional, ya que la selección de los participantes se realizó con base en criterios vinculados con el propósito del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). En la investigación cualitativa, este tipo de muestreo resulta pertinente porque no busca generalizar resultados a una población amplia,

sino profundizar en el análisis de un fenómeno dentro de un contexto particular, a partir de los actores que mejor pueden aportar información relevante.

En cuanto a los criterios de inclusión, se tuvo en cuenta que los participantes fueran estudiantes matriculados en el grado transición del Colegio Luis López de Mesa durante el periodo de ejecución de la investigación, que asistieran regularmente a las actividades escolares y que contaran con el consentimiento informado firmado por sus acudientes. En el caso de padres y docentes, se incluyeron únicamente aquellos que estaban directamente vinculados con el proceso educativo del grupo de transición.

Por su parte, los criterios de exclusión consideraron a los estudiantes que no contaran con el consentimiento informado de sus acudientes, así como a aquellos con ausencias reiteradas que dificultaran su participación en las actividades propuestas. Del mismo modo, se excluyeron padres y docentes que no estuvieran directamente relacionados con el grupo de transición. No obstante, en la práctica todos los participantes cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, por lo que no fue necesario aplicar criterios de exclusión. Este procedimiento estuvo sustentado en el principio ético de respeto por la autonomía, tal como lo plantea Rodríguez (2002), asegurando que los adultos responsables contaran con información clara, suficiente y comprensible para tomar decisiones informadas sobre su participación.

3.3.Procedimientos

El proceso investigativo se desarrollará en tres fases.

3.3.1 Fase 1: Socialización, planeación y caracterización del contexto

En esta fase se socializó el proyecto con directivos, docentes y familias de la institución. Posteriormente, se aplicaron grupos de discusión con padres y docentes con el fin de explorar sus percepciones respecto al uso de dispositivos tecnológicos por parte de los niños, así como las características socioemocionales observadas en ellos. Estas sesiones fueron conducidas mediante una guía semiestructurada diseñada por las investigadoras y permitieron identificar tensiones, preocupaciones y propuestas educativas (Callejo, 2002).

3.3.2 Fase 2: Implementación de la secuencia didáctica

En esta fase se llevó a cabo la secuencia didáctica “Exploro mis emociones con la tecnología”, compuesta por un total de ocho sesiones, diseñada para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de transición a través del uso pedagógico de dispositivos

tecnológicos. La secuencia se construyó con base en las dos primeras categorías del marco teórico, desarrollo socioemocional en la primera infancia y los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de manera que cada sesión respondió a una subcategoría específica y a sus respectivos indicadores observables. Este diseño permitió que la ficha de observación participante se diligenciara en correspondencia directa con lo trabajado en cada encuentro, asegurando así la coherencia entre planeación, ejecución y registro.

Cada una de las ocho sesiones se organizó siguiendo una estructura común, que garantizó continuidad metodológica y claridad en el proceso pedagógico. En primer lugar, se definieron ejes temáticos vinculados a las subcategorías, tales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la conciencia social, la reacción emocional ante el uso de pantallas, la capacidad de desconexión y la relación social mediada. En segundo lugar, se llevaron a cabo los momentos de la secuencia, que comprendieron la fase de indagar y motivar, destinada a explorar saberes previos y sensibilizar a los niños frente al tema; la fase de proyectar y vivir la experiencia, en la que se desarrollaron las actividades centrales mediadas por tabletas o portátiles; la fase de valorar el proceso o reflexión, que promovió la expresión de emociones y aprendizajes compartidos; y, finalmente, el momento de metacognición, orientado a favorecer la autorreflexión y la toma de conciencia sobre lo vivido.

Las actividades propuestas fueron de carácter lúdico y participativo, favoreciendo un equilibrio entre la interacción con dispositivos tecnológicos y las dinámicas socioemocionales presenciales. Para ello se utilizaron como recursos principales tabletas y portátiles, apoyados por aplicaciones educativas y materiales pedagógicos complementarios, cuidadosamente seleccionados para responder a los propósitos de cada sesión. El tiempo de ejecución se distribuyó de manera equilibrada entre los diferentes momentos, evitando la sobrecarga en los estudiantes y asegurando espacios adecuados para la reflexión y la interacción.

De esta manera, la implementación de la secuencia didáctica no solo permitió articular las categorías y subcategorías del marco teórico con los instrumentos de recolección de información, sino que también propició una experiencia formativa integral, en la que la tecnología se convirtió en un medio para potenciar el desarrollo socioemocional de los niños de transición.

3.3.3 Fase 3: Evaluación y formulación de recomendaciones

Una vez aplicada la estrategia, se recogió la información mediante la observación participante y la bitácora pedagógica. Los registros obtenidos se analizaron cualitativamente con base en las categorías teóricas definidas en el marco conceptual, lo que permitió identificar patrones de comportamiento, transformaciones en las habilidades socioemocionales de los niños y percepciones de los docentes frente al uso pedagógico de los dispositivos tecnológicos.

Este proceso de análisis derivó en la construcción colectiva de una serie de recomendaciones pedagógicas junto con los docentes, orientadas al uso formativo y consciente de la tecnología en la educación preescolar. Dichas recomendaciones se sistematizaron en una bitácora digital que recogió tanto las evidencias del proceso como las propuestas surgidas de la reflexión conjunta, constituyéndose en un insumo valioso para promover prácticas educativas que equilibren el uso de dispositivos tecnológicos con el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en la primera infancia.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

Se emplearán los siguientes instrumentos cualitativos:

3.4.1 Guía semiestructurada para grupo de discusión

La guía semiestructurada se aplicó con docentes y padres de familia para explorar sus percepciones y experiencias colectivas frente al fenómeno estudiado. Esta técnica cualitativa, según Arboleda (2008) y Canales y Peinado (1994), facilitó la construcción de significados compartidos mediante la interacción verbal y permitió identificar coincidencias, tensiones y propuestas en torno al impacto del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños.

La guía estuvo organizada en bloques temáticos que correspondieron a las categorías de análisis planteadas en el marco teórico. En primer lugar, se incluyeron preguntas orientadas a caracterizar las emociones y comportamientos de los niños antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos. En segundo lugar, se formularon preguntas sobre la interacción social y los cambios en la dinámica de grupo asociados al uso de tecnología, con el fin de reconocer percepciones relacionadas con la empatía, la autorregulación y la conciencia social. Finalmente, se incorporaron preguntas acerca de las estrategias de acompañamiento y regulación implementadas por docentes y familias, así como sobre sus reflexiones en torno a los riesgos y beneficios que identifican en la mediación tecnológica.

Cada bloque temático integró preguntas abiertas, lo que permitió a los participantes

exponer ejemplos, narrar experiencias y construir colectivamente interpretaciones sobre el fenómeno. Esta organización de la guía aseguró la coherencia entre los objetivos de investigación, las categorías teóricas y los insumos requeridos para el análisis cualitativo posterior.

3.4.2 Ficha de observación participante

Este instrumento permitió registrar de manera sistemática los comportamientos emocionales y sociales de los niños durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica. Se estructuró en torno a dos categorías de análisis directamente vinculadas con las sesiones implementadas: desarrollo socioemocional en la primera infancia y los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Cada una de estas categorías se organizó en subcategorías acompañadas de indicadores observables, lo que facilitó la identificación de conductas relacionadas con el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la conciencia social, la reacción emocional frente al uso de pantallas, la capacidad de desconexión, relación social mediada y regulación emocional después del uso del dispositivo.

Las fichas incluyeron secciones diferenciadas para consignar la descripción objetiva de los comportamientos observados, la interpretación analítica de los mismos en relación con las subcategorías definidas, y un espacio para observaciones generales donde se registraron aspectos emergentes no contemplados en los indicadores. Esta estructura, como señala Martínez (2007), facilitó la observación contextualizada de las interacciones y expresiones emocionales en entornos naturales de aprendizaje.

La aplicación de este instrumento estuvo directamente vinculada a la planeación de la secuencia didáctica, ya que cada una de las ocho sesiones correspondió a una subcategoría específica del marco de análisis. De este modo, las fichas de observación se diligenciaron de manera coherente con los indicadores propuestos para cada sesión, lo que permitió garantizar la correspondencia entre lo trabajado en el aula y la información registrada. Gracias a esta organización, fue posible obtener un panorama detallado de los procesos socioemocionales de los niños en situaciones mediadas por tecnología, articulando la práctica pedagógica con la sistematización investigativa.

3.4.3 Bitácora pedagógica

La bitácora pedagógica se aplicó durante el taller con docentes con el fin de documentar de forma reflexiva el proceso vivido a lo largo de la implementación de la estrategia. Este

instrumento permitió registrar propuestas colaborativas, aprendizajes, tensiones y recomendaciones en torno al uso de los dispositivos tecnológicos como recurso pedagógico. Tal como señala Ramos (2014), la bitácora se constituyó en un recurso valioso para sistematizar la experiencia educativa desde una perspectiva crítica, al posibilitar no solo el registro de lo acontecido, sino también el análisis de los significados construidos colectivamente.

A diferencia de la ficha de observación participante, que se centró en las dos primeras categorías de análisis, la bitácora permitió incorporar la tercera categoría: mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, los docentes reflexionaron sobre su papel como mediadores en las actividades, la manera en que las tecnologías funcionaron como herramientas de aprendizaje y las oportunidades que estas ofrecieron para favorecer el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la interacción social en el aula.

En síntesis, la bitácora pedagógica recogió la voz de los docentes como co-investigadores del proceso, aportando insumos fundamentales para la construcción de la bitácora digital de recomendaciones finales, orientada al uso equilibrado y formativo de la tecnología en la educación preescolar.

3.5. Técnicas para el análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante una estrategia cualitativa de codificación temática, en coherencia con lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes señalan que este proceso consiste en fragmentar, organizar y clasificar los datos para identificar patrones, categorías y significados. En este caso, se trabajó con las categorías definidas en el marco teórico: desarrollo socioemocional en la primera infancia y los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. A estas se sumó la categoría de mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, que emergió con mayor fuerza en la reflexión crítica de los docentes durante la bitácora pedagógica.

El análisis se desarrolló de manera cíclica y simultánea a la recolección de los datos, en concordancia con lo que plantea Sampieri, para quien en los estudios cualitativos el investigador no espera a tener todos los registros para analizarlos, sino que avanza en un proceso reflexivo que permite retroalimentar las siguientes fases del trabajo. Así, las observaciones realizadas en las sesiones con los niños, las percepciones recogidas en los grupos de discusión y las reflexiones consignadas en la bitácora fueron revisadas e interpretadas de forma progresiva.

Posteriormente, se efectuó un proceso de triangulación de datos entre los distintos instrumentos aplicados, lo que permitió comparar y enriquecer las interpretaciones a partir de diversas fuentes: la mirada de los docentes y familias, los registros de las investigadoras y las reflexiones críticas sistematizadas en la bitácora. Esta triangulación, como lo propone Sampieri, favoreció la validez de los hallazgos al contrastar perspectivas y construir significados más amplios y profundos.

En síntesis, el análisis buscó identificar patrones, relaciones y significados emergentes, dando lugar a interpretaciones integrales y contextualizadas sobre la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de transición.

3.6.Consideraciones éticas y de integridad científica

El desarrollo de la investigación se orientó por principios éticos fundamentales, entre ellos el respeto por la dignidad de las personas, la autonomía, la confidencialidad y la integridad científica. Para ello, se elaboró un consentimiento informado dirigido a los padres o acudientes de los niños participantes, en el cual se explicó de manera clara y comprensible el propósito del estudio, los posibles riesgos y beneficios, así como el uso académico de los datos recolectados. Tal como lo plantea Rodríguez (2002), este procedimiento estuvo sustentado en el principio de respeto por la autonomía, asegurando que los adultos responsables contaran con información suficiente, clara y accesible para tomar decisiones libres e informadas sobre su participación.

Se garantizó el anonimato de los estudiantes mediante el uso de seudónimos y la protección de la información sensible, asegurando que la participación en el estudio no afectara en ningún caso el proceso académico de los niños. Del mismo modo, se cumplió con los lineamientos de integridad científica, lo que implicó el manejo riguroso y responsable de la información recolectada, evitando cualquier tipo de manipulación de los datos y asegurando la veracidad de los resultados.

Finalmente, como parte del compromiso ético de las investigadoras, los hallazgos fueron socializados con la comunidad educativa, de manera que la investigación no solo se constituyó en un ejercicio académico, sino también en una práctica responsable y transformadora, orientada a generar beneficios concretos para los niños, las familias y los docentes participantes.

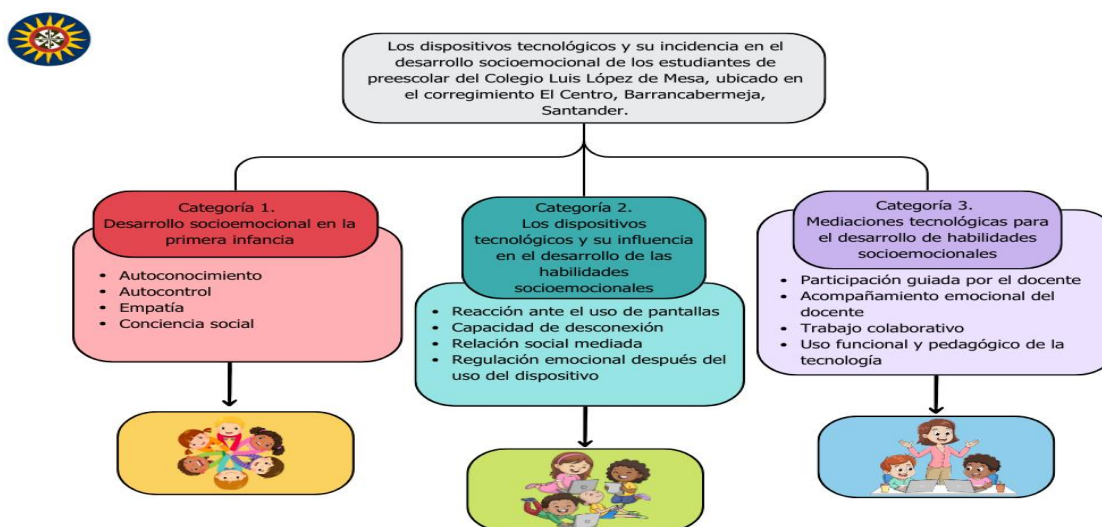
Capítulo 4. Análisis e interpretación de los resultados

4.1.Análisis descriptivo e interpretativo

El análisis de los resultados se construyó a partir de la triangulación entre las observaciones realizadas durante la secuencia didáctica, los aportes de los grupos de discusión con familias y docentes, y la reflexión crítica consignada en la bitácora pedagógica. Esta metodología permitió interpretar de manera integral la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños del grado transición del Colegio Luis López de Mesa, ubicado en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja. El análisis se organizó en torno a tres categorías principales definidas en el marco teórico: Desarrollo socioemocional en la primera infancia, los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales, y mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Figura 1

Categorías y subcategorías de análisis de la investigación.



