



Trabajo Final de Grado: Pre-proyecto de investigación

# Relación entre uso de tecnología en la infancia, interacción entre padres e hijos y autorregulación.

**Melanie Fripp Fredes**

**Tutor: Asist. Mag. Anaclara Gerosa**

## Resumen

Durante las últimas décadas, el uso de la tecnología ha aumentado significativamente, integrándose en todos los ámbitos de la vida, como el escolar, familiar y social, influyendo las dinámicas y relaciones interpersonales. Esta investigación surge con el objetivo de explorar la relación entre el uso de la tecnología en la infancia, la interacción conjunta entre padres e hijos, y los niveles de autorregulación en los niños. Motivó el desarrollo de esta investigación la limitada cantidad de estudios sobre este tema en nuestro país.

El estudio se centra en niños de 0 a 6 años y se llevará a cabo mediante la aplicación de cuestionarios dirigidos a sus padres. Estos abarcan: interacción entre padres e hijos, autorregulación y uso de tecnología en la infancia y serán distribuidos de manera online, a través de redes sociales, por padres que participen voluntariamente. El diseño de la investigación será de tipo descriptivo-correlacional, con el objetivo de examinar y describir las relaciones entre las variables, sin intervención ni manipulación. Los datos recopilados serán analizados para describir y presentar los resultados obtenidos, aportando nuevos conocimientos sobre este tema en el contexto uruguayo.

# 1. Antecedentes

## 1.1 Desarrollo de la autorregulación en la infancia

Definiciones actuales de la infancia entienden a los niños como “Sujetos de derechos, deberes y garantías” (IMPO, 2004), dándoles el lugar como sujetos de derecho pleno al desarrollo físico, mental y social, siendo libres de expresar sus opiniones (UNICEF, 2006). Esta perspectiva sobre la infancia implica el compromiso de garantizar el cumplimiento de sus necesidades básicas como la alimentación y el descanso, así como sus necesidades secundarias, como la educación y el ocio, dándole las condiciones adecuadas para poder relacionarse, experimentar, aprender y darle sentido a sus vidas (WHO, 2015).

En este trabajo, nos enfocamos en la primera infancia, definida por UNICEF (2020) como el período que abarca desde el nacimiento hasta el inicio de la educación primaria. Durante esta etapa, el cerebro experimenta un desarrollo acelerado, caracterizado por la formación de conexiones neuronales que dependen de dos procesos clave: la plasticidad cerebral y la mielinización. La plasticidad cerebral es la capacidad del sistema nervioso para reorganizarse y adaptarse en función de la experiencia y el aprendizaje, lo que facilita el desarrollo de nuevas habilidades. Por su parte, la mielinización es el proceso mediante el cual las neuronas se recubren de mielina, una sustancia que mejora la velocidad y eficiencia de la transmisión de los impulsos nerviosos (Kolb & Gibb, 2011). Ambos procesos son fundamentales para la adquisición de habilidades motoras, sensoriales, lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales, esenciales para el desarrollo integral del niño y su bienestar a lo largo de la vida (UNICEF, 2023).

Durante la infancia, el niño o niña transita en dos grandes agentes socializadores que son la familia y la escuela (Bronfenbrenner, 1979). En este periodo, los niños transitan el pasaje a la escolarización, relacionándose con nuevos cuidadores en sus centros educativos (Jaramillo, 2007). Este momento ha sido definido como una ventana de oportunidades para influir en el desarrollo futuro del niño en áreas como motricidad, lenguaje, cognición y emociones (Heckman, 2011).

A lo largo de esta etapa, los niños mejoran sus capacidades de autorregulación. Estos procesos se vinculan al funcionamiento de los lóbulos frontales y son clave para anticipar metas, planificar, iniciar actividades y controlar tareas de manera efectiva (Quintero, Álvarez, y Restrepo, 2022). En otras palabras, la autorregulación es la capacidad para planificar, organizar y supervisar nuestras acciones para lograr objetivos (Baumeister y Vohs, 2007).

El desarrollo de la autorregulación durante la primera infancia es fundamental para que los niños puedan fortalecer habilidades emocionales y sociales, ya que le dará la oportunidad a

que se adapte a situaciones futuras en su contexto familiar o escolar (Rodriguez y Sapallanay, 2021). La carencia de apoyo por parte del entorno es un factor de riesgo en el proceso de desarrollo de un niño, lo puede llevar a un desequilibrio emocional, generando una pérdida del control en diferentes situaciones (Quintero, Álvarez, y Restrepo, 2022). Las prácticas de crianza son, por lo tanto, un factor altamente influyente en el desarrollo de la autorregulación infantil (Miyake et al., 2000). Los niños que carecen de la atención y el apoyo de sus padres pueden desarrollar una vulnerabilidad emocional significativa, ya que no tienen un modelo parental adecuado para aprender a regular sus emociones y reacciones. (Shapiro, 1997 pero véase en Quintero-Gil, Álvarez-Pérez, y Restrepo-Escobar, 2022).

Desde la primera infancia, la autorregulación es fundamental para que los niños aprendan a manejar sus emociones, comportamientos y movimientos corporales en situaciones estresantes o desafiantes, lo que les permite desarrollar habilidades esenciales para afrontar los desafíos de la vida (Blair y Raver, 2015)

Es importante también destacar el rol del juego para esta etapa del desarrollo infantil, dado que es la actividad principal que facilita la adquisición de funciones y normas sociales, así como el conocimiento social (Álvarez, y Del Río, 1990). Al jugar, los niños aprenden a seguir reglas y normas, identificar características y rasgos esenciales y a desarrollar conciencia sobre su relación con los demás (Whitebread, 2012).

Miyake et al. (2000) describe tres procesos básicos vinculados a la autorregulación: la flexibilidad, la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Estos se desarrollan tempranamente y se consolidan en los primeros años de vida, sustentando además procesos de aprendizaje (Caffarena y Rojas 2019). Su desarrollo se ve influenciado por factores ambientales, como las experiencias sociales y la inserción en programas educativos formales, que a su vez influyen en los niveles neurobiológicos y conductuales. Las interacciones sensibles con los cuidadores principales desde temprana edad son clave para fortalecer la autorregulación (Siegel, 2012). Además, se subraya la importancia del desarrollo del lenguaje como predictor del desempeño en estas habilidades a los 4 años. Caffarena y Rojas (2019) destacan la complejidad del desarrollo de las habilidades de autorregulación en los primeros 8 años de vida, enfatizando la interacción entre factores biológicos y ambientales, con implicancias importantes para el diseño de intervenciones educativas y clínicas (Caffarena y Rojas, 2019).

La regulación es un proceso dinámico y adaptable de modulación de un estado interno o de comportamiento (Delgado y Nin, 2021). Este concepto abarca tanto la regulación extrínseca, que implica la influencia de factores externos o de otras personas, como la regulación intrínseca, que se refiere a los procesos de autorregulación, donde el individuo ejerce

control sobre sí mismo. La autorregulación se define como el proceso mediante el cual un individuo ejerce control, adapta y regula sus acciones, pensamientos y emociones de acuerdo con ciertos objetivos o estándares internos (Carver y Scheier, 1998).