Nota. Elaboración propia a partir del planteamiento del proyecto de investigación.

Los códigos asignados para identificar las fuentes de información fueron los siguientes:

Tabla 1

Fuentes de información y códigos asignados en la investigación.

Fuente de información	Código	Descripción breve
Fichas de observación participante	FOP1 - FOP8	Registros de cada una de las ocho sesiones de la secuencia didáctica.

Grupo de discusión con familias	GDF1 - GDFn	Intervenciones de los acudientes en el grupo de discusión.
Grupo de discusión con docentes	GDD1 - GDDn	Aportes del equipo docente de preescolar.
Bitácora pedagógica	BP	Reflexiones críticas de las investigadoras y docentes durante el proceso.

Nota. Elaboración propia a partir de los instrumentos de recolección de datos.

4.1.1 Categoría 1: Desarrollo socioemocional en la primera infancia

En esta categoría se buscó potenciar los procesos fundamentales del desarrollo socioemocional en los niños de transición, reconociendo que la primera infancia constituye una etapa decisiva para la construcción de la conciencia emocional, la autorregulación y las habilidades de interacción social. El propósito fue favorecer aprendizajes relacionados con el reconocimiento y expresión de emociones básicas, el control progresivo de impulsos y la práctica de conductas empáticas y solidarias, tomando como base la mediación pedagógica y el acompañamiento familiar. La implementación de la estrategia pedagógica con dispositivos tecnológicos se orientó a que los niños aprendieran a nombrar, representar y regular sus emociones, al mismo tiempo que desarrollaban la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de cooperar en contextos de interacción compartida.

4.1.1.1 Subcategoría: Autoconocimiento

Los hallazgos evidenciaron que los niños lograron reconocer y expresar emociones básicas durante las actividades, especialmente cuando se utilizaron recursos digitales con contenido visual y auditivo atractivo. La observación mostró que los estudiantes verbalizaron emociones como alegría, tristeza o frustración en momentos específicos, acompañando sus expresiones con gestos faciales. Ejemplo de ello fue la expresión de un niño: “estoy feliz” (FOP1) y, en contraste, otro momento de frustración: “no sirve” (FOP5).

Las familias complementaron esta percepción al señalar que sus hijos comenzaron a manifestar con mayor claridad sus emociones en casa: “Cuando juega y gana, él mismo dice: ‘¡estoy feliz, gané!’ y salta” (GDF1); “Se enoja mucho cuando se le apaga el celular” (GDF2). Estas frases muestran cómo los aprendizajes vividos en el aula se trasladaron a los contextos

cotidianos.

Por su parte, los docentes destacaron que los dispositivos funcionaron como un detonante para que los niños nombraran sus estados emocionales y se identificaran con personajes de los recursos digitales empleados: “los niños están apenas en ese proceso de lograr identificar las emociones” (GDD1).

Estos hallazgos coinciden con Bisquerra (2003), quien enfatiza que el autoconocimiento constituye la base de la inteligencia emocional, al permitir la identificación de los propios estados afectivos y su posterior regulación. De acuerdo con este autor, el desarrollo de la conciencia emocional es progresivo y requiere la mediación de adultos significativos, lo que se confirma en la experiencia observada: los niños lograron nombrar emociones básicas gracias a los recursos digitales, pero este reconocimiento aún se encuentra en una fase inicial que demanda acompañamiento para consolidarse. Así, la evidencia empírica se alinea con la teoría en cuanto a que el reconocimiento de emociones no surge de manera espontánea, sino que se potencia en contextos intencionalmente diseñados que favorecen la reflexión y la verbalización.

En el desarrollo de la sesión correspondiente a esta subcategoría, se trabajó el propósito de que los niños identificaran y expresaran emociones básicas como alegría, tristeza, enojo o miedo a través de recursos digitales. La actividad didáctica incluyó la proyección del video Elmo maneja sus emociones, en el que se realizaron pausas estratégicas para dialogar con los niños acerca de las emociones observadas en los personajes y compararlas con situaciones propias. Posteriormente, los estudiantes utilizaron la aplicación Paint en la tablet para dibujar la emoción que habían sentido o la que identificaban en Elmo, y finalmente compartieron sus creaciones en el video beam, completando al mismo tiempo su cartilla individual llamada “Rueda emocional personal”.

El ambiente en el aula se caracterizó por la participación y entusiasmo de los estudiantes, quienes se mostraron motivados frente a las dinámicas digitales. Sin embargo, también se presentaron momentos de frustración cuando algunos no lograban manejar la tablet con facilidad o cuando debían entregar el dispositivo al finalizar la actividad. Las expresiones verbales se acompañaron de gestos y posturas corporales que confirmaron la vivencia emocional en tiempo real: sonrisas amplias ante logros, ceños fruncidos en situaciones de enojo y protestas al terminar el tiempo de uso.

La efectividad de la propuesta se evaluó mediante las fichas de observación, las cuales

registraron que los niños lograron verbalizar cómo se sentían, asociar las emociones con experiencias previas y representarlas gráficamente en la cartilla. Estas evidencias mostraron avances importantes en la capacidad de reconocer estados emocionales, aunque también dejaron en claro que las reacciones negativas, como la frustración intensa, aún requerían acompañamiento docente para regularse.

En términos de aportes, para los niños la experiencia significó la posibilidad de poner nombre a sus emociones y de representarlas con símbolos gráficos y verbales, fortaleciendo así su autoconocimiento. Para los docentes, la sesión permitió comprobar que los dispositivos tecnológicos pueden convertirse en herramientas potentes para iniciar procesos de identificación emocional en edades tempranas. Finalmente, para las familias, los aprendizajes se tradujeron en expresiones más claras y frecuentes de emociones en el hogar, lo que facilitó la comprensión de los estados afectivos de sus hijos y el acompañamiento en su manejo.

En conclusión, la efectividad de esta subcategoría radicó en que los estudiantes lograron reconocer y expresar emociones de manera multimodal, combinando la palabra, el gesto y el dibujo. Los docentes encontraron en los recursos digitales un detonante pedagógico para el desarrollo del autoconocimiento, y las familias observaron cambios significativos en la manera en que los niños comunicaban sus estados emocionales en la vida cotidiana, fortaleciendo así el vínculo entre la experiencia escolar y el entorno familiar.

En un plano más interpretativo, estas experiencias también resignifican el rol docente en la educación inicial, al mostrar que el maestro no se limita a facilitar actividades, sino que se convierte en mediador emocional que guía a los niños en el tránsito de la vivencia afectiva a su comprensión consciente. El uso de recursos digitales como detonantes de expresión emocional reveló que la tecnología, en lugar de desplazar la interacción humana, puede convertirse en un vehículo pedagógico que amplía las posibilidades de diálogo y reflexión sobre las emociones, siempre que esté orientada por una intencionalidad clara.

De igual forma, los hallazgos plantean nuevas rutas metodológicas para abordar el autoconocimiento en la infancia: la integración de herramientas digitales con dinámicas expresivas y reflexivas permitió comprobar que los aprendizajes socioemocionales se potencian cuando la experiencia tecnológica se articula con actividades creativas, colaborativas y de mediación docente. Esto invita a pensar en propuestas educativas que no solo enseñen a identificar emociones, sino que también formen en la capacidad de regularlas, comunicarlas y

resignificarlas, fortaleciendo así tanto el desarrollo personal como la convivencia escolar.

4.1.1.2 Subcategoría: Autocontrol

La observación participante mostró que, al inicio de la intervención, varios niños experimentaron dificultad para esperar turnos y aceptar cambios en las actividades, generando episodios de frustración, llanto y resistencia: “yo quiero ya” (FOP2). Sin embargo, a medida que avanzaron las sesiones, se evidenciaron progresos, como cuando un niño afirmó: “ahora me toca después de ella” (FOP8).

Las familias confirmaron esta tendencia: “antes hacía pataletas por el celular, ahora espera más” (GDF5). Los docentes también señalaron avances: “cuando cantamos la canción de turnos, ellos se calman y esperan mejor” (GDD2). Estas estrategias, que incluyeron canciones de transición, pausas de respiración y dinámicas colaborativas, facilitaron que los niños comenzaran a autorregular sus emociones y conductas.

Goleman (1996) señala que el autocontrol es una de las competencias clave de la inteligencia emocional, pues permite manejar la impulsividad y posponer la gratificación inmediata en función de objetivos a largo plazo. Lo observado en las sesiones confirma esta perspectiva: los niños pasaron de la dificultad inicial para tolerar la espera a un control progresivo mediado por recursos pedagógicos. Este tránsito refleja lo que plantea Goleman respecto al papel del entorno educativo en la consolidación del autocontrol: sin mediaciones externas, la impulsividad infantil prevalece; con estrategias sistemáticas, los niños desarrollan gradualmente la capacidad de regularse, lo cual constituye un pilar en su adaptación social y escolar.

En el desarrollo de la sesión correspondiente a esta subcategoría, se trabajó con el propósito de fortalecer la capacidad de autocontrol mediante recursos tecnológicos y actividades de exploración emocional. La jornada inició con la proyección del cuento animado Sammy y el remolino de enojo, que permitió a los niños identificar cómo se manifiestan físicamente las emociones de frustración y enojo, así como estrategias para afrontarlas, como la respiración consciente. Posteriormente, en pequeños grupos, participaron en el Juego de las emociones en Wordwall, que presentaba escenas cotidianas para reconocer y nombrar diferentes estados emocionales. Este recurso digital, además de resultar atractivo, incentivó el diálogo y la cooperación.

El ambiente durante la sesión estuvo caracterizado por un contraste entre momentos de

entusiasmo y episodios de resistencia. Mientras la mayoría siguió con atención la historia de Sammy y practicó con disposición la técnica de respiración, se observaron casos de niños que manifestaron frustración al no poder participar de inmediato o al tener que ceder el turno. Sin embargo, la intervención docente y el apoyo del grupo favorecieron que dichas reacciones se redujeran, transformando la tensión en una oportunidad de aprendizaje compartido.

La efectividad de la experiencia se valoró a través de la ficha de observación, en la que se registró que la mayoría de los niños intentó aplicar estrategias de autocontrol como respirar profundamente, esperar el turno o acudir a la docente en lugar de reaccionar con enojo. Aun así, algunos mostraron resistencia sostenida, lo cual evidenció que la consolidación del autocontrol sigue siendo un proceso en construcción que requiere práctica y acompañamiento.

Los aportes se reflejaron en varios niveles. Para los niños, la sesión significó reconocer que el enojo y la frustración pueden manejarse con estrategias concretas, como la respiración o la búsqueda de ayuda. Este aprendizaje no solo se limitó al momento de la actividad, sino que abrió la posibilidad de trasladar esas estrategias a otros contextos del aula, favoreciendo la construcción de un repertorio emocional más amplio para enfrentar situaciones de espera, desacuerdo o pérdida. Para los docentes, la práctica fue un insumo para comprobar que la mediación digital y las dinámicas colaborativas favorecen el tránsito de respuestas impulsivas hacia conductas más reguladas. En este sentido, el rol docente se resignifica, pues no se trata únicamente de dirigir la actividad, sino de modelar, contener y crear espacios intencionales donde los niños puedan ensayar y fortalecer su autocontrol en la práctica. Para las familias, los avances se tradujeron en una mayor tolerancia de sus hijos a la espera y a los cambios, lo cual impactó positivamente la convivencia en el hogar. Además, se generó una mayor conciencia sobre la importancia de aplicar rutinas similares en casa, lo que permitió reforzar la coherencia entre escuela y familia y potenciar la efectividad de los aprendizajes socioemocionales.

En conclusión, esta subcategoría evidenció que, aunque persisten casos de dificultad para autorregularse, los niños lograron avances significativos en la espera de turnos, la aceptación de cambios y la disminución de reacciones impulsivas. Los docentes hallaron en la combinación de recursos digitales y estrategias lúdicas un medio eficaz para acompañar este proceso, y las familias reconocieron progresos concretos en la vida cotidiana, donde los episodios de frustración comenzaron a ser mejor manejados por los niños.

En una perspectiva reflexiva, los avances observados en el autocontrol evidencian que el

rol docente se resignifica como un acompañante regulador que transforma episodios de frustración y resistencia en oportunidades de aprendizaje socioemocional. La intervención mediante canciones de transición, pausas de respiración o dinámicas colaborativas mostró que la mediación pedagógica no solo organiza tiempos y turnos, sino que actúa como referente de calma y contención emocional para el grupo.

Asimismo, los hallazgos plantean nuevas rutas metodológicas para trabajar el autocontrol en la infancia. La integración de cuentos animados, juegos digitales interactivos y actividades corporales complementarias permitió a los niños reconocer sus emociones y ensayar estrategias concretas para manejarlas. Esto invita a diseñar propuestas pedagógicas que no se limiten a exigir la espera o la obediencia, sino que generen experiencias significativas donde lo digital se articule con lo lúdico y lo vivencial, favoreciendo un aprendizaje activo y sostenido del autocontrol.

4.1.1.3 Subcategoría: Empatía y conciencia social

Las dinámicas de aula evidenciaron que los dispositivos tecnológicos, cuando fueron empleados en actividades grupales, facilitaron la identificación de emociones en los compañeros y promovieron gestos de apoyo. En la sesión seis, un niño consoló a un compañero diciéndole: “no llores, yo te presto la tablet” (FOP6).

De manera similar, en el grupo de discusión una madre destacó: “en la casa ahora le presta el celular al hermano” (GDF7). Los docentes también resaltaron estas actitudes: “cuando trabajan en parejas, algunos niños buscan que el otro también gane” (GDD3).

En línea con Denham (2006), la empatía y la conciencia social no son competencias que se desarrollen en el vacío, sino que requieren experiencias de interacción estructuradas, en las cuales los niños aprendan a reconocer y responder a las emociones de los demás. Los resultados de esta investigación confirman esa premisa: los dispositivos, lejos de generar aislamiento, promovieron oportunidades para la colaboración y la solidaridad, siempre que fueron mediados pedagógicamente. Así, la teoría de Denham se ve reflejada en la práctica, mostrando que la empatía no surge únicamente de la disposición individual, sino de la construcción de entornos que alientan la sensibilidad y el respeto hacia los demás.

En las sesiones dedicadas al desarrollo de esta subcategoría, se trabajó con el propósito de que los niños reconocieran emociones en los otros y manifestaran respuestas empáticas mediante gestos o palabras apropiadas. En la Sesión 3, se inició con la proyección de tarjetas

digitales de expresiones faciales, que motivaron a los niños a identificar “qué le pasa” al personaje y a compartir experiencias similares. Luego, mediante la dinámica Camino hacia la emoción, se organizaron rincones en el aula para que los estudiantes se desplazaran hacia el color correspondiente a la emoción representada en una situación, como la pérdida de un juguete o la alegría de recibir un abrazo. Allí, debían dramatizar cómo podrían ayudar al compañero: dar un abrazo, acompañar o invitar a respirar. Finalmente, en parejas, un niño representaba estar triste y el otro mostraba cómo lo ayudaría, lo que generó un clima de respeto y cuidado mutuo.

La Sesión 4, centrada en la conciencia social, complementó este trabajo con experiencias de cooperación y resolución de conflictos. A través de la herramienta Mentimeter, los estudiantes respondieron en tiempo real a preguntas sobre situaciones grupales, favoreciendo la reflexión sobre el trabajo en equipo. Posteriormente, el video La isla de los amigos permitió dialogar sobre la importancia de compartir, dialogar y solucionar desacuerdos. Para cerrar, las dinámicas motoras como El espejo mágico y el reto de la Pelota amiga propiciaron la colaboración en parejas y tríos, exigiendo coordinación, paciencia y apoyo mutuo.

El ambiente en estas sesiones estuvo marcado por la disposición a interactuar y por la emergencia de conductas prosociales espontáneas. Se observaron niños que consolaban a compañeros que se equivocaban, ofrecían ayuda para continuar en la actividad o proponían soluciones cuando surgían conflictos. El respeto por los turnos, el cuidado del compañero y la alegría compartida fueron aspectos recurrentes, reforzados tanto por los recursos digitales como por las dinámicas corporales.

La efectividad se evaluó mediante las fichas de observación, que registraron indicadores claros: interés por las emociones de los otros, ofrecimiento de consuelo, respeto en las interacciones y capacidad de dialogar frente a desacuerdos. Además, las discusiones grupales y la bitácora pedagógica confirmaron que estas prácticas consolidaban la empatía cognitiva y afectiva, al mismo tiempo que fortalecían la conciencia social a través de la colaboración.

En cuanto a los aportes diferenciados, para los niños estas experiencias significaron aprendizajes concretos en la identificación de emociones ajenas y en la práctica de conductas empáticas y solidarias, lo cual enriqueció la convivencia escolar. Para los docentes, representaron la evidencia de que el uso pedagógico de dispositivos digitales, combinado con dinámicas colaborativas, transforma los espacios en oportunidades para cultivar sensibilidad y cooperación. Finalmente, para las familias, los resultados se tradujeron en cambios observables

en el hogar, como una mayor disposición a compartir y a reconocer las necesidades de los hermanos u otros cercanos, lo que confirma que los aprendizajes trascendieron el aula.

En conclusión, la efectividad de esta subcategoría se reflejó en la forma en que los niños pasaron de identificar emociones en imágenes y personajes digitales a ofrecer respuestas empáticas en la interacción real con sus compañeros. Los docentes hallaron en estas prácticas un medio poderoso para fomentar la empatía y la conciencia social, y las familias observaron que los avances se proyectaban en la vida cotidiana, fortaleciendo así el vínculo entre el aprendizaje escolar y la dinámica familiar.

Desde una mirada analítica, estos hallazgos resignifican el rol docente al mostrarlo como facilitador de interacciones sensibles y colaborativas, capaz de transformar el uso de la tecnología en escenarios de solidaridad y cuidado mutuo. El maestro deja de ser únicamente un orientador de actividades y se convierte en un mediador que promueve la sensibilidad hacia el otro, modelando actitudes de respeto y generosidad que los niños reproducen en sus vínculos.

Al mismo tiempo, los resultados abren nuevas rutas metodológicas para trabajar la empatía y la conciencia social en la infancia. La articulación entre recursos digitales, dinámicas de dramatización y experiencias motoras demostró que la empatía se potencia cuando los niños tienen la posibilidad de vivenciar, representar y reflexionar colectivamente sobre las emociones ajenas. Esta perspectiva invita a consolidar metodologías integradas, que combinen lo tecnológico, lo corporal y lo social, como vía para fortalecer la convivencia escolar y familiar desde edades tempranas.

4.1.1.4 Interpretación general de la categoría 1

En conjunto, los hallazgos provenientes de las fichas de observación (FOP1–FOP8), los aportes de las familias (GDF1–GDF7) y las reflexiones de los docentes (GDD1–GDD3) muestran que el uso pedagógico de dispositivos tecnológicos, mediado por estrategias lúdicas y reflexivas, contribuyó al reconocimiento de emociones, al control progresivo de impulsos y al fortalecimiento de la empatía.

El desarrollo socioemocional en la primera infancia, como lo plantean Bisquerra (2003) y Goleman (1996), se potencia cuando la experiencia educativa integra de manera consciente los recursos digitales con mediaciones afectivas y pedagógicas. Bisquerra subraya que la conciencia emocional es la puerta de entrada a la inteligencia emocional, y Goleman enfatiza que el autocontrol se construye en la práctica cotidiana de la regulación. Ambos postulados se reflejan

en lo observado en el aula: la tecnología, sin perder de vista su carácter ambivalente, puede convertirse en un medio eficaz para detonar procesos de autoconocimiento y autocontrol cuando está acompañada de rutinas claras y de una intencionalidad pedagógica.

Finalmente, los aportes de Denham (2006) permiten comprender cómo la empatía, entendida como la capacidad de conectar con los estados emocionales de otros, se potencia en contextos de interacción mediados. La experiencia analizada mostró que los dispositivos tecnológicos no generaron aislamiento, sino que, al contrario, sirvieron como catalizadores de la cooperación y el apoyo mutuo. Así, los hallazgos empíricos no solo confirman las teorías existentes, sino que además evidencian cómo estas cobran vida en un escenario educativo concreto, lo que refuerza la relevancia de integrar tecnología y mediación docente para favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

A lo anterior se suma que las sesiones concretas evidenciaron progresos diferenciados en cada dimensión de la categoría. En el autoconocimiento, los niños lograron nombrar y representar gráficamente sus emociones, aunque aún requirieron acompañamiento para regular la frustración. En el autocontrol, se pasó de reacciones impulsivas y resistencia inicial a la incorporación progresiva de estrategias como la respiración, la espera de turnos y la búsqueda de ayuda del adulto. En empatía y conciencia social, los dispositivos y las dinámicas colaborativas favorecieron la sensibilidad hacia las emociones de los demás, la disposición a consolar y el respeto por los turnos, lo que fortaleció la convivencia en el aula.

Los aportes diferenciados también resultan significativos. Para los niños, las experiencias representaron un aprendizaje concreto en el reconocimiento de emociones, la regulación de la conducta y la práctica de la solidaridad. Para los docentes, constituyeron la confirmación de que la mediación digital, cuando se integra con actividades lúdicas y reflexivas, potencia el desarrollo socioemocional. Para las familias, los resultados se reflejaron en cambios en la vida cotidiana, como una mayor claridad en la expresión emocional de los hijos, una mejor tolerancia a la espera y un incremento en la disposición a compartir con hermanos y compañeros.

En síntesis, la categoría 1 muestra que la tecnología, lejos de ser un obstáculo, puede convertirse en un recurso pedagógico clave para promover el desarrollo socioemocional, siempre que se use de manera intencional, regulada y acompañada por adultos significativos.

4.1.2 Categoría 2: Los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales

En esta categoría se buscó comprender cómo las interacciones de los niños con los dispositivos tecnológicos influyen en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, reconociendo tanto su poder de atracción como los desafíos que generan. El propósito fue potenciar la capacidad de reconocer las propias emociones, regularlas y transferir lo aprendido a la interacción con otros, mediante experiencias digitales acompañadas de rutinas pedagógicas y recursos alternativos no tecnológicos. En este sentido, se pretendió observar cómo la tecnología podía convertirse en un detonante para la motivación, la expresión emocional y la cooperación, siempre que su uso estuviera mediado intencionalmente, y al mismo tiempo identificar los riesgos de dispersión, frustración o dependencia cuando no se establecen límites claros.

4.1.2.1 Subcategoría: Reacción ante el uso de pantallas

Durante las sesiones se observó que los niños experimentaron altos niveles de entusiasmo y motivación al inicio de las actividades con tabletas y portátiles. Las expresiones corporales y verbales evidenciaron esta atracción inmediata, lo que confirma la fuerte capacidad de los dispositivos para captar la atención infantil. Sin embargo, también se identificaron momentos de distracción y exaltación cuando el uso de los dispositivos no estuvo claramente mediado por los docentes, lo que derivó en episodios de inquietud y pérdida de foco en la tarea pedagógica.

Las familias manifestaron que en casa sus hijos suelen mostrar comportamientos similares: “cuando uno le dice que apague el celular, él dice que no, que todavía quiere jugar” (GDF3). Otras señalaron la fascinación inicial: “apenas coge la tablet se emociona mucho, se ríe solo” (GDF6). Los docentes confirmaron esta percepción al indicar que “cuando los niños llegan al aula pueden mostrar alegría, depende de cómo vengan de la casa, pero con el dispositivo se motivan rápido” (GDD1).

Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Prensky (2001), quien describe la fuerte atracción que ejercen las tecnologías sobre los denominados “nativos digitales”, subrayando que este interés natural puede ser tanto una oportunidad como un riesgo. Lo observado en el aula refuerza esta postura: la motivación inicial de los niños se convierte en un motor de participación cuando está mediada pedagógicamente, pero puede transformarse en distracción cuando no se establecen límites claros.

En el desarrollo de la sesión correspondiente a esta subcategoría, se trabajó el propósito de reconocer y expresar emociones experimentadas durante la interacción con pantallas. La jornada comenzó con la exploración de pictogramas digitales que representaban emociones como

alegría, miedo, sorpresa y enojo. Los niños fueron invitados a identificar qué habían sentido en situaciones como ganar un juego, perder una partida o interrumpir un video. Posteriormente, un grupo exploró la aplicación Khan Academy Kids, participando en el juego Cuestionario de patrones de Roly, mientras otro realizó el juego corporal de “emociones en movimiento”, respondiendo con gestos y posturas a la emoción nombrada por la docente. Al finalizar, los grupos se rotaron para que todos vivieran ambas experiencias y, en el cierre, cada niño eligió un pictograma que representara cómo se había sentido.

El ambiente en esta sesión estuvo marcado por la exaltación positiva: risas, expresiones de entusiasmo y comentarios compartidos entre los compañeros. No obstante, también se registraron episodios de frustración cuando la aplicación se bloqueaba, un compañero cometía un error o el tiempo de uso terminaba. La oscilación entre alegría intensa y enojo momentáneo mostró la fuerza emocional que despierta la tecnología en la infancia.

La efectividad se evaluó mediante las fichas de observación, que documentaron conductas como la exaltación y el entusiasmo al interactuar con las pantallas, la dispersión en momentos de espera y los cambios de ánimo evidentes frente a la dinámica tecnológica. Aunque algunos niños mostraron hiperestimulación y distracción, la inclusión de un componente corporal permitió canalizar esa energía de manera constructiva. La cartilla personal y el mural colectivo Así nos sentimos hoy reforzaron la reflexión final, ayudando a que los estudiantes identificaran la emoción vivida y la representaran con pictogramas.

Los aportes diferenciados de esta experiencia fueron notables. Para los niños, representó la oportunidad de reconocer que la tecnología provoca emociones intensas y de aprender a expresarlas con palabras, gestos y símbolos gráficos. Para los docentes, fue un escenario para observar de cerca la ambivalencia del uso de pantallas: mientras potencian la motivación y el aprendizaje, también requieren regulación constante para evitar la dispersión. Para las familias, el paralelo con lo vivido en casa confirmó que las estrategias aplicadas en el aula, como el uso de pictogramas y rutinas de cierre, son recursos útiles que también pueden trasladarse al hogar para acompañar los momentos de desconexión.

En conclusión, esta subcategoría evidenció que las pantallas despiertan emociones intensas que pueden impulsar la participación o generar frustración, según el grado de mediación docente. Los niños lograron reconocer sus reacciones y expresarlas de forma creativa, los docentes comprendieron mejor el equilibrio necesario entre motivación y control, y las familias

encontraron pistas para acompañar la relación de sus hijos con los dispositivos en el ámbito doméstico.

En un plano interpretativo, esta experiencia resignifica el rol docente al mostrar que la mediación frente al uso de pantallas no se limita a organizar la participación de los niños, sino que implica anticipar, contener y reconducir las emociones intensas que la tecnología despierta. De este modo, el maestro se consolida como un facilitador que convierte la fascinación natural por las pantallas en un punto de partida para aprendizajes socioemocionales, aprovechando la motivación como motor y gestionando la frustración como oportunidad de crecimiento.

Asimismo, los hallazgos abren nuevas posibilidades metodológicas para abordar la educación socioemocional en la infancia: integrar actividades corporales como complemento a las digitales, diseñar rutinas de cierre que ayuden a transitar de la exaltación a la calma y utilizar recursos simbólicos como pictogramas o murales colectivos para favorecer la expresión emocional. Estas prácticas invitan a pensar la tecnología no solo como un recurso motivador, sino como un escenario pedagógico donde se construyen aprendizajes sobre la regulación y la convivencia.