La capacidad de autorregulación influye además en otras áreas tales como el rendimiento académico, las relaciones sociales, la resolución de problemas y el bienestar emocional. Esta habilidad se construye de manera gradual a lo largo del tiempo y se ve influenciada por la regulación externa proporcionada por los primeros vínculos del niño, como la familia y la escuela (Blair y Raver, 2015).

Para su estudio, a menudo se ha distinguido entre la regulación cognitiva y la emocional: la primera se refiere al control consciente y dirigido de los procesos mentales para gestionar y orientar el pensamiento, la atención, y la resolución de problemas, está relacionado con habilidades como la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, vinculadas principalmente a procesos que no involucran procesamiento emocional (Meuwissen y Zelazo, 2014). En el caso de la autorregulación emocional, se refiere a la capacidad de modificar el comportamiento, las emociones y los pensamientos de una persona para alcanzar metas específicas o adaptarse a diversas situaciones. Específicamente, se ha referido a procesos que conllevan un procesamiento emocional, por ejemplo en la toma de decisiones con componentes afectivos (Rivero y Casari, 2022).

Es crucial fomentar el desarrollo adecuado de las habilidades de autorregulación desde una edad temprana, ya que esto permite que los niños se integren de manera efectiva en el entorno escolar, aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje y establezcan bases sólidas para su educación futura (Delgado y Nin, 2021). Durante esta fase del desarrollo, los niños enfrentan un proceso de adaptación en el entorno escolar, que implica mayores demandas y una mayor autonomía a medida que atraviesan diversas etapas (Block y Block 1980 y Kopp 1982, véase González et al. 2001). Algunos estudios señalan que los niños van desarrollando gradualmente sus capacidades, pasando de controles rígidos a controles más flexibles y adaptativos, lo que les permite ejercer un mayor control consciente y voluntario sobre sus propias funciones motivacionales (Diamond, 2013). Se puede afirmar que los mecanismos atencionales desempeñan un papel clave en este proceso: la maduración de las redes atencionales ha sido previamente vinculada con la mejora de las habilidades de autorregulación durante la infancia (González, 2001).

Sin embargo, las diferencias individuales que posee cada niño sobre la autorregulación parten de la organización de un sistema, de procesos psicológicos y neurofisiológicos que tiene un desarrollo específico (Posner y Rothbart, 2007). A medida que se flexibiliza el control atencional del niño, este aumenta su capacidad de autorregulación, dado que sus habilidades cognitivas van aumentando y puede tomar sus propias decisiones y manejar mejor sus emociones (Gunnar 1990 véase en González, C., et al 2001).

Como mencionamos anteriormente, además de estos cambios en el desarrollo, la participación de los padres juega un papel fundamental. A través del cuidado sensible, los padres enseñan a sus hijos nuevas formas de control e interpretación de su entorno. Con el tiempo, este acompañamiento les permite desarrollar habilidades de autorregulación, facilitando su capacidad para gestionar sus emociones y comportamientos de manera autónoma a medida que crecen (González, 2001).

## **1.2 Modelos propuestos**

Existen diversos modelos que hablan sobre los aspectos del proceso de autorregulación, en este caso partiremos del modelo que presenta Miyake et al. (2000), el cual fue tomado y modificado por otros autores a lo largo del tiempo.

Miyake et al. (2000) identifica tres componentes principales de las funciones ejecutivas: Flexibilidad cognitiva: la capacidad de cambiar entre diferentes tareas o conjuntos de reglas. Control inhibitorio: la capacidad de suprimir respuestas automáticas o impulsivas. Actualización de la memoria de trabajo: la capacidad de monitorear y actualizar información en la memoria de trabajo. El estudio analiza la estructura de las funciones ejecutivas mediante estudios en adultos. Este mostró que las funciones están relacionadas pero son separables, lo que significa que aunque trabajan juntas en muchas tareas cognitivas, también pueden operar de manera independiente. Es decir, aunque tienen mecanismos comunes, cada una tiene procesos distintos. Estas funciones contribuyen de manera diferente a tareas más complejas relacionadas con el funcionamiento del lóbulo frontal, como la planificación y la toma de decisiones. La memoria de trabajo y la inhibición parecieron tener más relación entre sí que con la flexibilidad cognitiva. Este modelo ha sido clave para comprender el control cognitivo y ha influido en estudios sobre el desarrollo, la neuropsicología y trastornos como el TDAH (Miyake et al. 2000).

Otro modelo que se destaca es el propuesto por Zelazo y Carlson (2012), quienes hacen una distinción entre dos tipos de funciones ejecutivas: funciones ejecutivas "calientes" y funciones ejecutivas "frías". Esta clasificación permite comprender que las funciones ejecutivas no solo son procesos cognitivos generales, sino que también se modulan según el contexto emocional y social. Las funciones ejecutivas "calientes" están relacionadas con la regulación de las emociones y la toma de decisiones en situaciones sociales y motivacionales. Estas funciones se activan cuando los individuos deben controlar impulsos, emociones o deseos que pueden interferir con la toma de decisiones racionales. Se asocian con situaciones que involucran recompensas, castigos o interacciones sociales, donde el contexto emocional juega un papel clave. En contraste, las funciones ejecutivas "frías" se

refieren a los procesos cognitivos más racionales y menos influenciados por las emociones. Estas funciones están relacionadas con tareas que requieren control de la atención, razonamiento lógico, planificación y resolución de problemas en contextos más neutrales o sin fuertes implicaciones emocionales (Zelazo & Carlson, 2012). La principal diferencia del modelo de Zelazo y Carlson (2012) respecto a otros modelos radica en su enfoque de dividir las funciones ejecutivas en "calientes" y "frías", lo que permite una comprensión más matizada de cómo el contexto emocional y social influye en el desarrollo y la aplicación de estas funciones. Mientras que otros modelos, como los de Miyake et al. (2000) y Diamond (2013), se centran más en las funciones ejecutivas como habilidades cognitivas generales, el enfoque de Zelazo y Carlson pone un énfasis particular en las emociones y la motivación, y en cómo estos factores son esenciales para el desarrollo de estas capacidades.

Diamond (2013) describe a las FEs de procesos cognitivos necesarios para el control del pensamiento y la conducta. Al igual que Miyake et al. (2000), destaca tres componentes principales: la inhibición, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Según Diamond (2013), estas funciones se desarrollan gradualmente desde la infancia hasta la adultez, con mejoras significativas en la niñez temprana, la corteza prefrontal desempeña un papel crucial en su maduración. Estas funciones son fundamentales para el autocontrol, el rendimiento académico y la resolución de problemas. A diferencia de Miyake et al. (2000), Diamond (2013) amplía la discusión, integrando evidencia sobre su desarrollo, plasticidad y aplicaciones prácticas. Aunque utiliza los mismos tres procesos, enfatiza más su interdependencia y su desarrollo a lo largo del tiempo. Además, integra estudios que incluyen niños, adultos y poblaciones clínicas, abordando tanto el desarrollo como los factores que pueden mejorar estas funciones. Diamond también destaca cómo el entorno, la educación, el ejercicio y el juego pueden fortalecer las funciones ejecutivas.

Por otro lado, Blair (2016), las define como un conjunto de procesos cognitivos que permiten a los niños regular su comportamiento, atención y emociones. Al igual que Miyake et al. (2000) y Diamond (2013), incluye memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva como componentes clave. Destaca que las FE están estrechamente relacionadas con la autorregulación emocional y social, lo que las hace esenciales para el aprendizaje. Blair (2016) introduce el concepto de estrés como un factor clave en el desarrollo de las FE. Además, plantea que un ambiente de alto estrés puede afectar negativamente la maduración del sistema prefrontal y la regulación emocional, impactando el desarrollo de las funciones ejecutivas. No obstante, al ser plásticas, pueden mejorar a través de experiencias positivas. En este sentido, enfatiza la importancia de fomentar el juego, la interacción social y el autocontrol como estrategias para fortalecerlas. Blair (2016) argumenta que el

desarrollo de las FE debería ser una prioridad en la educación infantil, ya que estas habilidades predicen el rendimiento académico mejor que otras medidas como la inteligencia general. Sugiere que las políticas educativas deberían enfocarse en crear ambientes de aprendizaje que reduzcan el estrés tóxico y fomenten la autorregulación. A diferencia de Miyake et al. (2000), que conceptualizan las FE como habilidades cognitivas independientes, Blair (2016) las integra con la regulación emocional y el estrés, destacando su dependencia del contexto y la neurobiología. Su propuesta se acerca a la de Diamond (2013) en cuanto a la importancia del entorno y la plasticidad de las FE, pero Blair pone un mayor énfasis en el papel del estrés y la educación temprana en su desarrollo. El modelo de Blair (2016) resalta que las funciones ejecutivas no son habilidades cognitivas aisladas, sino que están fuertemente influenciadas por el estrés, el entorno y la educación. Propone que mejorar las FE en la infancia a través de experiencias educativas de calidad puede generar beneficios a largo plazo en el desarrollo académico, emocional y social.

Finalmente, Doebel (2020) en un modelo reciente, argumenta que la función ejecutiva no es solo una capacidad cognitiva general, sino que se desarrolla en un contexto social y está influenciada por factores como la cultura, la socialización y la experiencia. Según Doebel (2020), las funciones ejecutivas no son un simple conjunto de habilidades universales, sino que su desarrollo depende del contexto y de la utilidad percibida en distintas situaciones. Esta perspectiva sugiere que el desarrollo de las funciones ejecutivas es más flexible y dinámico de lo que tradicionalmente se pensaba. Este enfoque tiene implicaciones para la educación y la intervención en el desarrollo infantil, ya que enfatiza la importancia de los factores sociales y motivacionales en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. El estudio de Doebel (2020) desafía la visión tradicional propuesta por Miyake et al. (2000), que presentaba las funciones ejecutivas como una capacidad cognitiva innata, y sugiere que su desarrollo depende en gran medida del contexto social y de la experiencia. Esto implica que las funciones ejecutivas no son sólo una cuestión de habilidades cognitivas individuales, sino también de la interacción con el entorno y la socialización.

### **1.3 Evaluación**

McCoy, (2019) toma tres enfoques comunes para la medición de las funciones ejecutivas y la autorregulación, en el aula y otros entornos. Entre ellos están: las evaluaciones directas, los informes de adultos y las herramientas de observación.

Las Evaluaciones Directas a menudo se definen como tareas de ejecución, pero ante los participantes son presentadas como “juegos”. Son administradas de forma directa a los niños, ya sea de manera grupal o individual. Consiste en la evaluación de subconceptos

específicos de la autorregulación y las funciones ejecutivas. Son evaluaciones que se utilizan para investigaciones psicológicas, pero que en la actualidad se han adaptado al campo. Son de rápida aplicación, fiables y con gran porcentaje de validez e invarianza métrica (Willoughby et al. 2012; Zelazo et al. 2016 pero véase en McCoy, 2019)

Por otro lado, los informes de adultos son utilizados como herramientas para padres, profesores o cuidadores de los niños para informar sobre el comportamiento cotidiano de estos. Siguiendo lo que nos dice el autor, es una herramienta que corre con varias ventajas como por ejemplo que cuenta con una aplicación poco costosa, que solo requiere del tiempo de un adulto. Debido a que son evaluados por personas afines a los comportamientos típicos de niños a través de situaciones y entornos, dan lugar a una perspectiva más generalizable sobre habilidades de FE y AR a diferencia de otro enfoque en contextos limitados. Sin embargo, McCoy (2019) advierte como desventaja la alta subjetividad de los adultos antes la calificación de comportamientos, siendo susceptibles a ideales sociales a la hora del reporte.

En otra categoría, tenemos herramientas que utilizan a un evaluador independiente para calificar a los niños mientras realizan alguna actividad. Según nos dice la autora son más objetivas que los “Informes de adultos” dado que sus evaluadores no tienen un vínculo con el evaluado. Además, los observadores experimentados se diferencian de padres y profesores ya que tienen un amplio grupo de niños para comparar el comportamiento, lo que les permite calibrar su calificación, evitando confusiones. Otra diferencia que se puede notar con los informes de adultos es que los enfoques observacionales sólo pueden influir en comportamientos en un lugar determinado, lo que provoca que sea limitada en distintos contextos.

Por último, al saber que están siendo observados, los niños pueden modificar los comportamientos (Diaper, 1990) lo que podría llevar a errores en la evaluación.

#### **1.4 Uso de tecnología en la infancia**

Actualmente cada vez son más los procesos mediados por dispositivos tecnológicos. En nuestra vida cotidiana, todos interactuamos con dispositivos inteligentes para el trabajo o estudio tales como celulares o computadoras. Se han identificado tres motivaciones clave para el uso de estos: entretenimiento y evasión, desarrollar la identidad personal o satisfacer necesidades sociales, y acceso a la información, incluyendo datos sociales de otros (Rubin, 2002 véase en Calvert, 2015). La forma en que las personas eligen consumir los medios está influenciada por sus propias necesidades (Calvert, 2015).

De acuerdo con Cobo Romaní, J (2009) definimos dispositivos tecnológicos como aquellos que

“(…) permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos)”.

Para niños y adolescentes, las TIC son parte de los múltiples estímulos que rodean su vida cotidiana (Plan Ceibal, 2017). Actualmente, la disponibilidad de aparatos tecnológicos y redes sociales es tan extensa que resulta difícil imaginar una vida sin ellos (Legarreta, Ochoa, y Torres, 2019). Estos forman parte del entorno cotidiano de los niños por dos razones principales: en primer lugar, debido a su decisión de utilizarlos de manera intencional, lo que se denomina “exposición activa o en primer plano”; y en segundo lugar, como consecuencia de estar expuestos de forma inadvertida mientras otras personas los utilizan, fenómeno conocido como “exposición pasiva o de fondo” (Huston, Wright, Rice, Kerkman y St. Peters, 1990 véase en Calvert, 2015).