4.1.2.2 Subcategoría: Capacidad de desconexión

En las primeras sesiones varios niños evidenciaron dificultad para dejar de manipular los dispositivos cuando la actividad llegaba a su fin, lo cual generaba expresiones de frustración y resistencia: “no, no quiero, déjeme más” (FOP2). Sin embargo, conforme avanzó la estrategia, los registros mostraron una mayor disposición para cerrar las actividades sin conflictos significativos, gracias a rutinas de cierre y mediaciones emocionales realizadas por las docentes.

Las familias también lo notaron: “en la casa uno le dice que pare y hace mala cara, pero aquí como ya sabe que hay turnos, espera más” (GDF5). Los docentes resaltaron que esta mejora fue progresiva: “ya al final no lloraban tanto cuando se recogían las tablets, porque sabían que venía otra actividad” (GDD2).

Este resultado guarda coherencia con lo expuesto por Livingstone y Helsper (2007), quienes sostienen que el desarrollo de competencias digitales no debe limitarse al dominio técnico, sino que requiere promover habilidades de autorregulación y capacidad de desconexión. La experiencia de aula confirma esta premisa: la desconexión no fue espontánea, sino resultado de un proceso intencional de mediación que combinó actividades tecnológicas con experiencias no digitales.

En la sesión que dio lugar a esta subcategoría, el propósito fue enseñar a los niños a aceptar el final de una actividad digital de manera tranquila y guiada. Para ello, la docente presentó el cuento animado con títeres Lupita y la tablet mágica, en el que la protagonista aprendía, con la ayuda de un camaleón de colores, a respirar y repetir la frase “terminé tranquilo” al momento de guardar su dispositivo. Este recurso narrativo permitió que los niños se identificaran con situaciones de frustración similares a las que viven al desconectarse, ofreciendo un modelo positivo para afrontarlas.

Posteriormente, se desarrolló un juego de simulación en el que cada niño recibió un objeto atractivo del aula (bloques, rompecabezas, cuentos) con la instrucción de disfrutarlo durante un tiempo breve. Al sonar la campanita o aparecer la señal visual de cierre, los estudiantes debían detenerse, realizar una respiración guiada y entregar el material diciendo la misma frase: “terminé tranquilo”. El ambiente estuvo cargado de expectativas al inicio, pero el acompañamiento docente favoreció que los niños realizaran la transición de forma más calmada, apoyándose en la observación de sus compañeros y en la repetición colectiva de la rutina.

La efectividad se valoró a través de las fichas de observación, que registraron tres patrones claros: la mayoría de los niños entregó el material sin alterarse, atendió las indicaciones para finalizar la actividad y se apoyó en la respiración como estrategia reguladora. Aunque algunos manifestaron resistencia inicial, con frases de protesta o gestos de inconformidad, lograron superar el malestar gracias al modelaje de los pares y a la intervención de las docentes.

Los aportes diferenciados fueron evidentes. Para los niños, la experiencia representó un avance en la internalización de rutinas de cierre y en la capacidad de calmarse ante la pérdida de un estímulo atractivo. Para los docentes, significó comprobar que la desconexión puede convertirse en un aprendizaje socioemocional cuando se aborda con recursos narrativos y actividades prácticas que no dependen exclusivamente de la tecnología. Para las familias, la mejora en la aceptación de turnos y la reducción de episodios de llanto o protesta fue un indicador de que lo trabajado en el aula también estaba repercutiendo en la vida cotidiana, facilitando momentos de desconexión en casa.

En conclusión, esta subcategoría mostró que la capacidad de desconexión en la infancia no surge de manera automática, sino que requiere ser enseñada y acompañada. La combinación de historias, rutinas y simulaciones permitió que los niños comprendieran que detener una actividad no significa perder, sino tener la oportunidad de pasar a otra experiencia significativa,

fortaleciendo así su autorregulación emocional.

En una lectura interpretativa, estas experiencias resignifican el rol docente al mostrar que la tarea no se limita a finalizar una actividad, sino a guiar procesos emocionales complejos que se activan en los niños cuando deben soltar un recurso atractivo. El diseño de rutinas de cierre, cuentos con personajes mediadores y juegos de simulación plantea nuevas rutas metodológicas que pueden incorporarse en la educación inicial como prácticas estables de acompañamiento. Este hallazgo invita a considerar la desconexión no solo como un momento operativo, sino como una oportunidad pedagógica para enseñar a los niños a transitar entre actividades con serenidad, fortaleciendo competencias que trascienden el aula y se proyectan hacia la vida cotidiana en casa y en otros contextos sociales.

4.1.2.3 Subcategoría: Relación social mediada por la tecnología

Las fichas de observación evidenciaron que el uso de dispositivos tecnológicos no generó un aislamiento de los niños, sino que, bajo la mediación docente, propició interacciones colaborativas. En varias sesiones se registraron expresiones de cooperación: “yo le ayudo a buscar” (FOP4) y “tómalo tú primero” (FOP6).

Las familias destacaron esta dinámica: “en la casa él quiere mostrarle al hermano lo que aprendió en la tablet” (GDF7). Los docentes también lo valoraron: “cuando trabajan en parejas, algunos niños buscan que el otro también gane” (GDD3).

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Buckingham (2008), quien enfatiza que la relación de los niños con la tecnología no es neutra, sino que depende de los contextos de mediación. En este estudio, la tecnología no promovió la competencia individualista, sino la colaboración, en la medida en que los docentes orientaron las interacciones. De esta forma, se reafirma que la socialización mediada por dispositivos puede ser positiva cuando se estructura dentro de prácticas pedagógicas cooperativas.

En la sesión que dio lugar a esta subcategoría, se buscó promover la interacción y la cooperación mediante actividades digitales colaborativas. La jornada comenzó con la proyección del video El puente, que presentaba a personajes enfrentados a un obstáculo común que solo podían superar cediendo y ayudándose. Durante las pausas en la narración, los niños reflexionaron sobre lo que harían en una situación semejante y discutieron qué sucedía cuando ninguno cedía. Luego, en parejas, exploraron el juego digital Capitán reciclaje de la plataforma El Árbol ABC, que les exigía turnarse y dialogar para clasificar correctamente objetos

reciclables, reforzando tanto la interacción verbal como la toma de decisiones conjuntas. La actividad se complementó con un juego motor de reciclaje en la zona verde del preescolar, donde los estudiantes, organizados por parejas, clasificaban objetos en contenedores de colores, fortaleciendo la coordinación, la cooperación y la conciencia ambiental.

El ambiente de la sesión estuvo caracterizado por la interacción constante. Los niños compartieron lo que estaban haciendo en las tabletas, se animaban mutuamente y expresaban en voz alta cómo resolverían las situaciones planteadas. Durante el mural final titulado Pintando la amistad, los grupos pequeños plasmaron escenas de respeto, ayuda y colaboración, dialogando entre sí para organizar el trabajo. Aunque un niño mostró cierta tendencia al aislamiento, prefiriendo usar la tableta en lugar de integrarse al mural, con el acompañamiento docente logró reincorporarse y participar en la construcción colectiva.

La efectividad se evaluó a través de las fichas de observación, que documentaron comportamientos de cooperación, interacción verbal y gestual, así como la disposición a compartir y turnarse. La bitácora de aula y los registros fotográficos también dieron cuenta de la construcción de un clima colaborativo, en el que la tecnología actuó como catalizador de la interacción en lugar de obstáculo.

Los aportes diferenciados fueron claros. Para los niños, la experiencia representó la vivencia concreta de que el uso de la tecnología puede ser compartido y que el éxito puede lograrse en equipo. Para los docentes, fue una confirmación de que la mediación pedagógica es clave para orientar el uso colaborativo de los dispositivos, evitando dinámicas de aislamiento. Para las familias, el impacto se reflejó en la disposición de los niños a compartir aprendizajes en el hogar, mostrando a hermanos o familiares lo que habían realizado en clase y replicando actitudes de cooperación.

En conclusión, esta subcategoría puso de manifiesto que la tecnología no determina el aislamiento o la cooperación por sí sola, sino que depende de cómo se estructuran las experiencias educativas. En este caso, la mediación docente y el diseño de actividades colaborativas transformaron los dispositivos en puentes de socialización, reforzando la empatía, el diálogo y la ayuda mutua entre los niños.

A partir de lo observado, estas experiencias resignifican el rol docente al mostrar que la mediación frente a los dispositivos no consiste únicamente en regular tiempos o turnos, sino en diseñar intencionalmente escenarios de interacción donde la tecnología se convierta en un

puente hacia la cooperación. Esta perspectiva abre nuevas ideas metodológicas, como el uso de narrativas, juegos digitales colaborativos y dinámicas motoras que trascienden lo individual y potencian la construcción de aprendizajes colectivos. De este modo, la relación social mediada por la tecnología deja de ser un riesgo de aislamiento para transformarse en una oportunidad de educar en valores como la empatía, la solidaridad y el trabajo en equipo, fundamentales para la vida escolar y comunitaria de los niños.

4.1.2.3 Subcategoría: Regulación emocional después del uso del dispositivo

Se observaron contrastes en las emociones posteriores al uso de dispositivos: algunos niños mostraron satisfacción y disposición a participar en otras actividades, mientras otros expresaron irritación y desinterés. Una madre señaló: “cuando se le quita el celular se pone de mal genio y no quiere hacer nada más” (GDF4). En cambio, otra relató que “cuando termina un juego educativo, él mismo dice que ya, y busca colorear” (GDF6).

Los docentes confirmaron esta ambivalencia: “si la actividad fue muy movida, después quedan agitados; si fue tranquila, pasan más fácil a lo siguiente” (GDD1). Estas diferencias muestran que la regulación emocional después del uso no depende solo del niño, sino del tipo de actividad y de las estrategias de acompañamiento implementadas.

Esto se alinea con los planteamientos de Johnson y Johnson (1999), quienes resaltan que el aprendizaje cooperativo y las dinámicas de grupo favorecen la regulación socioemocional. En este caso, la participación en actividades colectivas facilitó que los niños procesaran mejor la transición posterior al uso de dispositivos, reduciendo la resistencia y generando mayor disposición para continuar con otras propuestas pedagógicas.

En la sesión que dio lugar a esta subcategoría, el propósito fue fomentar la autorregulación emocional una vez concluía el tiempo con los dispositivos. La jornada inició con un mural virtual en Padlet, donde los niños eligieron un emoji que representara cómo se sentían tras la actividad digital. A partir de esta selección, expresaron con breves frases el motivo de su elección, lo que permitió reconocer y validar sus emociones en un espacio grupal. Posteriormente, se proyectó el cuento animado *El monstruo de colores*, que sirvió como guía para reflexionar sobre los diferentes estados emocionales y las maneras de afrontarlos. Al cierre, se implementó una técnica de relajación a través de respiraciones profundas y movimientos suaves, y luego un círculo de emociones en el que cada niño representó con gestos corporales cómo se sentía en ese momento.

El ambiente estuvo marcado por la alternancia entre entusiasmo y calma. Los niños participaron con alegría al elegir emojis y comentar sus emociones, y se mostraron reflexivos durante la narración del cuento. Aunque en algunos casos surgieron expresiones de enojo o negativa a continuar, la mediación docente logró contener esas reacciones y favorecer la reincorporación al grupo. Las técnicas de relajación y las dinámicas cooperativas facilitaron la transición hacia estados de mayor serenidad.

La efectividad se evaluó mediante las fichas de observación, que registraron la capacidad de adaptación al cambio de actividad, la verbalización de emociones y los momentos de resistencia. Los registros mostraron que la mayoría de los niños logró pasar de la actividad digital a la propuesta posterior con disposición, mientras que, en los casos de irritación, el acompañamiento adulto permitió transformar la experiencia en un aprendizaje socioemocional.

Los aportes diferenciados fueron claros. Para los niños, la sesión representó la posibilidad de reconocer cómo se sienten después de usar un dispositivo y de practicar estrategias de relajación y expresión corporal que fortalecen la autorregulación. Para los docentes, fue una evidencia de que la regulación emocional posterior al uso depende de la planificación y del tipo de actividades que se propongan en la transición. Para las familias, los avances se tradujeron en que algunos niños comenzaron a aceptar con mayor facilidad el final del tiempo de pantalla y a buscar actividades alternativas, reduciendo la resistencia en el hogar.

En conclusión, esta subcategoría mostró que la regulación emocional después del uso de dispositivos no es automática, sino que requiere ser acompañada mediante rutinas, recursos narrativos y dinámicas colectivas. Los niños aprendieron a reconocer y verbalizar sus emociones, los docentes comprendieron la importancia de estructurar transiciones calmadas, y las familias observaron mejoras en la disposición de sus hijos para continuar con otras actividades después de interactuar con la tecnología.

En una proyección más amplia, estas experiencias transforman la comprensión del rol docente, ya que muestran que la tarea de acompañar la desconexión no se limita a contener reacciones inmediatas, sino a crear metodologías que conviertan la transición en un aprendizaje en sí mismo. Incorporar técnicas de relajación, recursos narrativos y dinámicas cooperativas resignifica la práctica pedagógica al integrar la educación emocional como parte esencial del uso tecnológico. Este enfoque abre nuevas rutas metodológicas: diseñar cierres pedagógicos que incluyan momentos de calma, reflexiones colectivas y ejercicios corporales que permitan a los

niños procesar la experiencia digital y trasladarla a otras situaciones cotidianas. Así, la regulación emocional posterior al uso del dispositivo deja de ser un desafío circunstancial y se convierte en una oportunidad para fortalecer la autorregulación y la resiliencia socioemocional en la infancia.

4.1.2.4 Interpretación general de la categoría 2

En términos generales, los hallazgos mostraron que la influencia de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños estuvo mediada por el acompañamiento adulto. Si bien el uso de pantallas despertó emociones intensas y generó inicialmente dificultades para la desconexión, la implementación de rutinas claras y la mediación pedagógica transformaron estas experiencias en oportunidades para fortalecer la autorregulación y la interacción social.