Sin embargo, una alta exposición a dispositivos tecnológicos no garantiza un uso adecuado o un relacionamiento saludable con estos objetos (UNICEF, 2023). Los medios de comunicación cumplen el rol de educadores no formales, proporcionando a los niños un espacio para descubrir y aprender sobre una variedad de temas, que incluyen enseñanzas educativas, conductas violentas y cuestiones relacionadas con la sexualidad (Calvert, 2015).

La creciente disponibilidad de estos dispositivos como las tablets y los celulares, ha generado un debate sobre sus impactos en la salud y el desarrollo de los niños. Algunos estudios sugieren que la exposición a estos dispositivos puede tener efectos negativos en la salud física y mental de los niños, ya que no son apropiados para estos hasta aproximadamente los 2 años (Walsh, 2005). Por ejemplo, los trastornos del sueño, que se manifiestan a través de acostarse tarde, experimentar pesadillas y sentir cansancio por la falta de descanso, están vinculados al uso de los medios de comunicación. Curiosamente, muchos niños y jóvenes recurren a estos mismos medios como una forma de ayudarles a dormir (Calvert, 2015).

Recomendaciones recientes de UNICEF (2023) plantean restringir el uso de dispositivos para navegar por la web sin la supervisión de un adulto a niños de 0 a 6 años. La exposición temprana a dispositivos con pantalla se ha relacionado con diversos problemas de salud y desarrollo en los niños (AAP, 2016). Entre estos se incluyen obesidad, miopía, trastornos

del sueño, en el desarrollo del lenguaje, dificultades lingüísticas, y problemas en el aprendizaje.

Aunque la tecnología puede ser educativa, a menudo su uso en esta etapa de edad inicial se destina más al entretenimiento (UNICEF, 2020). En ausencia de un acompañamiento por parte de sus cuidadores, autores señalan como potenciales peligros la exposición a contenidos inapropiados y el uso excesivo, lo que potencialmente los llevaría a sustituir el uso de dispositivos por otras actividades como el juego al aire libre (AAP, 2016).

Toda esta expansión conlleva tanto a oportunidades como a riesgos para la infancia y la adolescencia, que cada vez más se ven expuestas a estos medios (UNICEF, 2017). Los riesgos asociados a internet son complejos, ya que algunos son inherentes a las nuevas tecnologías, mientras que otros preexistían y se han adaptado a la red (Livingstone & Haddon, 2009). Sin embargo, no todos los niños y adolescentes tienen los mismos conocimientos, actitudes y habilidades para desarrollar estrategias de autocuidado y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece Internet mientras minimizan o enfrentan los riesgos (APA, 2019). Es importante destacar lo imperativo que es abordar las desigualdades en el acceso a Internet para que los jóvenes puedan aprovechar plenamente las herramientas digitales y participar de manera efectiva en la sociedad cada vez más digitalizada (Trucco, y Palma, 2020). Las posibles repercusiones de las TIC en la salud y la felicidad de los niños representan una preocupación pública en aumento, y se trata de un ámbito en el que hay un amplio margen para llevar a cabo futuras investigaciones y recopilar datos (UNICEF, 2021).

Sin embargo, la interacción con dispositivos tecnológicos también ofrece oportunidades valiosas para el desarrollo en situaciones como la pandemia de COVID-19 donde fue esencial para acceder a oportunidades que sin esta no serían posibles (UNICEF, 2020), como la interacción social y el aprendizaje a través del uso de videollamadas y plataformas educativas (UNICEF, 2023). Es importante destacar que las TIC ofrecen oportunidades de aprendizaje y educación para los niños, especialmente en áreas remotas y durante las crisis humanitarias. Además, estas herramientas permiten a los niños acceder a información sobre temas que afectan a sus comunidades, lo que les puede ayudar a abordarlos y resolverlos (UNICEF, 2021).

Existen estudios que indagan sobre los beneficios que puede brindar la tecnología, como el desarrollo de nuevas habilidades y el mejoramiento del aprendizaje a través de enseñanza interactiva y funcional (Zabaleta, 2012). Dada la importancia que esta ha tomado en todos los ámbitos de la vida, tiene relevancia introducirla en diversos aspectos del contexto escolar en forma gradual, desde la educación inicial hasta el fin de la educación media superior, y en relación transversal con y entre las disciplinas (ANEP, 2023).

De acuerdo con Bers (2006), las tecnologías pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo positivo de los jóvenes. Para enfrentar los desafíos del siglo XXI y ayudarles a adquirir competencias básicas, es esencial fomentar habilidades relacionadas con el pensamiento computacional y la formación en áreas como algoritmia, programación y robótica. Sin embargo, se entiende que este enfoque suele dirigirse a niños con un mayor nivel de desarrollo (Bocconi et al., 2017; Cobo, 2016; véase en ANEP, 2023). No obstante, cuando las herramientas tecnológicas se integran adecuadamente, pueden facilitar el desarrollo de habilidades clave como la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento lógico y el análisis (Bers, 2006). En este sentido, Bers (2020) destaca que "el diseño y creación de artefactos digitales permite a los niños desarrollar pensamiento computacional, fomentando habilidades como la resolución de problemas, creatividad y razonamiento lógico, además del crecimiento cognitivo y socioemocional".

Las experiencias en donde se les permite crear e indagar la tecnología, fortalece la autonomía y confianza de los jóvenes. En lugar de ser consumidores pasivos de tecnología, estos se convierten en creadores activos, lo que refuerza su autoestima y capacidad para enfrentar desafíos de manera proactiva (Bers, 2010). Ver televisión en exceso puede reducir el juego imaginativo y la creatividad, desplazando estas actividades. Sin embargo, el tipo de contenido es importante: los programas imaginativos pueden fomentar el juego y la creatividad. Además, el uso de medios interactivos para crear contenido puede estimular la creatividad (Calvert, 2015)

Es esencial contextualizar y dar sentido a las tecnologías en la educación, tratándolas como una herramienta pedagógica más que meramente técnica (Area, 2018). La tecnología puede ser usada para apoyar el desarrollo positivo juvenil, y no limitarse únicamente a la alfabetización informática tradicional (Bers, 2010). Desarrollar la capacidad de pensar, analizar y crear con tecnología prepara a las personas para enfrentar las realidades de la cultura digital, contribuyendo a la creación de sociedades más justas y democráticas. (ANEP, 2023).