Los aportes de Prensky (2001), Livingstone y Helsper (2007), Buckingham (2008) y Johnson y Johnson (1999) permiten comprender la doble naturaleza de la tecnología en contextos escolares: puede ser fuente de fascinación y tensión cuando se utiliza sin orientación, pero también puede convertirse en una herramienta formativa cuando se integra en propuestas estructuradas. Lo observado en el aula confirma que el efecto de la tecnología no está en el dispositivo en sí, sino en las mediaciones pedagógicas que lo enmarcan, lo cual refuerza la importancia de diseñar estrategias conscientes que promuevan tanto la motivación como la autorregulación y la cooperación.

Los resultados de esta categoría evidenciaron que los niños se sintieron altamente motivados frente al uso de pantallas, mostrando entusiasmo, risa y expresiones de alegría, aunque también episodios de frustración e irritación cuando no lograban el objetivo o debían ceder el turno. Sin embargo, estas reacciones intensas se fueron modulando a medida que se incorporaron rutinas de cierre, respiración guiada y actividades de transición, lo que favoreció el desarrollo progresivo de la capacidad de desconexión. Asimismo, la relación social mediada por la tecnología se transformó en un escenario de colaboración cuando las docentes diseñaron actividades en parejas o en grupo, logrando que los dispositivos dejaran de ser un recurso individual para convertirse en un medio de cooperación y diálogo. Finalmente, las dinámicas posteriores al uso de dispositivos mostraron que la regulación emocional no depende solo del niño, sino de la planificación pedagógica que enmarca la transición hacia otras experiencias.

En cuanto a los aportes diferenciados, para los niños estas sesiones significaron aprendizajes concretos sobre cómo reconocer sus reacciones frente a las pantallas, practicar la calma al terminar y descubrir que la tecnología también puede compartirse y disfrutarse en equipo. Para los docentes, la experiencia confirmó la relevancia de combinar recursos digitales con estrategias narrativas, corporales y cooperativas que potencien la regulación y la interacción social. Para las familias, fue una oportunidad para observar que los avances logrados en el aula trascendían al hogar, pues los niños comenzaron a aceptar mejor los tiempos de uso y a compartir con sus hermanos lo aprendido, reduciendo tensiones cotidianas.

En síntesis, la categoría 2 muestra que la tecnología no es en sí misma un obstáculo ni una solución para el desarrollo socioemocional, sino un recurso que, mediado pedagógicamente, contribuye a que los niños aprendan a manejar la intensidad de sus emociones, a aceptar límites y a relacionarse de manera más empática y colaborativa con los demás.

4.1.3 Categoría 3: Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales

A diferencia de las dos primeras categorías, esta no se abordó directamente en las sesiones con los niños, sino en el espacio reflexivo construido con los docentes a través de la bitácora pedagógica. Allí los maestros analizaron críticamente su papel como mediadores y la manera en que los dispositivos tecnológicos podían convertirse en herramientas para fortalecer el desarrollo socioemocional en el aula.

Este grupo de discusión se realizó en modalidad virtual, a través de la plataforma Microsoft Teams, con la participación de la coordinadora de preescolar y seis docentes del mismo nivel. El espacio fue facilitado por las investigadoras y se desarrolló en un ambiente de apertura y respeto, donde se establecieron acuerdos de participación, normas de convivencia y turnos de palabra. La metodología contempló la presentación del propósito del encuentro, el reconocimiento del rol pedagógico de los docentes, el abordaje de preguntas orientadoras por categorías y subcategorías, y un cierre con reflexión colectiva.

4.1.3.1 Subcategoría: Integración pedagógica de las TICS

En el grupo de discusión se trabajó esta subcategoría a partir de la pregunta orientadora: “¿Qué tipo de actividades tecnológicas planea intencionadamente para favorecer el desarrollo emocional o social de los niños?”. Didácticamente, la dinámica se centró en compartir ejemplos de planeación, donde los docentes coincidieron en la importancia de alternar entre recursos

digitales y experiencias prácticas. Una docente señaló: “siempre busco que el material sea animado y diferente... y que luego haya una manualidad o una ficha” (Docente 1, GDD). Otra complementó: “primero se hizo la parte tecnológica... luego no nos agarramos solamente de eso, sino también de la parte concreta” (Docente 2, GDD). El propósito pedagógico de estas intervenciones fue mostrar que la tecnología funciona como apoyo inicial, pero requiere vinculación con experiencias significativas que favorezcan la expresión emocional y social.

El ambiente del diálogo fue participativo y reflexivo; las maestras compartieron ejemplos prácticos que confirmaron la necesidad de planear intencionadamente el uso de las TIC para no dejarlo en lo meramente motivador. La efectividad se evaluó a través de la sistematización en la bitácora pedagógica, que mostró coherencia con lo expresado por las familias en otros espacios.

Este análisis conecta con lo planteado por Vygotsky (1979), quien sostiene que los niños alcanzan competencias superiores gracias a la mediación adulta en la zona de desarrollo próximo. De igual manera, confirma que las actividades tecnológicas planeadas se convierten en oportunidades de aprendizaje solo si están orientadas por una intencionalidad pedagógica clara. El aporte principal fue reafirmar que la integración pedagógica de las TIC debe trascender la fascinación inicial y articularse con experiencias concretas para favorecer el desarrollo socioemocional.

En este sentido, estas experiencias resignifican el rol docente al situarlo no como un mero facilitador del uso tecnológico, sino como un diseñador de propuestas que combinan lo digital con lo concreto en función del desarrollo socioemocional. Este enfoque invita a pensar metodológicamente en secuencias que partan del estímulo motivador de las TIC, pero que encuentren continuidad en actividades manuales, narrativas o cooperativas que refuercen la expresión emocional y la interacción social. Así, se plantea una ruta innovadora en la práctica educativa: las TIC dejan de ser un fin en sí mismas para convertirse en un medio articulador que, bajo la intencionalidad pedagógica, potencia aprendizajes integrales y transforma la manera en que los niños experimentan la tecnología dentro del aula.

4.1.3.2 Subcategoría: Estrategias de acompañamiento

Esta subcategoría se abordó desde la pregunta: “¿Qué acciones realiza durante el uso del dispositivo para contener, orientar o acompañar emocionalmente a los niños?” Didácticamente, se compartieron ejemplos de acompañamiento docente, como ejercicios de reflexión, dinámicas

de lluvia de ideas y estrategias de regulación frente a imprevistos. Una docente expresó: “si utilizamos la herramienta tecnológica, se hacen ejercicios de reflexión, lluvia de ideas y aportes” (Docente 3, GDD). Otra agregó: “cuando no hay señal y el video se pausa, uno les dice a los niños que deben esperar y guardar la calma” (Docente 4, GDD), destacando la importancia de aprovechar estas situaciones como oportunidades pedagógicas.

El ambiente de la sesión fue de apertura y confianza, lo que permitió que las docentes compartieran tanto logros como retos cotidianos. La efectividad se evaluó a partir de la convergencia con los relatos de las familias, que reconocieron cambios en la disposición de los niños para compartir dispositivos y negociar turnos, lo cual confirma la coherencia del proceso.

Este análisis se relaciona con lo planteado por Johnson y Johnson (1999), quienes afirman que el aprendizaje cooperativo fomenta competencias cognitivas y socioemocionales. Las docentes reconocieron que la mediación tecnológica en clave colaborativa genera aprendizajes que trascienden el aula, llegando también a los contextos familiares: “en la casa ahora le presta el celular al hermano” (GDF7). El aporte de esta subcategoría radica en mostrar que las estrategias de acompañamiento docente no solo regulan la experiencia inmediata, sino que también consolidan valores de empatía, paciencia y solidaridad.

A partir de lo anterior, estas experiencias permiten resignificar el rol docente como mediador emocional y social, que no se limita a controlar la dinámica del uso de dispositivos, sino que transforma cada situación en una oportunidad de aprendizaje socioemocional. Metodológicamente, se plantea la necesidad de incorporar rutinas de acompañamiento que conviertan imprevistos, como pausas técnicas o conflictos por turnos, en escenarios para el desarrollo de la autorregulación y la cooperación. De este modo, las estrategias de acompañamiento dejan de ser simples recursos de contención y pasan a consolidarse como prácticas intencionales que potencian la empatía, la paciencia y la solidaridad, ofreciendo una ruta innovadora para integrar lo tecnológico y lo socioemocional en la educación inicial.

4.1.3.3 Subcategoría: Rol del docente o adulto mediador

La discusión se organizó en torno a la pregunta: “¿Cómo concibe su papel frente a los dispositivos en el aula: facilitador, regulador, observador? ¿Cómo lo ejerce?”. Pedagógicamente, se promovió una ronda de intervenciones que buscaba visibilizar cómo las maestras conciben su rol frente a la tecnología. Una docente afirmó: “siempre el recurso humano va a prevalecer sobre

la tecnología” (Docente 3, GDD). Otra resaltó: “somos adultos responsables que asumimos las normas... cuidarlos, esperar turnos, usarlos en los momentos indicados” (Docente 4, GDD). Estas afirmaciones reflejan que el propósito pedagógico fue reconocer que la tecnología no sustituye al docente, sino que lo fortalece en su papel de guía y regulador.

El ambiente de la sesión estuvo marcado por el consenso, pues todas coincidieron en la centralidad del acompañamiento adulto. La efectividad se valoró en la coherencia entre estas percepciones y lo consignado en la bitácora, así como en la validación de las familias que observaron la transferencia de aprendizajes a los hogares.

Lo anterior se relaciona con Area (2012), quien sostiene que el valor pedagógico de la tecnología no reside en el dispositivo, sino en el uso intencional que se le dé. En este sentido, el aporte de esta subcategoría fue resignificar el rol docente como mediador tecnológico y socioemocional, confirmando que son sus acciones las que convierten el recurso digital en una herramienta de aprendizaje integral.

De esta manera, el análisis resignifica el rol docente al situarlo como un agente clave que no solo regula el acceso a los dispositivos, sino que construye ambientes de confianza y aprendizaje socioemocional mediados por la tecnología. Esta perspectiva plantea la necesidad de metodologías que reconozcan al adulto como garante de experiencias digitales con sentido, donde lo tecnológico se articule con valores de cuidado, respeto por las normas y cooperación. Así, se abre un horizonte innovador en el que el docente deja de ser visto únicamente como facilitador o regulador técnico y se consolida como mediador integral que orienta tanto el aprendizaje académico como la formación emocional de los niños en contextos mediados por las TIC.

4.1.3.4 Subcategoría: Interacción significativa durante el uso

En este caso, la reflexión se centró en la pregunta: “¿Qué tipos de expresiones, ideas o participaciones emergen mientras los niños usan tecnología? ¿Cómo las aprovecha pedagógicamente?”. Didácticamente, la dinámica consistió en recuperar ejemplos de aula donde las docentes observaron que los dispositivos despertaban atención y motivación, además de expresiones espontáneas de los niños. Una docente narró: “cuando usamos videos en inglés, los niños se guían de lo que ven en la pantalla y empiezan a repetir entre ellos” (Docente 5, GDD). Otra complementó que estas experiencias se acompañaban de “ejercicios de contextualización, lluvia de ideas y aportes” (Docente 3, GDD). El propósito fue mostrar cómo estas interacciones

podían capitalizarse como oportunidades pedagógicas.

El ambiente fue dinámico, con ejemplos que ilustraban cómo las expresiones emergentes fortalecen el vocabulario y la cooperación entre pares. La efectividad se constató en la sistematización y en la coherencia con lo observado en el aula, donde la interacción mediada por tecnología se convirtió en un recurso para favorecer la colaboración.

El aporte de esta subcategoría consistió en visibilizar que la tecnología, cuando es acompañada, no solo despierta motivación, sino que también permite canalizar expresiones espontáneas hacia aprendizajes significativos y socioemocionales.

En consecuencia, estas experiencias permiten repensar el rol docente como facilitador de interacciones significativas que trascienden el simple uso instrumental de la tecnología. Desde una perspectiva metodológica, se plantea la importancia de diseñar espacios donde las expresiones espontáneas de los niños, palabras, gestos, diálogos entre pares, sean reconocidas y potenciadas como insumos pedagógicos. De este modo, la mediación docente no solo canaliza la motivación inicial, sino que transforma la interacción tecnológica en un escenario para el desarrollo del lenguaje, la cooperación y la construcción colectiva de saberes, ofreciendo rutas innovadoras para integrar lo digital al aprendizaje socioemocional en la primera infancia.

4.1.3.5 Subcategoría: Percepción sobre el impacto socioemocional del uso de tecnología

Esta subcategoría se trabajó con la pregunta: “Desde su experiencia, ¿cómo ha influido el uso de dispositivos en las habilidades emocionales y sociales de sus estudiantes?”.

Metodológicamente, se abrió el espacio para contrastar percepciones, donde algunas docentes advirtieron los riesgos del uso autónomo sin acompañamiento: “hemos encontrado estudiantes donde es evidente que los niños tienen acceso a equipos tecnológicos solos... la ven más para juegos o videos que con un objetivo pedagógico” (Docente 3, GDD). Sin embargo, también resaltaron su valor cuando hay guía: “ha sido una herramienta súper valiosa, pero siempre con acompañamiento y guía” (Docente 3, GDD). Otra maestra añadió: “es una herramienta, pero no es el docente... estamos tratando con personas” (Docente 2, GDD). El propósito fue reflexionar críticamente sobre las condiciones que determinan el impacto socioemocional.

El ambiente de la discusión fue analítico y honesto, con docentes que señalaron tanto limitaciones como posibilidades. La efectividad se evaluó en la triangulación con los aportes de familias y observaciones de aula, que coincidieron en que la mediación adulta es clave para que

la tecnología tenga efectos positivos.

El aporte de esta subcategoría fue consolidar la idea de que la tecnología, usada con intencionalidad pedagógica, puede favorecer la atención, la participación y la regulación emocional, siempre y cuando no reemplace el protagonismo del docente. Esta visión refuerza lo que ya habían planteado autores como Vygotsky (1979) y Area (2012), en cuanto a que el mediador humano es decisivo en el desarrollo de competencias socioemocionales.

A la luz de estos hallazgos, se resignifica la función docente como garante de un uso de la tecnología que no solo transmite contenidos, sino que también construye experiencias socioemocionales con sentido. En términos metodológicos, esto plantea la necesidad de desarrollar propuestas que incorporen criterios claros de mediación, donde el acompañamiento adulto no sea accesorio, sino un eje central que defina el impacto formativo de los dispositivos. Así, se abren caminos para nuevas prácticas pedagógicas que entienden la tecnología como un recurso complementario al vínculo humano, capaz de potenciar la atención, la regulación emocional y la interacción social en la medida en que esté articulada con la intencionalidad educativa y el cuidado de los docentes.

4.1.3.6 Interpretación general de la categoría 3

En el grupo de discusión se trabajó la Categoría 3: Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, a partir de preguntas orientadoras que invitaron a las docentes a reflexionar sobre la integración pedagógica de las TIC, las estrategias de acompañamiento, su rol mediador, las interacciones significativas y la percepción del impacto socioemocional.

En la conducción de la dinámica, las facilitadoras organizaron la sesión en rondas de diálogo donde cada participante compartió ejemplos de aula, contrastó experiencias y señaló coincidencias con lo expresado por las familias. El propósito fue promover una reflexión crítica sobre cómo el uso de dispositivos puede transformarse en recurso pedagógico y en experiencia socioemocional cuando media la acción docente.

El ambiente se caracterizó por la disposición activa de las docentes, quienes hablaron con franqueza de los logros y desafíos. Hubo un tono de consenso en torno a que la tecnología no sustituye al educador, sino que requiere su guía constante. Expresiones como “siempre el recurso humano va a prevalecer sobre la tecnología” (Docente 3, GDD) y “es una herramienta, pero no es el docente... estamos tratando con personas” (Docente 2, GDD) reflejaron la claridad con que

asumieron su rol frente a los dispositivos.

La efectividad del espacio se evaluó en la sistematización de la bitácora y en la triangulación con las observaciones de aula y los aportes familiares. Los testimonios coincidieron en que la sola presencia de los dispositivos no promovió aprendizajes socioemocionales; fue la mediación docente la que los convirtió en recursos estructurados. Esto reafirma lo planteado por Vygotsky (1979), en cuanto a que los niños requieren de un mediador adulto en su zona de desarrollo próximo, así como lo señalado por Area (2012), quien subraya que el valor de la tecnología radica en el tipo de uso pedagógico que se le dé.

Los aportes de esta categoría fueron múltiples. En lo pedagógico, las docentes reconocieron que planear intencionadamente las actividades tecnológicas y acompañar su desarrollo con rutinas claras, diálogos y contención emocional permite transformar la fascinación inicial en aprendizaje. En lo socioemocional, resaltaron que el trabajo colaborativo con dispositivos genera solidaridad y empatía, tal como lo anticipaban Johnson y Johnson (1999) en sus postulados sobre aprendizaje cooperativo. Finalmente, en lo institucional y familiar, se reafirmó la coherencia de percepciones: tanto en la escuela como en casa, los niños mostraron avances en compartir, esperar turnos y expresar emociones después de experiencias mediadas con TIC.

En conjunto, los hallazgos de la Categoría 3 evidencian que la mediación adulta es condición indispensable para que la tecnología se convierta en aliada del desarrollo socioemocional. Los dispositivos, por sí solos, no garantizan autoconocimiento, autocontrol ni empatía; es la intencionalidad pedagógica del docente la que dota de sentido y valor formativo a la experiencia tecnológica.

4.2. Síntesis transversal de las categorías

La síntesis transversal de las categorías permitió identificar regularidades y contrastes en los hallazgos del estudio, ofreciendo una visión global de cómo los dispositivos tecnológicos influyeron en el desarrollo socioemocional de los niños de transición. En primer lugar, se evidenciaron convergencias clave: mientras la Categoría 1 puso de relieve avances individuales en el reconocimiento y regulación emocional, la Categoría 2 mostró la doble naturaleza de la tecnología, capaz de motivar y atraer, pero también de generar frustración sin mediaciones adecuadas, y la Categoría 3 articuló ambas dimensiones al destacar el papel insustituible del docente como mediador.

A partir de estas convergencias, se observaron patrones transversales consistentes en las tres fuentes de información: las fichas de observación participante aplicadas durante las sesiones con los niños, y los grupos de discusión desarrollados con familias y docentes. Entre ellos se destacan la motivación y expresividad emocional detonadas por los dispositivos, las tensiones que exigieron rutinas de regulación, la transformación de experiencias individuales en interacciones cooperativas, y la transferencia de aprendizajes socioemocionales hacia el contexto familiar.

De igual manera, el análisis permitió precisar condiciones para la efectividad, como la planificación intencional con objetivos socioemocionales claros, la estructuración de turnos y rutinas de cierre, la alternancia entre lo digital y lo analógico, y la necesidad de un acompañamiento docente constante en articulación con las familias. Junto a ello, se reconocieron riesgos propios del uso de pantallas en la primera infancia, tales como la hiperestimulación, la frustración al desconectarse y el uso individualista; no obstante, estos fueron mitigados mediante estrategias pedagógicas como las pausas activas, las narrativas de modelaje y el trabajo cooperativo.

Finalmente, los hallazgos mostraron aportes diferenciados según los actores implicados: para los niños, avances en la identificación y regulación de emociones y en la empatía hacia los demás; para los docentes, la confirmación de que su rol es decisivo para transformar la experiencia tecnológica en aprendizaje integral; y para las familias, cambios observables en la vida cotidiana relacionados con la expresión emocional, la espera y la disposición a compartir.

En conjunto, estos aspectos se sintetizan en la siguiente tabla, que organiza de manera esquemática los hallazgos transversales de la investigación.

Tabla 2

Síntesis de hallazgos transversales por categorías de análisis.

Eje	Categoría	Síntesis
	C1. Desarrollo socioemocional en la primera infancia	Se identificaron avances en la capacidad de los niños para reconocer y expresar emociones básicas, así como los primeros intentos de autorregulación, en coherencia con lo planteado por Bisquerra (2003) y

Convergencias clave entre categorías		Goleman (1996) sobre la conciencia emocional y el autocontrol como pilares iniciales de la inteligencia emocional.
	C2. Los dispositivos tecnológicos y su influencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales	Los dispositivos despertaron motivación y entusiasmo en los niños, pero también generaron episodios de frustración y dispersión cuando no había una mediación clara. Este hallazgo refleja la ambivalencia descrita por Prensky (2001), Buckingham (2008) y Livingstone y Helsper (2007), quienes advierten que la tecnología puede ser a la vez recurso formativo y fuente de tensión.
	C3. Mediaciones tecnológicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales	El análisis con docentes confirmó que la tecnología adquiere sentido pedagógico solo bajo la guía del adulto mediador, cuya planificación, acompañamiento y contención permiten transformar el recurso digital en una experiencia de aprendizaje socioemocional. Esta visión coincide con Vygotsky (1979) y Area (2012).
Patrones transversales	N/A	De manera consistente en las tres fuentes de información, se observaron cuatro regularidades: (1) la alta motivación y expresividad emocional detonada por los dispositivos; (2) la tensión entre entusiasmo y dificultad para regularse, mitigada con rutinas de cierre y estrategias de calma; (3) la transformación de experiencias individuales en colaborativas mediante el trabajo en parejas o grupos; y (4) la

		transferencia de los aprendizajes socioemocionales a los hogares, reportada por las familias.
Condiciones para la efectividad	N/A	La efectividad del proceso dependió de varios criterios operativos: la planificación intencional con objetivos socioemocionales explícitos, la estructuración de turnos y rutinas de cierre, el equilibrio entre actividades digitales y analógicas, el acompañamiento docente constante y la articulación con las familias para mantener la coherencia entre aula y hogar.
Riesgos y cómo fueron mitigados	N/A	Se identificaron tres riesgos principales: (1) la hiperestimulación y dispersión, que se controló con pausas activas y rotación de roles; (2) la frustración al momento de la desconexión, que se trabajó con relatos modelo, técnicas de respiración y anticipación de cierres; y (3) la tendencia al uso individualista, que se transformó en cooperación a través de metas compartidas y turnos negociados.
Aportes diferenciados por actor	Niños	Lograron nombrar sus emociones, practicar estrategias de calma y participar en interacciones cooperativas, mostrando progresos en autoconocimiento, autocontrol y empatía.
	Docentes	Reconocieron que su rol de mediadores es insustituible, confirmando que la tecnología solo adquiere valor formativo cuando está acompañada de planificación,

		contención y normas claras.
	Familias	Observaron en sus hijos mayor claridad para expresar emociones, tolerancia a la espera y disposición a compartir con hermanos y pares, lo que evidenció la transferencia de aprendizajes socioemocionales al ámbito cotidiano.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de investigación (fichas de observación participante con niños; grupos de discusión con familias y docentes).

4.3. Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto

El desarrollo del estudio permitió avanzar en la comprensión de la incidencia de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de transición. En el proceso se identificaron diversas limitaciones que condicionaron la ejecución, pero también surgieron innovaciones que enriquecieron la práctica pedagógica y contribuyeron al cumplimiento de los objetivos planteados.

En relación con el primer objetivo, orientado a caracterizar las habilidades socioemocionales de los niños antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos, la principal limitación fue la dificultad para mantener la atención sostenida en algunos estudiantes durante las observaciones iniciales. Esta situación redujo la amplitud de los registros obtenidos en todos los momentos de la secuencia. Además, la heterogeneidad en las experiencias previas con la tecnología generó diferencias notables en las formas de interacción de los niños, lo cual no pudo controlarse en su totalidad. No obstante, de estas dificultades emergió una innovación significativa: el diseño de criterios de observación más sensibles y diferenciados, ajustados a las particularidades de cada niño y vinculados al contexto familiar, lo que permitió realizar una caracterización más realista y pertinente.

Con respecto al segundo objetivo, que buscaba diseñar e implementar una estrategia pedagógica centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de preescolar, se presentaron dos limitaciones centrales. Por un lado, la resistencia inicial de algunos estudiantes a participar en actividades que implicaban esperar turnos o desconectarse de los dispositivos, lo que ralentizó el avance de las primeras sesiones. Por otro, los tiempos

institucionales limitados, que restringieron la posibilidad de ampliar o reforzar la estrategia en un número mayor de encuentros. Frente a estas restricciones, el proyecto introdujo una innovación pedagógica destacada: la construcción de una secuencia didáctica estructurada en cuatro momentos (“Veo, Comprendo, Actúo, Evalúo”), donde se articularon recursos tecnológicos con actividades lúdicas no digitales. Esta propuesta, inédita en el contexto escolar, abrió nuevas posibilidades para la práctica docente en torno al uso equilibrado de la tecnología en la infancia.

En cuanto al tercer objetivo, orientado a evaluar la efectividad de la estrategia pedagógica mediante la elaboración participativa de una bitácora de recomendaciones, la limitación más notoria fue la baja disponibilidad de tiempo de algunas familias para asistir de manera constante a los espacios de discusión. Ello redujo la diversidad de perspectivas recogidas. Aun así, el proceso dio lugar a una innovación sustancial: la construcción colectiva de una bitácora pedagógica, en la cual convergieron las voces de docentes y familias. Este producto final no solo orienta el acompañamiento escolar y familiar hacia un uso equilibrado de los dispositivos, sino que también constituye un referente valioso para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Ahora bien, estas limitaciones, lejos de entenderse solo como obstáculos, permiten reflexionar sobre los desafíos propios de investigar en contextos reales con niños pequeños. La atención fluctuante, la variabilidad emocional, la dependencia del adulto y las diferencias en experiencias previas con la tecnología son características constitutivas de la primera infancia que inevitablemente atraviesan el proceso investigativo. Por esta razón, una de las principales proyecciones para futuras investigaciones consiste en ampliar los tiempos de observación antes de dar intencionalidad a las propuestas pedagógicas, de modo que sea posible conocer con mayor profundidad los ritmos, intereses y modos de interacción de los niños frente a los dispositivos. Un periodo de observación más prolongado permitiría identificar patrones más estables y diseñar estrategias más ajustadas a las necesidades del grupo.

Asimismo, la experiencia mostró que los tiempos institucionales pueden limitar la continuidad de las estrategias, por lo que futuras investigaciones podrían considerar fases más extensas o diseños longitudinales que permitan documentar cambios socioemocionales con mayor profundidad. De igual forma, se evidenció la importancia de generar mecanismos alternativos para recoger las voces de las familias, especialmente cuando su disponibilidad para asistir a encuentros es reducida; en este sentido, estrategias asincrónicas como formularios, audios o entrevistas breves podrían enriquecer la diversidad de perspectivas.

Por otro lado, el estudio dejó aprendizajes sobre cómo sortear las dificultades propias del contexto. La implementación de transiciones lúdicas, la alternancia entre recursos digitales y experiencias corporales, la flexibilización de la secuencia según el estado emocional del grupo y la incorporación de actividades cortas para reconectar la atención resultaron estrategias valiosas que pueden fortalecer futuras prácticas investigativas. Estas mediaciones permitieron sostener la participación de los niños y regular la experiencia frente a las pantallas, al tiempo que favorecieron una comprensión más precisa del desarrollo socioemocional.

En síntesis, aunque las limitaciones metodológicas y contextuales, heterogeneidad de experiencias previas con la tecnología, resistencia inicial de algunos niños y participación intermitente de las familias, plantearon retos al desarrollo de la investigación, estas no impidieron alcanzar los objetivos propuestos. Por el contrario, las innovaciones derivadas del proceso, la estrategia pedagógica secuenciada, la integración de actividades digitales y no digitales y la construcción participativa de la bitácora constituyen aportes significativos tanto para la institución educativa como para el campo de la investigación en infancia y tecnología. A la luz de estas reflexiones, se abren rutas prometedoras para seguir investigando en escenarios reales, donde la complejidad de la infancia se convierte también en una fuente de aprendizaje y transformación pedagógica.

4.3.1 Respuesta a la pregunta de investigación

A partir de los hallazgos obtenidos, es posible responder la pregunta central de este estudio: ¿Cómo incide el uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de transición del Colegio Luis López de Mesa, en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja?