En 2004, UNICEF lanzó un decálogo de derechos en el ámbito digital, que incluye el derecho a la libertad de expresión en Internet, al esparcimiento y juego en línea, así como a las oportunidades educativas que ofrece. Desde esta perspectiva, se sugiere que los niños no conectados están perdiendo acceso a recursos educativos e información general, así como a la oportunidad de adquirir habilidades digitales, explorar amistades y desarrollar nuevas formas de autoexpresión (UNICEF, 2004). El acceso digital está emergiendo como una nueva línea divisoria, ya que millones de niños que podrían aprovechar al máximo las ventajas de la tecnología digital no están logrando beneficiarse de ella (UNICEF, 2021). De esta manera, UNICEF destaca la importancia de garantizar que todos los niños tengan

acceso a Internet para aprovechar al máximo sus posibilidades educativas y sociales (UNICEF, 2017). La expansión de la conectividad móvil ha llevado a avances significativos en la reducción de las brechas de acceso digital, pero todavía persisten desigualdades considerables en el acceso a Internet, lo que tiene un impacto significativo en las oportunidades y participación de las nuevas generaciones (Trucco y Palma, 2020). La falta de acceso a los medios de comunicación o la escasa habilidad para utilizarlos puede amenazar la participación activa de la sociedad (Schwarz, 2024).

### **1.5 Cuidados y tecnología.**

Las personas más importantes en la vida de los niños y las niñas son aquellas que se encargan de su cuidado y protección, padres, tíos, abuelos o quienes sean sus tutores a cargo (Christakis, 2019). Este vínculo se desarrolla a través de la interacción diaria entre el niño y sus cuidadores, cuando estos responden a sus necesidades básicas de cuidado, afecto y protección. Sin embargo, este vínculo no se mantiene por sí solo; necesita ser nutrido y recibir atención a lo largo de nuestra vida (Izquierdo, 2013).

En relación al uso de tecnología, el uso problemático de estas por parte de los padres puede considerarse un factor de riesgo para el desarrollo infantil (Schwarz, 2024). Las familias enfrentan el reto de crear nuevas rutinas y métodos que permitan que la tecnología apoye el desarrollo infantil, como facilitar la comunicación con amigos, asistir a clases virtuales o proporcionar entretenimiento ocasional. Sin embargo, no debe convertirse en una solución habitual para mantener a los niños ocupados mientras los adultos realizan sus tareas (Turkle, 2017).

La "crianza digital" hace referencia a las estrategias y prácticas que las familias adoptan para orientar y regular el uso de las tecnologías digitales en niños y niñas, especialmente durante la primera infancia; en la actualidad, su implementación en los hogares es cada vez más necesaria (Oró, 2021). Según nos dice Bers (2006) es necesario educar también a las familias para crear e implementar una política de medios electrónicos en la casa. Diversos autores indican la importancia de implementar itinerarios y hábitos de uso claros y regulares (Walsh, 2005; UNICEF Uruguay, 2023).

Es fundamental encontrar un equilibrio entre el uso de estas herramientas tecnológicas y la promoción de una educación integral y saludable, tal como señala Zabaleta (2012). Según Turkle (2017), los adultos deben recuperar el control sobre el papel que la tecnología juega en la vida de los niños: de acuerdo con este autor es necesario que los cuidadores establezcan un plan claro y consciente para el uso de la tecnología, considerando tanto el contenido como las actividades en las que los niños participan. Investigadores como Rosen, et al. (2014) han señalado que el uso excesivo de la tecnología digital puede estar

relacionado con síntomas internalizantes en la infancia. Sin embargo, según UNICEF (2021), los niños que enfrentan dificultades en su vida fuera de línea a menudo encuentran amistades y apoyo social en línea que no obtienen en otros entornos.

En este contexto, en 2015 surgió la red Global Kids Online como una colaboración entre la Oficina de Investigación de UNICEF-Innocenti, la London School of Economics and Political Science (LSE) y la red EU Kids Online de la Unión Europea, con el fin de promover la conciencia sobre los riesgos y oportunidades del uso de internet. El estudio señala que, a pesar de los beneficios de internet, los niños y adolescentes (NNA) se enfrentan a riesgos como el contacto con desconocidos y la exposición a contenido inapropiado. Aunque el acceso a internet es elevado y se utiliza tanto para fines educativos como recreativos, los NNA son conscientes de los peligros a los que se exponen, lo que resalta la necesidad de la mediación adulta en su uso (UNICEF, 2022).

## **1.6 Oportunidades de interacción**

El hogar es el lugar donde los niños pueden recibir un afecto significativo, siendo en muchos casos los padres los principales responsables de proporcionarlo. Establecer un vínculo afectivo con los hijos es muy importante, ya que crea un ambiente de confianza, seguridad y estabilidad en la casa, lo que resulta en numerosos beneficios para el niño y la familia (Legarreta, Ochoa, y Torres, 2019). Podemos afirmar que los lazos afectivos formados en los primeros años de vida son fundamentales para desarrollar nuestra identidad y equilibrio emocional (Izquierdo, 2013). Dicho vínculo para que sea adecuado implica expresar abiertamente el afecto que sentimos, haciendo que la otra persona se sienta querida y aceptada tanto por sus cualidades positivas como por las negativas (Gottman, y Silver, 2015).

El tiempo compartido también es importante, dado que la experiencia muestra que cuanto más tiempo pasan los niños con sus padres, más fácil es su trato (Pleck 2010). Y no se trata solo de la cantidad de tiempo, sino de compartir experiencias como vacaciones, comidas y excursiones. La falta de convivencia dificulta la relación y el diálogo, especialmente antes de la pubertad, complicando la relación durante la adolescencia. (Doménech, 1993). Según los autores Fiese y Winter (2010) las actividades compartidas entre padres e hijos para que se pueda llegar a formar ese vínculo tan necesario, deben ser momentos en los que ambos participan en el mismo juego o tarea. Estas pueden ser actividades recreativas como cantar, armar rompecabezas o juegos de fantasía, así como actividades más educativas como dibujar, leer, enseñar o conversar con el niño/a (Bryson y Siegel, 2014). Es importante distinguir entre las actividades que se comparten y aquellos momentos en los que el cuidador y el niño/a están juntos, pero no realizan la misma actividad. Un ejemplo de esto

sería cuando el cuidador está realizando tareas domésticas mientras el niño/a juega solo en la misma habitación (Chandani, Prince y Scott, 1999). Es esencial que los padres disfruten el tiempo con su hijo/a y que él también lo disfrute, ya que la calidad del tiempo compartido es más importante que la cantidad (Lamb, 2010). Por lo tanto, para que la interacción sea gratificante Doménech (1993), afirma que debe ser relajada y sin prisas, enfocándose en actividades que ambos disfruten. Jugar con el niño/a no debe sentirse como una obligación. El conocer bien al hijo/a y valorar sus aspectos positivos facilita el cariño y la comprensión, dado que muchos padres desconocen realmente a sus hijos, teniendo imágenes distorsionadas de ellos basadas en sus propias expectativas y desilusiones. Por lo que, saber escuchar y comprender al niño/a es crucial, así como intuir sus necesidades (Siegel y Bryson, 2014).