Los resultados muestran que la incidencia de la tecnología en la primera infancia es ambivalente y depende de la calidad de las mediaciones pedagógicas y familiares. Por un lado, los dispositivos se constituyeron en un detonante que favoreció el reconocimiento y la expresión de emociones básicas, la incorporación progresiva de estrategias de autocontrol y el fortalecimiento de gestos de empatía y conciencia social en contextos colaborativos. Por otro lado, se identificaron tensiones asociadas a la atracción excesiva de las pantallas, la dificultad para desconectarse y las reacciones de frustración frente a límites o fallas técnicas, especialmente cuando no existió un acompañamiento adulto sistemático.

En este sentido, la tecnología se consolidó como un recurso con potencial formativo,

siempre que estuvo inserta en propuestas pedagógicas estructuradas y reflexivas. La evidencia recogida en las tres categorías confirma que la incidencia no reside en el dispositivo en sí mismo, sino en la forma en que es mediado:

El autoconocimiento y el autocontrol se fortalecieron cuando los niños fueron guiados a nombrar y regular sus emociones mediante recursos digitales, narrativas y rutinas de cierre.

La empatía y la conciencia social emergieron en escenarios colaborativos diseñados intencionalmente, donde el uso compartido de los dispositivos se transformó en una oportunidad para la solidaridad y el respeto mutuo.

La capacidad de desconexión se alcanzó gracias a estrategias pedagógicas que combinaron recursos digitales con dinámicas analógicas, anticipando el cierre y ofreciendo alternativas significativas.

De esta manera, puede afirmarse que el uso de dispositivos tecnológicos, mediado por los docentes y acompañado por las familias, favorece el desarrollo socioemocional de los niños de transición en contextos escolares, siempre que se integre de forma equilibrada, planificada e intencional. En ausencia de tales mediaciones, la tecnología tiende a convertirse en un factor de dispersión, resistencia y aislamiento.

Así, la investigación evidencia que la clave de la incidencia tecnológica no está en el recurso digital en sí mismo, sino en la planificación pedagógica, la mediación docente y la coherencia con el acompañamiento familiar. Cuando estos elementos confluyen, la tecnología deja de ser un distractor para convertirse en un aliado del aprendizaje socioemocional en la primera infancia.

4.4. Implicaciones, sugerencias recomendaciones

El análisis realizado permitió no solo comprender la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de transición, sino también reconocer los desafíos que las instituciones educativas enfrentan al integrar la tecnología en la primera infancia. A partir de la triangulación entre observaciones, grupos de discusión y la construcción colaborativa de la bitácora pedagógica, emergieron cuestiones centrales relacionadas con la mediación docente, la corresponsabilidad familiar y la necesidad de lineamientos institucionales más sólidos. En este sentido, las recomendaciones que se presentan a continuación no surgen como conclusiones aisladas, sino como proyecciones situadas que dialogan directamente con las

experiencias vividas durante el proceso, los retos identificados en cada objetivo y las transformaciones alcanzadas en la práctica pedagógica. Se trata de orientaciones que pueden guiar decisiones institucionales, fortalecer el acompañamiento de docentes y familias y abrir posibilidades para futuras investigaciones en el campo de la infancia, la tecnología y el desarrollo socioemocional.

Los hallazgos obtenidos permiten identificar implicaciones relevantes para la educación inicial y, en particular, para el uso de dispositivos tecnológicos en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. En primer lugar, se confirma que la tecnología por sí sola no garantiza aprendizajes positivos, ya que su impacto depende de la calidad de las mediaciones pedagógicas y familiares. Tal como lo sostienen Buckingham (2008) y Livingstone y Helsper (2007), el sentido educativo de la tecnología se construye en la interacción entre el recurso digital y las prácticas sociales que lo enmarcan. Desde esta perspectiva, el colegio requiere avanzar hacia lineamientos institucionales claros que definan tiempos, criterios de selección de contenidos digitales y rutinas de acompañamiento que orienten el uso pedagógico de los dispositivos. Esto permitiría que la tecnología no opere como un elemento aislado ni dependa únicamente de la iniciativa de cada docente, sino que se articule a un proyecto educativo coherente, sostenible y orientado al desarrollo socioemocional.

En segundo lugar, los resultados muestran que los docentes desempeñan un papel decisivo en este proceso. La secuencia didáctica implementada evidenció que el adulto mediador es quien transforma la motivación inicial que despiertan las pantallas en oportunidades de aprendizaje significativo. Esta mediación no se limita a facilitar el acceso a recursos digitales, sino que se resignifica como una intervención socioemocional, donde los imprevistos como fallas de conexión, dificultades para esperar turnos, frustración por el cierre de actividades, se convierten en oportunidades para modelar autorregulación, empatía y cooperación. En concordancia con Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo gracias al acompañamiento del adulto; por ello, fortalecer la formación docente en competencias digitales con enfoque pedagógico y en habilidades de acompañamiento emocional es una prioridad. Además, los docentes se benefician de trabajar con rutas de progresión digital, donde las experiencias con tecnología se ajustan al nivel de madurez emocional de los niños, así como con orientaciones sobre la producción digital infantil y docente que amplíen la visión del maestro como creador de conocimiento y no solo como consumidor de recursos digitales.

Un aspecto adicional se relaciona con las familias, quienes enfrentan desafíos similares a los docentes en cuanto a la regulación del tiempo de uso, la capacidad de desconexión y la gestión de emociones posteriores al contacto con las pantallas. Los grupos de discusión confirmaron que, sin pautas claras, los niños tienden a prolongar el uso de dispositivos y a mostrar resistencia al momento de detenerse. En este sentido, la investigación evidenció que la coherencia entre escuela y hogar es determinante para sostener los aprendizajes. Esto implica que la institución debe fortalecer los procesos de orientación a las familias mediante estrategias que incluyan acuerdos comunes sobre tiempos y contenidos, rutinas de cierre compartidas, actividades alternativas al uso de pantallas y herramientas de seguimiento como listas de chequeo o encuestas breves. Coincidiendo con lo planteado por Area (2012), el valor de la tecnología depende del marco de prácticas sociales que la regulan; en la infancia, estas prácticas requieren un acompañamiento conjunto entre escuela y hogar para consolidar hábitos saludables y experiencias de uso equilibrado.

A partir de los avances observados durante la implementación, se considera fundamental ampliar la estrategia pedagógica diseñada a otros grados de preescolar y a los primeros años de básica primaria, garantizando continuidad en el fortalecimiento socioemocional. Este planteamiento responde a la necesidad de que las prácticas pedagógicas tengan un carácter progresivo y sistemático, evitando que se limiten a intervenciones puntuales. De igual manera, el colegio podría avanzar en la construcción de criterios institucionales de selección de contenidos digitales, diferenciando entre recursos educativos, recreativos e interactivos, para asegurar que los dispositivos no solo capten la atención de los niños, como señala Prensky (2001), sino que fortalezcan competencias como la autorregulación, la empatía y la conciencia social. En esta línea, la investigación sugiere promover experiencias donde lo digital se articulen con el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, reforzando la idea de que la tecnología es un medio y no un fin.

De cara a futuras investigaciones, resulta pertinente ampliar el número de sesiones y realizar un seguimiento longitudinal que permita observar efectos sostenidos y no solo inmediatos. Asimismo, incorporar metodologías mixtas, que combinen la observación cualitativa con instrumentos cuantitativo, enriquecería la triangulación de datos y ofrecería bases más sólidas para la toma de decisiones institucionales, en consonancia con lo señalado por Johnson y Johnson (1999) sobre la necesidad de evidencias robustas para ajustar las prácticas educativas.

Finalmente, se recomienda continuar profundizando en estudios que articulen simultáneamente el contexto escolar y familiar, analizando cómo las rutinas de uso de dispositivos en el hogar inciden en los aprendizajes socioemocionales y de qué manera la escuela puede generar modelos replicables de acompañamiento tecnológico para los cuidadores.

En síntesis, las implicaciones, sugerencias y recomendaciones aquí presentadas refuerzan la idea de que el uso pedagógico de los dispositivos tecnológicos en la primera infancia puede convertirse en un aliado del desarrollo integral, siempre que se enmarque en mediaciones intencionadas y en un compromiso compartido entre docentes, familias e institución. El aporte más significativo para la mejora institucional radica en comprender que no es el dispositivo el que transforma la educación, sino la acción pedagógica que lo acompaña. En este sentido, el colegio tiene la posibilidad de avanzar hacia prácticas innovadoras y contextualizadas, donde la tecnología sea un medio para educar en la emoción, la convivencia y la ciudadanía desde los primeros años.

Tabla 3

Recomendaciones institucionales derivadas de los hallazgos de investigación.

Cuadro de recomendaciones institucionales			
Área de mejora	Acción sugerida	Fundamento teórico	Proyección institucional
Mediaciones pedagógicas con Tic	Diseñar secuencias didácticas que combinen recursos digitales (cuentos, juegos interactivos) con actividades analógicas y corporales.	Vygotsky (1979): el aprendizaje ocurre en la ZDP mediante la mediación del adulto.	Evitar que el uso de pantallas quede solo en motivación inicial, consolidando aprendizajes socioemocionales sostenidos.
Formación docente	Implementar programas de capacitación en competencias digitales con enfoque pedagógico y en acompañamiento emocional.	Area (2012): el valor educativo de la tecnología depende del uso intencional que le dé el docente.	Docentes capaces de transformar los dispositivos en recursos para autorregulación, empatía y cooperación.
Alianzas con las familias	Establecer talleres y acuerdos escuela–hogar sobre tiempos, contenidos y rutinas de uso de dispositivos.	Livingstone y Helsper (2007): la autorregulación digital requiere de prácticas sociales compartidas.	Coherencia entre lo trabajado en la escuela y en el hogar, reduciendo tensiones por el uso de pantallas.

Selección crítica de contenido	Crear un banco institucional de aplicaciones y recursos digitales pedagógicos validados por los docentes.	Prensky (2001): los nativos digitales sienten atracción natural por la tecnología; es necesario orientar hacia contenidos significativos.	Uso de contenidos digitales que fortalezcan la atención, el lenguaje y la expresión emocional, evitando recursos sobreestimulantes.
Continuidad del proceso pedagógico	Ampliar la estrategia a otros grados de preescolar y básica primaria.	Johnson & Johnson (1999): los aprendizajes socioemocionales requieren continuidad y prácticas sostenidas.	Un proyecto institucional articulado que garantice el fortalecimiento progresivo de habilidades socioemocionales.
Área de mejora	Realizar seguimiento longitudinal con metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas).	Buckingham (2008): el impacto de la tecnología depende del contexto; la investigación permite ajustar prácticas.	Evidencia robusta para la toma de decisiones y mejora continua en el colegio.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de investigación y referentes teóricos.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito comprender la incidencia del uso de dispositivos tecnológicos en el desarrollo socioemocional de los niños de transición del Colegio Luis López de Mesa, en el corregimiento El Centro, Barrancabermeja. A través de la triangulación de observaciones participantes con los niños durante la secuencia didáctica, grupos de discusión con familias y docentes, y la construcción de una bitácora pedagógica participativa, fue posible elaborar un análisis integral que articula la experiencia escolar y familiar con referentes teóricos actuales.

En relación con el primer objetivo, orientado a caracterizar las habilidades socioemocionales de los niños antes, durante y después del uso de dispositivos tecnológicos, la investigación permitió identificar avances significativos en el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía. Las observaciones evidenciaron que los dispositivos actuaron como detonantes para la expresión de emociones básicas, a la vez que pusieron de relieve tensiones asociadas a la impulsividad y a la dificultad de desconexión. Esta caracterización aportó una mirada situada al estado de las habilidades socioemocionales en la primera infancia, ofreciendo información clave sobre cómo los recursos digitales interactúan con las dinámicas emocionales y sociales de los niños en el aula.

Respecto al segundo objetivo, centrado en el diseño e implementación de una estrategia pedagógica, la secuencia “Exploro mis emociones con la tecnología”, estructurada en los momentos “Veo, Comprendo, Actúo, Evalúo”, se constituyó en una innovación metodológica significativa. Su aplicación permitió constatar que la tecnología, cuando se emplea de manera consciente y equilibrada, favorece la autorregulación emocional, la cooperación y la empatía. Estos hallazgos dialogan directamente con lo planteado por Vygotsky (1979), para quien el aprendizaje se potencia cuando el adulto media intencionalmente las experiencias y ofrece andamiajes que permiten avanzar en la zona de desarrollo próximo. En este estudio, la mediación docente no solo orientó el uso técnico de los dispositivos, sino que funcionó como un marco emocional que ayudó a los niños a interpretar sus propias reacciones y a transformar los momentos de frustración en oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, la estrategia confirma lo expuesto por Bisquerra (2003) y Goleman (1996) respecto a que las habilidades socioemocionales no se desarrollan de forma espontánea, sino a través de experiencias guiadas que combinen el reconocimiento emocional, la regulación y la

interacción social. La alternancia entre recursos digitales y actividades analógicas permitió que los niños reconocieran sus emociones en la pantalla, pero también las vivenciaran corporalmente mediante el juego, la conversación y la expresión artística, en coherencia con los planteamientos de la educación emocional. Lo digital actuó como detonante, pero fueron las experiencias lúdicas no tecnológicas las que facilitaron la consolidación de aprendizajes más profundos y situados.

Finalmente, los resultados se alinean con Johnson y Johnson (1999), quienes destacan que el aprendizaje cooperativo promueve la empatía, la solidaridad y el manejo de conflictos. La estrategia implementada, al incluir actividades digitales en pareja o en pequeños grupos, evidenció que la tecnología puede convertirse en un mediador para la colaboración, siempre y cuando las tareas estén diseñadas para favorecer la interacción y no el uso individualizado. En suma, la secuencia didáctica demostró que la integración equilibrada entre lo digital y lo vivencial no solo dinamiza la experiencia pedagógica, sino que aporta elementos transformadores para pensar la educación inicial en un contexto atravesado por la tecnología. En cuanto al tercer objetivo, relacionado con la evaluación de la efectividad de la estrategia mediante la construcción de una bitácora, el proceso permitió consolidar un insumo pedagógico colectivo que integró las voces de docentes y familias. Este producto no solo sintetizó recomendaciones para el uso equilibrado y saludable de los dispositivos, sino que también promovió un espacio de diálogo reflexivo sobre la corresponsabilidad compartida en la formación socioemocional de los niños, reforzando el vínculo entre la escuela y el hogar.