Como mencionamos anteriormente, hoy en día convivimos con la tecnología gran parte de nuestras vidas, en muchos casos es utilizada como herramienta de entretenimiento. Hay ocasiones en la que los adultos pueden utilizarla para ocupar el tiempo de sus hijos cuando ellos no los pueden acompañar (Turkle, 2015). Por ejemplo, cuando las familias se ven obligadas a pasar más tiempo en casa, los adultos a menudo adoptan un enfoque de uso libre y sin restricciones de la tecnología, considerándola la única manera de manejar la situación. O cuando la rutina familiar cambia, el estrés aumenta y, a menudo, los adultos recurren a las pantallas para entretener a los niños y manejar sus propias tareas, esto puede provocar que se dé un uso excesivo de los dispositivos electrónicos (UNICEF, 2023). Si bien la tecnología ofrece nuevas oportunidades, el mayor tiempo en plataformas virtuales también aumenta los riesgos para niños y adolescentes. Por ello, los adultos deben enfocarse en desarrollar las habilidades y recursos necesarios para garantizar la seguridad en línea (Buckingham, 2007).

El desarrollo saludable de los niños depende de que ciertos aspectos de su vida sean guiados por sus cuidadores. Así como un niño/a necesita un adulto que lo guíe en la alimentación equilibrada, en establecer buenas rutinas de sueño, en mantener hábitos de higiene, en asistir a la escuela y en realizar sus tareas, la tecnología también requiere una dirección y un plan claros por parte de los adultos (UNICEF, 2023). Por lo tanto, desde temprana edad, es fundamental desarrollar en los niños dos aspectos clave para una navegación segura: las habilidades necesarias para hacerlo de manera responsable y la confianza en los adultos para pedir ayuda frente a riesgos. Los adultos deben enseñarles diferentes aspectos según su etapa de desarrollo, para que adquieran las destrezas necesarias y naveguen de forma segura (UNICEF, 2021). En la medida de lo posible, el acceso a la tecnología en la primera infancia debería ser siempre controlada por un adulto, tanto en términos de tiempo como de contenido. Similar a la gestión del consumo de dulces, esto no puede recaer en el niño/a, en el futuro podrá ser más autónomo, pero no en esta

fase de su desarrollo (UNICEF, 2023).

En el marco de esta investigación, la interacción conjunta entre padres e hijos actúa como un factor mediador entre el uso de la tecnología y el desarrollo de la autorregulación. Cuando los cuidadores están presentes y guían a los niños en el uso de la tecnología, estos pueden aprender a regular sus emociones y su comportamiento en entornos digitales y no digitales. En cambio, cuando hay poca supervisión o interacción, la tecnología puede generar hábitos poco saludables que afecten la autorregulación del niño/a.

En base a los argumentos presentados en el marco teórico, este trabajo surgió a partir de la pregunta ¿Cuál es la relación entre la interacción conjunta entre padres e hijos, el uso de la tecnología y sus niveles de autorregulación? Nos parece relevante investigar sobre esto ya que hoy en día el uso de la tecnología en niños es una temática que preocupa a la sociedad. Al querer buscar información sobre esta, nos encontramos con que existe un gran vacío de estudios sobre el tema en el Uruguay. En base a esto, el presente estudio se propone generar datos descriptivos acerca de la relación entre estas variables en el contexto de nuestro país.

### **1.7 Pregunta de investigación y objetivos:**

¿Cuál es la relación entre la interacción conjunta entre padres e hijos, el uso de la tecnología y sus niveles de autorregulación?

#### **Objetivo general**

- Analizar la relación entre el uso de la tecnología, la autorregulación y las actividades conjuntas en los niños de 0 a 6 años.

#### **Objetivos específicos**

- Evaluar la influencia del uso de la tecnología en niños de 0 a 6 años en la interacción conjunta con sus padres.
- Examinar la autorregulación del uso de la tecnología de los padres.
- Conocer las prácticas conjuntas que realizan padres e hijos
- Explorar la interacción entre estos factores

## 2. Metodología

### 2.1 Diseño

Utilizaremos un diseño de tipo descriptivo-correlacional a fin de examinar y describir la relación entre dos o más variables sin intervenir ni manipularlas (Creswell 2014). Este enfoque no busca establecer relaciones causales, sino únicamente identificar si existe una asociación entre las variables, y en qué dirección o grado. (Cohen, Manion, y Morrison, 2018).

En este caso utilizaremos 3 variables: autorregulación infantil, medida a través del cuestionario BRIEF-P (Gioia, Andrews, y Isquith, 1996), uso de tecnología en la infancia (Sanders et al., 2016; Mikelik et al., 2016) e interacción adulto-niño evaluado a través de la escala PJIA (Chandani, Prince y Scott, 1999).

### 2.2 Participantes

Los participantes de este estudio serán padres de niños de 0 a 6 años, quienes serán reclutados de manera virtual a través de diversas redes sociales y páginas web. La participación va a ser voluntaria y anónima. Se les solicitará que respondan un cuestionario sobre sus hijos, que consta de tres secciones: Interacción conjunta entre padres e hijos, Autorregulación y Uso de la tecnología en la infancia.

### 2.3 Herramientas

Para evaluar la Interacción conjunta entre padres e hijos, se utilizará el test titulado "Development and Initial Validation of the Parent–Child Joint Activity Scale: A Measure of Joint Engagement in Activities Between Parent and Preschool Child" (Chandani, Prince, Scott, 1999). Este instrumento permite explorar la frecuencia con la que padres e hijos realizan las actividades descritas en el cuestionario durante los últimos dos meses; estas incluyen actividades como lectura conjunta, juego, cantos y otras instancias lúdicas y afectivas (Chandani, Prince, Scott, 1999).

En cuanto a la autorregulación, se emplea la "BRIEF – P. Rating Form" (Gioia, Andrews, y Isquith, 1996), un cuestionario diseñado para evaluar distintos aspectos del comportamiento social infantil. Indaga si, durante el último mes, el niño ha experimentado dificultades con alguno de los comportamientos mencionados en este test. Este test cuenta con una serie de 5 subescalas (Isquith, Gioia, y Staff s.f.). que incluyen inhibición: encargada de evaluar el control inhibitorio y la impulsividad; cambio: que evalúa la capacidad de adaptarse y cambiar

fácilmente de una situación conforme lo requieran las circunstancias; control emocional: mide el impacto de las dificultades en la función ejecutiva sobre la expresión emocional, y evalúa la capacidad del niño para regular o controlar sus respuestas emocionales; planificación: refleja la capacidad de un niño para iniciar una tarea o actividad y generar de manera autónoma ideas, respuestas o estrategias para la resolución de problemas, y por último memoria de trabajo que evalúa la capacidad de mantener información en la mente para completar una tarea.

Finalmente, para evaluar el uso de la tecnología en la infancia, se aplicará un cuestionario en el que los padres deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones relacionadas con el uso de la tecnología por parte del niño. Se investigará el tipo de uso y las formas en que los niños acceden a esta tecnología.