De manera general, la investigación concluye que el uso de dispositivos tecnológicos incide en el desarrollo socioemocional de los niños de preescolar de forma ambivalente: puede potenciar el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía, pero también puede derivar en dispersión, frustración y dependencia cuando no está acompañado de una mediación pedagógica y familiar clara. El estudio demostró que la tecnología no es en sí misma perjudicial; su impacto depende del tipo de mediación que reciben los niños durante y después del uso de los dispositivos. Los estudiantes que contaron con un acompañamiento afectivo más consistente, tanto en el aula como en el hogar, mostraron mayores avances en autorregulación emocional, particularmente en momentos de espera, resolución de conflictos y cierre del tiempo de pantalla. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Vygotsky (1979), quien señala que el desarrollo infantil se potencia en la interacción guiada con el adulto, donde la mediación permite transformar una situación de desafío en una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, la

investigación reafirma que la clave para un impacto positivo radica en la acción intencionada de los docentes y en la articulación con las familias, quienes desempeñan un papel fundamental en el acompañamiento, la regulación del uso tecnológico y la construcción de experiencias digitales emocionalmente significativas.

El recorrido investigativo permitió reconocer que la infancia contemporánea se desarrolla en escenarios atravesados por la tecnología, lo que plantea retos y oportunidades para la educación inicial. Más allá de los dispositivos en sí mismos, lo que se evidenció en este estudio es que el verdadero valor pedagógico surge de la forma en que los adultos median su uso, ofreciendo a los niños experiencias que les permitan explorar, expresarse y, al mismo tiempo, aprender a regular sus emociones y a relacionarse con los demás.

Esta investigación deja como reflexión central que la tecnología no debe concebirse como un riesgo inevitable ni como una solución automática, sino como una herramienta cuyo impacto depende del sentido que le otorguen las prácticas educativas y familiares. En contextos donde predominen la intencionalidad pedagógica, la participación de las familias y la sensibilidad frente a las necesidades socioemocionales de los niños, los dispositivos pueden convertirse en aliados para la construcción de aprendizajes significativos y para el fortalecimiento del bienestar infantil.

Finalmente, el estudio invita a continuar profundizando en la búsqueda de estrategias innovadoras y contextualizadas que reconozcan a los niños como sujetos activos de su desarrollo y que promuevan un uso equilibrado y saludable de la tecnología. Solo así será posible avanzar hacia una educación en la que lo digital se articule con lo humano, en beneficio del crecimiento integral de las nuevas generaciones.

Aportes significativos a la educación y la pedagogía

Los hallazgos del estudio permitieron comprender que el desarrollo socioemocional no es un componente complementario de la educación inicial, sino un eje que atraviesa cada experiencia de aprendizaje, especialmente cuando intervienen dispositivos tecnológicos. Las observaciones evidenciaron que, en momentos en que los niños interactuaban con recursos digitales, emergían con claridad emociones como la frustración, el entusiasmo, la alegría o la impaciencia. Esta presencia intensa de lo emocional confirma que la tecnología funciona como un amplificador de las experiencias afectivas, en tanto estimula la motivación, pero también evidencia con mayor nitidez las dificultades en la autorregulación.

A nivel pedagógico, uno de los aportes centrales del estudio radica en demostrar que la mediación docente es la que permite transformar esas emociones en oportunidades de aprendizaje. En las sesiones iniciales, por ejemplo, cuando algunos niños mostraban resistencia para esperar turnos o para desconectarse del dispositivo, fue la intervención del adulto, con estrategias como la respiración guiada, los acuerdos de aula o los diálogos sobre lo que estaban sintiendo, lo que permitió avanzar hacia procesos de regulación emocional más estables. Este hallazgo confirma que el fortalecimiento socioemocional no ocurre de manera espontánea, sino que requiere escenarios pedagógicos intencionados donde lo emocional tenga un lugar explícito en las interacciones.

En síntesis, la investigación aporta a la pedagogía de la primera infancia al evidenciar que lo digital no desplaza lo humano; por el contrario, exige que el docente ejerza un rol más sensible, reflexivo y cercano, mediando no solo contenidos, sino también emociones, relaciones y experiencias.

Aportes innovadores y transformadores a la didáctica

En el plano didáctico, el estudio permitió observar cómo la combinación de actividades digitales con experiencias analógicas no solo mantuvo la motivación de los niños, sino que también generó aprendizajes más profundos. Durante la secuencia “Exploro mis emociones con la tecnología”, la proyección de cuentos digitales captaba rápidamente la atención, pero eran los juegos corporales posteriores, las dramatizaciones o los dibujos colectivos los que ayudaban a los niños a procesar, comprender y expresar las emociones evocadas en la pantalla.

Este diálogo entre lo digital y lo vivencial permitió identificar tensiones y posibilidades. Por ejemplo, cuando los niños se frustraban al no poder repetir inmediatamente un juego digital, las actividades analógicas actuaban como un puente para reenfocar la energía emocional. Asimismo, trabajar en pareja frente a un solo dispositivo reveló dinámicas valiosas: algunos niños intentaban controlar la pantalla, mientras otros cedían rápidamente; esta situación abrió la puerta a conversaciones sobre cooperación, respeto por turnos y empatía.

Por tanto, el aporte didáctico del estudio radica en mostrar que la alfabetización emocional puede potenciarse a través de metodologías híbridas donde lo digital sea un detonante, pero el procesamiento emocional ocurra en la interacción social, corporal y expresiva. Esta propuesta ofrece una ruta concreta para docentes que buscan integrar la tecnología sin perder de vista la centralidad del juego, la literatura y el movimiento.

Aportes transformadores al ámbito social y cultural

El estudio también dejó aprendizajes significativos en el plano social y cultural. La interacción constante con las familias evidenció que muchos padres reconocen el valor educativo de la tecnología, pero expresan preocupación por la frecuencia de uso, la dificultad para establecer límites o la irritabilidad de los niños después de largas exposiciones. Estas reflexiones revelan una tensión presente en numerosos hogares del corregimiento El Centro: la tecnología es vista como un recurso atractivo, pero su gestión cotidiana genera inquietudes y preguntas.

La investigación respondió a esta tensión mediante la construcción participativa de la bitácora pedagógica, lo que permitió articular una reflexión conjunta entre docentes y familias. A lo largo del proceso, se generaron acuerdos sobre tiempos de uso, acompañamiento adulto y actividades alternativas para la desconexión. Este diálogo promovió una cultura educativa más consciente, donde la tecnología deja de ser un elemento improvisado o exclusivamente recreativo y se convierte en un recurso que requiere planificación, regulación y sentido pedagógico.

Desde esta perspectiva, el proyecto aporta al ámbito social y cultural al introducir una visión equilibrada: la tecnología no se rechaza ni se idealiza; se contextualiza, se acompaña y se orienta desde una corresponsabilidad familiar y escolar. Este cambio cultural constituye uno de los aportes más relevantes del estudio, pues contribuye a la construcción de prácticas comunitarias que reconocen tanto las oportunidades como los riesgos del entorno digital en la infancia.

A modo de cierre, este estudio invita a repensar el lugar de la tecnología en la educación inicial desde una mirada que trasciende la dicotomía entre prohibición y uso indiscriminado. Lo que se evidenció a lo largo del proceso es que los dispositivos, más que herramientas neutrales, son escenarios donde los niños ponen en juego su mundo emocional: sus entusiasmos, sus frustraciones, su necesidad de compañía, sus capacidades para esperar, compartir y cooperar. La investigación demuestra que cuando estas experiencias digitales se enmarcan en mediaciones pedagógicas sensibles, coherentes y sostenidas, la tecnología puede convertirse en una oportunidad para fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía; pero cuando ocurre sin acompañamiento, tiende a profundizar tensiones ya presentes en la convivencia escolar y familiar.

Este hallazgo transforma la comprensión que teníamos sobre la relación entre infancia y tecnología. El proyecto evidenció que las pantallas no “alteran” por sí mismas a los niños; lo que

realmente marca la diferencia es la calidad de la presencia adulta, la claridad de las rutinas, el sentido pedagógico de las actividades y la capacidad de los docentes y las familias para convertir los retos digitales en experiencias de aprendizaje emocional. Esta comprensión redefine la práctica docente en el preescolar, pues invita a asumir la mediación tecnológica como un acto educativo integral y no solo como una decisión metodológica.

Al mismo tiempo, los resultados abren nuevas preguntas para la investigación y la práctica educativa: ¿cómo sostener a largo plazo los aprendizajes socioemocionales derivados de experiencias digitales? ¿Qué tipo de contenidos o aplicaciones favorecen mejor la cooperación, la atención compartida y la autorregulación? ¿Cómo pueden las instituciones apoyar a las familias para construir una cultura de uso equilibrado en el hogar? Estas preguntas no cierran el proyecto, sino que lo proyectan hacia futuras indagaciones que podrían profundizar en la relación entre lo digital, lo afectivo y lo social en la primera infancia.

Finalmente, este estudio se convierte en un referente para instituciones que enfrentan desafíos similares, especialmente aquellas que buscan integrar la tecnología en preescolar sin perder de vista la centralidad del bienestar infantil. La estrategia implementada, la bitácora elaborada con docentes y familias, y las reflexiones derivadas del proceso constituyen aportes que pueden inspirar otras prácticas pedagógicas situadas en contextos donde las pantallas ya hacen parte de la vida cotidiana de los niños. De esta manera, se reafirma que una educación que articula lo digital con lo humano, con la emoción, la palabra, el juego y la relación, no solo es posible, sino necesaria para acompañar el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Referencias

- Alkon, A. B. (2006). *Desarrollo social y emocional de los niños*. California Childcare Health Program (CCHP).
- Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez-Castro, J., & Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Science*, 1-17.
- Álvarez, E. (2020). Educación Socioemocional. *ALAS Asociación Latinoamericana de Sociología*, 388-408.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 69-77.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Bailero, M. (2023). *Incidencia de los dispositivos tecnológicos (pantallas), en el lenguaje de los niños y las niñas en la primera infancia*. Repositorio ANEP CFE.
- Bailón, M., & Vaca, M. (2021). Dispositivos móviles en los trastornos de conductas de los niños de 0 a 3 años. *Cognosis*, 29-46.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Borodkin, K. L. (2021). *Estudio sobre el impacto del uso materno de teléfonos inteligentes en la interacción madre-hijo*. Universidad de Tel Aviv.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. *Manantial*, 8-231.
- Calderón, T. O. (2021). Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia. *Anuario Ciencia en la UNAH*.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública Scielo*.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Capítulo 11 Grupos de Discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. *Síntesis psicológica*, 287-316.
- Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44.
- Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Portal Regional da BVS*, 126-131.

Chernicof, L., & Rodríguez, E. (. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Dialnet*, 29-37.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional .

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia*. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2009). *Ley 1341 de 2009: Ley de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC*. Departamento Administrativo de la Función Pública.

Diehl, K., & Gómez, R. (2020). Desarrollo socioemocional Aspectos básicos e implicaciones. . *Siento Xciento Educación para trascender*, 2-28.

Fernández, B. (2024). *Desarrollo socioemocional en niños adoptados en la primera infancia: una revisión de la literatura*. Facultad de Educación - Universidad de Cantabria.

Fernández, E. (2023). *Ideas y experiencias innovadoras en educación infantil: El ámbito emocional mediante las TIC*. . Valladolid: Universidad de Valladolid.

Figuerola, A., & Campbell, O. (2020). El efecto de la exposición a los dispositivos móviles en el desarrollo infantil. Experiencia y propuesta de trabajo. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 3-14.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2023). *Uso de la tecnología en la primera infancia: qué saber*. Obtenido de UNICEF.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.

Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, Á., & Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-14.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1993). *Acuerdo 19 de 1993*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young

people and the digital divide. *New Media & Society*, 671-696.

López, L., Moreno, G., García, N., Nafate, O., & López, D. (2021). Uso de dispositivos móviles por parte de lactantes y preescolares: Una revisión sistemática. *Revista Científica Ciencia Médica SCIELO*, 132-142.

López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 111-118.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revsta Perfiles libertadores*, 73-80.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Proyecto de decreto*. Ministerio de Educación Nacional.

Piedra, E., Huiracocha, K., López, C., & Freire, A. (2020). Desarrollo socio-emocional en preescolares que asisten a centros educativos públicos y privados. *Educación en contexto*, 262-283.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 1-6.

Quintero, J., Álvarez, P., & Restrepo, S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 66-75.

Ramos, J. (2020). Bitácora pedagógica instrumento didáctico para la reflexión. En *Actas del V Congreso Internacional Virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (págs. 416-422). Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH.

Ríos, P. (2024). *La influencia del desarrollo socioemocional en el comportamiento de los niños de 2 a 3 años*. Universidad Estatal de Santa Elena.

Rodríguez, E. (2002). Comités de evaluación ética y científica para la investigación en seres humanos y las pautas CIOMS. *Acta Bioethica*, 37-47.

Rodríguez, O., Ballesteros, V., & Lozano, S. (2020). Tecnologías digitales para la innovación en educación: una revisión teórica de procesos de aprendizaje mediados por dispositivos móviles. *UPTC Pensamiento y Acción*.

Severo, A. (2012). *Teoría del Aprendizaje: Jean Piaget - Lev Vigotsky*. Instituto de Formación Docente de Tacuarembó.

Anexos

Con el fin de complementar y respaldar la información desarrollada a lo largo del documento, se presentan los anexos que contienen los instrumentos aplicados, los registros obtenidos y los recursos que sirvieron de soporte durante la investigación. Estos anexos permiten evidenciar el proceso metodológico seguido, así como las estrategias implementadas para la recolección y el análisis de la información. A continuación, se presentan los anexos, los cuales podrán ser consultados en el siguiente enlace: [ANEXOS – Drive](#).

Anexo 1. Autorización institucional y consentimientos informados de padres de familia.

Anexo 2. Caracterización de la muestra: Uso de dispositivos tecnológicos.

Anexo 3. Secuencia didáctica “Exploro mis emociones con la tecnología” y fichas de observación participante.

Anexo 4. Grupo de discusión con padres de familia.

Anexo 5. Grupo de discusión con docentes.

Anexo 6. Matriz categorial

Anexo 7. Bitácora