## **2.4 Consideraciones éticas:**

La presente investigación se llevará a cabo de acuerdo con las disposiciones establecidas en el Decreto 158/019 del 11 de abril de 2005, que regula la ética en la investigación con seres humanos. A todos los participantes se les proporcionará información detallada sobre los objetivos del estudio y se solicitará su consentimiento informado. En dicho documento, se aclara que los datos recolectados serán tratados de manera confidencial y anonimizados para su posterior análisis, garantizando que no se revelará ninguna información que permita identificar a los participantes. La participación es completamente voluntaria, y los individuos podrán abandonar el estudio en cualquier momento cerrando el cuestionario, sin que esto les ocasione ningún tipo de repercusión. Dado que la participación consiste en la respuesta a un cuestionario online autoadministrado, no se prevén riesgos asociados para los participantes. No obstante, en caso de que alguien experimente algún malestar, el equipo de investigación coordinará con los servicios de atención de la Facultad de Psicología o el servicio de salud correspondiente para ofrecer el apoyo necesario (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001).

## **2.5 Posibles limitaciones**

Dentro de las limitaciones que encontramos en esta investigación podemos nombrar que es un trabajo descriptivo, lo que lleva a que no realice inferencias de causalidad, es decir no conocemos la relación entre las variables que van a ser estudiadas. La muestra a estudiar será una muestra pequeña y no representativa, dando la posibilidad a la aparición de sesgos. Algunas de las escalas aplicadas no están validadas para la población que será estudiada.

## 2.6 Plan de análisis de los datos

Trabajaremos con un diseño correlacional, por lo tanto se realizará un análisis que busque la asociación entre las variables continuas exploradas.

Previo al inicio del análisis de datos, la construcción de la base de datos implica la limpieza de los mismos y el análisis de posibles valores faltantes. Asimismo, se estudiarán las distribuciones de las variables para evaluar la utilización de estadísticos paramétricos o no paramétricos. Con el fin de testear la asunción de normalidad de las variables, se realizará el test de Shapiro-Wilke y tests de Q-Q. De acuerdo a esto, se seleccionará un análisis de correlaciones bivariadas (Pearson o Spearman) para evaluar la existencia de relaciones y su fortaleza en caso de que las hubiera. La hipótesis nula ( $H_0$ ) para todas las correlaciones exploradas consiste en que no existe relación entre las variables. El umbral de significancia ( $\alpha$ ) se establecerá en 0.05 de acuerdo a la convención utilizada en psicología (Howett & Cramer, 2000).

## 2.7 Cronograma

Actividad	2025							
	abr	mayo	junio	julio	ago	sept	oct	nov
Ajustar la literatura	X							
Preparación de instrumentos y materiales	X	X						
Búsqueda de participantes y promoción de la investigación, consentimientos informados, difusión online		X	X					
Creación de base datos				X				
Análisis de datos					X	X	X	
Redacción de informes de investigación						X	X	
Preparación de publicaciones y divulgación de resultados							X	X

### 3. Resultados esperados

Esta investigación busca ofrecer una evaluación integral de una problemática de relevancia internacional, regional y nacional. Dado su enfoque exploratorio, no parte de una hipótesis específica, por lo que los resultados pueden abarcar una amplia variedad de hallazgos. No obstante, se espera que permitan identificar patrones en la relación entre el uso de la tecnología en la infancia, la interacción entre padres e hijos y la autorregulación infantil, basándose en la literatura existente y los instrumentos seleccionados.

Los resultados esperados están estrechamente relacionados con los objetivos del estudio: analizar la influencia del uso de la tecnología en niños de 0 a 6 años, evaluar su impacto en la interacción conjunta con los padres, examinar la autorregulación del uso de la tecnología por parte de los padres y, finalmente, comprender cómo afecta la tecnología a la interacción padre-hijo. El estudio podría revelar patrones en el uso de tecnología infantil, variaciones según la edad y las prácticas parentales, así como impactos en la interacción familiar. También podría identificar diferencias en la autorregulación infantil en función del tiempo de exposición a pantallas y diversas estrategias familiares para gestionar su uso. Además, se espera identificar factores mediadores, como el nivel educativo de los padres o la existencia de normas claras en el hogar.

Si bien no existe evidencia hasta el momento en cuanto a la relación de estas variables en el contexto nacional, sí existen estudios a nivel internacional. Por ejemplo, una investigación realizada en Chile señala que una mayor mediación parental está asociada con un menor uso problemático de las TIC y un mejor rendimiento académico. Esto resalta el papel fundamental del apoyo familiar en el desarrollo del autocontrol y el éxito escolar. Asimismo, la comunicación y el monitoreo parental contribuyen a que los niños regulen su uso de la tecnología, evitando conductas que podrían derivar en una dependencia digital (Flores, Méndez & Ortega, 2021). Por otro lado, otro estudio señala que la percepción de los padres sobre su propio uso de la tecnología puede influir en la interacción con sus hijos, afectando el proceso educativo en el ámbito familiar. Este fenómeno destaca la necesidad de que los padres sean conscientes de cómo su comportamiento tecnológico puede interferir en la relación con sus hijos (Martínez, Domínguez, y Sirignano, 2023).

En definitiva, esta investigación proporcionará una primera aproximación a la problemática, generando información valiosa para futuras investigaciones y posibles intervenciones en el ámbito familiar y educativo.



## 4. Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa* - Tramo 1. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-tecnico-tecnologico/Ciencias%20de%20la%20Computaci%C3%B3n%20y%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa%20-%20Tramo%201.pdf>

American Academy of Pediatrics (AAP). (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.

American Psychological Association. (2019). *Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/apa-digital-guidelines.pdf>

Area Moreira, M. (2018). *Tecnología educativa. La transformación digital de la escuela*. Editorial Síntesis.

Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. Penguin Press.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.

Berkman ET, Hutcherson CA, Livingston JL, Kahn LE, Inzlicht M. 2017a. El autocontrol como elección basada en valores. *actual. Dir. Psicólogo. Ciencia*.26(5):422–28

Bers, M. U. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New directions for youth development*, 2010(128), 13-23.

Bers, M. U. (2006). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Bers, M. U. (2020). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.

Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009>

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bryson, T., & Siegel, D. J. (2014). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture*

Your Child's Developing Mind. Delacorte Press.

Buckingham, D. (2007). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity Press.

Caffarena Barcenilla, Carolina, & Rojas-Barahona, Cristian. (2019). La autorregulación en la primera infancia: avances desde la investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 37-49. Recuperado en 22 de junio de 2024, de [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2631-25812019000200037&lng=es&tlng=es](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200037&lng=es&tlng=es).

Calvert, S. L. (2015). Children and digital media. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (7th ed., pp. 375–415). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy410>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior. Cambridge University Press.

Chandani, K., Prince, M. J., & Scott, S. (1999). Development and initial validation of the Parent–child Joint Activity Scale: a measure of joint engagement in activities between parent and pre-school child. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 8(4), 219-229.

Christakis, N. A. (2019). Apollo's Arrow: The Profound and Enduring Impact of Coronavirus on the Way We Live. Little, Brown and Company.

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, et al. (2001). Código de Ética Profesional del Psicólogo/a. Disponible en: [https://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo\\_de\\_etica\\_profesional\\_del\\_psicologo.pdf](https://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf)

Cobo Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.).

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Delgado, H y Nin, V (2021). Una mirada psicobiológica de la autorregulación. En V. Nin y J. Valle Lisboa (Coords). Aportes de las Ciencias Cognitivas a la Educación. (311-315) Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias

Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.

Doebel, S. (2020). Rethinking executive function and its development. Perspectives on Psychological

Science, 15(4), 942-956.

Doménech Llaberia, E. (1993). La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas.

Fiese, B. H., & Winter, M. A. (2010). The dynamics of family routines and rituals. *Harvard University Press*.

Gioia, G. A., Andrus, K., & Isquith, P. K. (1996). *Behavior rating inventory of executive function-preschool version (BRIEF-P)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

González, C., Carranza Carnicero, J. A., Fuentes, L. J., Galián Conesa, M. D., & Estévez, A. F. (2001). MECANISMOS ATENCIONALES Y DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EN LA INFANCIA. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 17(2), 275–286. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29001> Perspectivas e implicancias

Gottman, J. M., & Silver, N. (2015). The Seven Principles for Making Marriage Work. Harmony Books.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31. y cambiar etapa crucial por "ventana de oportunidades"

Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and Self-Control From a Dual-Systems Perspective. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 4(2), 162–176. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01116.x>

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.

Howitt, D., & Cramer, D. (2003). First steps in research and statistics: A practical workbook for psychology students. Routledge.

Instituto Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO). (2004). Código de la niñez y adolescencia, Ley Nro 17.823

Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual review of psychology*, 72, 319-345.

Izquierdo, J. (2013). El vínculo afectivo y su importancia en la relación con tus hijos: seguridad y confianza. Siquia.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.

Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276.

Lamb, M. E. (2010). The Role of the Father in Child Development. Wiley.

Legarreta, E. D. R., Ochoa, D. L. B., & Torres, P. E. R. (2019). Tecnología presente, padres ausentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1201-1208.

Lipina, Sebastián J., & Segretin, M. Soledad. (2015). La construcción de abordajes integradores en el estudio del desarrollo de las funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 00. Recuperado en 23 de abril de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-42062015000100001&lng=es&tln\\_g=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062015000100001&lng=es&tln_g=es)

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online: Final report 2009. London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.2760/92714>

McCoy, D. C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings. *Clinical child and family psychology review*, 22, 63-74.

Meuwissen, A. S., & Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. University of Minnesota.

Mikelic Preradovic, N., Lešin, G., and Šagud, M. (2016). Investigating parents' attitudes towards digital technology use in early childhood: A case study from croatia. *Informatics in education*, 15(1):127-146.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.

Oró, M. G. I. (2021). Mediación digital parental.¿ Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 7-21. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2037/847>

Plan Ceibal. (2017). *Kids online Uruguay 2017*. Plan Ceibal. [https://ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2024/01/Kids\\_Online\\_Uruguay\\_2017.pdf](https://ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2024/01/Kids_Online_Uruguay_2017.pdf)

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: A critical assessment of the research. *Annual Review of Psychology*, 61, 99-121. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100402>

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Educating the human brain. American Psychological Association.

Quintero-Gil, J., Álvarez-Pérez, P. A., & Restrepo-Escobar, S. M. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 2(2).

Rivero, M. I., & Casari, L. M. (2022). La evaluación de la autorregulación emocional infantil.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone.

Rodriguez Maguiña, N., & Sapallanay Castillo, K. J. (2021). La autorregulación emocional en niños de preescolar: Una revisión sistemática.

Rosen, L. D., et al. (2014). *The impact of internet use on the mental health of adolescents*. *Computers in Human Behavior*, 34, 271-277.

Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., and Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of applied developmental psychology*, 44:28–38.

Schwarz, S et al (2024) Screen Time: Nature, Development, Baseline of the Randomized Controlled Study. *Developmental Science*. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/4/#inbox/FMfcgzQXKNMGKmmnPvMfpPDDXnHsLqKm?projector=1&messagePartId=0.1>

Shenhav, A., Botvinick, M. M., & Cohen, J. D. (2013). The expected value of control: An integrative theory of anterior cingulate cortex function. *Neuron*, 79(2), 217-240.

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). The Guilford Press.

Siegel, D. J., & Bryson, T. (2014). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. Delacorte Press.

Trucco, D., & Palma, A. (2020). Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/e05b0c26-5799-4579-b6c0-3daea5f986df>

Turkle, S. (2015). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

Turkle, S. (2017). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Books.

Umaschi Bers, M. (2006). The role of new technologies to foster positive youth development. *Applied Developmental Science*, 10(4), 200-219.

UNICEF. (2004). Ten point policy agenda for children and young people in the information society. <https://www.unicef.org/media/47251/file>

UNICEF. (2017). *Children in a digital world: The state of the world's children 2017*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>

UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Rex Media, 2006.

UNICEF. (2020). COVID-19 and its impact on children's education, mental health and well-being. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports/rapid-review-covid-19-impact-childrens-education>

UNICEF. (2020). *El desarrollo en la primera infancia: El fundamento del bienestar de los niños y su futuro*. UNICEF. <https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/>

UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/media/48611/file>

UNICEF. (2022). *Kids Online Uruguay 2022*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/informe-kids-online-uruguay-2022>

UNICEF (2023). *Pantallas en casa. Consejos para acompañar a niños, niñas y adolescentes en su uso saludable*. UNICEF. <https://www.unicef.org/uruguay/media/10141/file/Pantallas%20en%20casa.pdf>

UNICEF (2023). Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Educación de la primera infancia para todas y todos.

UNICEF Uruguay, (2023). Uso de la tecnología en la primera infancia: ¿Qué saber?. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/primeros-anos/uso-de-la-tecnologia-en-la-primera-infancia-que-saber>

Walsh, E. (2005). Los niños pequeños y los aparatos electrónicos. *Berkely, California: Childcare Health Program*.

Whitebread, D. (2012). The Importance of Play. En T. Papatheodorou (Ed.), *Debates on Early Childhood Policies and Practices: Global Snapshots of Pedagogical Thinking and Encounters*. Routledge.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). EMERGENCIA Y DESARROLLO TEMPRANO DE LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 15-34.

World Health Organization. (2015). Improving early childhood development: WHO guideline. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240002098>

Zabaleta, S. (2012). Efectos del uso de dispositivos tecnológicos en niños pequeños. *Ensayo para la materia del taller multimedia. Argentina. Universidad Argentina de la Empresa (UADE)*. <https://kubernetica.com/documentos/articulos-academicos/efectos-del-uso-de-dispositivos-tecnologicos-en-ninos-pequenos.pdf>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.