



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desconectar para conectar: intervención pedagógica
sobre el uso de pantallas en educación infantil

Autora

Yolanda Nieves Muro Sallán

Director

Manuel Alcaraz Iborra

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2025-2026

Índice

1. Introducción	5
1.1. Justificación y por qué es relevante el estudio	5
2. Marco teórico	7
2.1. El Desarrollo infantil: características del alumnado de cinco años	7
2.1.1. Desarrollo cognitivo y de las funciones ejecutivas	8
2.1.2. Desarrollo del lenguaje y comunicación	9
2.1.3. Desarrollo socioemocional	11
2.1.4. Desarrollo motor	12
2.2. Uso de dispositivos digitales con pantalla: tendencias actuales y marco normativo	14
2.2.1. Datos de prevalencia de uso.....	14
2.2.2. Marco normativo y recomendaciones oficiales	16
2.3. Efectos y riesgos de la exposición a dispositivos digitales con pantalla en el desarrollo de cinco años	17
2.3.1. Impacto cognitivo, del lenguaje y funciones ejecutivas.....	17
2.3.2. Impacto socioemocional y del sueño.....	19
2.4. La corresponsabilidad educativa: familia y escuela	21
2.5. Fundamentación y conexión curricular (LOMLOE/RD 95/2022).....	22
3. Mi plan de acción: "Desconectar para conectar"	24
3.1. Marco contextual y diagnóstico	24
3.2. Objetivos de la propuesta	26
3.3. Fundamentación pedagógica de las alternativas	29
3.4. Intervención en el aula: actividades alternativas lúdicas.....	30
3.5. Estrategias de acompañamiento familiar	43
3.6. Evaluación de la propuesta	45
3.6.1. Escala de estimación del alumnado	46
3.6.2. Cuestionario de impacto familiar	47
4. Aplicación del proyecto	47
5. Conclusiones	48
6. Referencias Bibliográficas	51

Desconectar para conectar: intervención pedagógica sobre el uso de pantallas en educación infantil

Disconnect to connect: pedagogical intervention on the use of screens in Early Childhood Education

- Elaborado por: Yolanda Nieves Muro Sallán
- Dirigido por: Manuel Alcaraz Iborra
- Presentado para su defensa en la convocatoria de: Febrero del año 2026
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12204 palabras

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado aborda una problemática de creciente relevancia: el impacto del uso abusivo de los dispositivos digitales con pantalla (DDP) en el desarrollo integral durante la etapa de educación infantil. Más allá del tiempo de exposición, se analiza cómo este hábito repercute directamente en los procesos cognitivos y en la socialización de los menores. Tras examinar las evidencias sobre el desarrollo cognitivo y afectivo planteadas por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (2019), se considera imperativo que tanto los centros educativos como las familias establezcan límites adecuados. La propuesta de intervención diseñada para el aula de cinco años persigue fomentar un uso responsable de la tecnología, priorizando la recuperación de actividades manipulativas y creativas. El objetivo principal es reforzar la atención y el control inhibitorio, promoviendo interacciones en el aula más equilibradas y naturales.

Palabras clave

Educación infantil, dispositivos digitales con pantalla (DDP), desarrollo integral, propuesta pedagógica, funciones ejecutivas.

Abstract

This Final Degree Project addresses an increasingly relevant issue: the impact of excessive use of Digital Screen Devices (DSD) on holistic development during the Early Childhood Education stage. Beyond exposure time, it analyzes how this habit directly affects cognitive processes and children's socialization. After examining the evidence on cognitive and affective development presented by institutions such as the World Health Organization (2019), it is considered imperative that both educational centers and families establish appropriate limits. The intervention proposal designed for the five-year-old classroom seeks to promote responsible use of technology, prioritizing the recovery of manipulative and creative activities. The main objective is to strengthen attention and inhibitory control, promoting more balanced and natural interactions within the classroom.

Keywords

Early Childhood Education, Digital Screen Devices (DSD), Holistic development, Pedagogical proposal, Executive functions.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y por qué es relevante el estudio

Basta con echar un vistazo a nuestro alrededor para darnos cuenta de que la tecnología lo inunda todo, y la infancia no es una excepción. Lo que antes era un juguete o un libro, hoy suele ser un móvil o una tablet; es una realidad que vemos a diario. De esta realidad surge el concepto de 'niñera digital', una expresión que define perfectamente cómo los dispositivos se usan muchas veces para entretener a los niños y niñas desde que son muy pequeños, casi sin darnos cuenta de las consecuencias que esto tiene en su crecimiento.

El problema es que, al no haber unas reglas claras en casa sobre cuánto tiempo usarlos, esto acaba provocando riesgos en su desarrollo que ya están más que demostrados. Por eso, creo que trabajar este tema en el aula de 5 años no es solo algo interesante, sino que es urgente. Es el momento de que la escuela garantice que todos los alumnos crezcan de forma equilibrada, sin importar el acceso que tengan a la tecnología en sus hogares.

La escuela tiene que actuar aquí como una red de seguridad. La propia OMS (2019) sostiene que el sedentarismo por estar frente a las pantallas hace que los infantes duerman peor y se muevan menos. No podemos olvidar que a los cinco años los niños y niñas están en un momento clave de "plasticidad cerebral". Lo que aprendan (o dejen de aprender) ahora por culpa de estar pasivamente frente a un dispositivo digital con pantalla (DDP) puede afectarles de forma muy seria en el futuro.

Para explicar por qué he elegido esta intervención, me baso en tres puntos que me parecen clave:

1. El cerebro y la capacidad de concentrarse: a esta edad es cuando se desarrollan las "funciones ejecutivas", que son como el centro de control del cerebro. El control inhibitorio y la memoria de trabajo se trabajan mediante actividades manipulativas, moviéndose y jugando con objetos de verdad. Los dispositivos digitales con pantalla (DDP) hacen justo lo contrario: lo dan todo hecho, rápido y con excesiva iluminación. Eso acostumbra a la infancia a no esforzarse para obtener una recompensa, lo que luego se traduce en problemas para prestar atención en clase, algo que autores como San-Martín-Roldán et al. (2024) ya están avisando.

2. Aprender a convivir y a imaginar: a los cinco años es cuando el juego simbólico (el "jugar a ser...") es más rico. Es ahí donde aprenden a ponerse en el lugar del otro. Si el niño o la niña está solo ante un DDP, ese intercambio se pierde. Mi intención con este trabajo es que el aula vuelva a ser ese sitio donde los infantes hablen, se miren y usen su imaginación en lugar de estar pendientes de una aplicación digital que no les devuelve ninguna emoción real.

3. El paso a Primaria y lo que establece el currículo: estamos en el último año de Infantil y hay que preparar el salto a Primaria. Cosas tan básicas como el lenguaje o la motricidad fina (la pinza para escribir) sufren si el infante solo sabe deslizar el dedo por un cristal. No se desarrolla la misma fuerza ni coordinación. Como futura maestra, mi papel no es solo enseñar, sino también ayudar a las familias a entender esto, cumpliendo con lo que nos indica nuestra normativa (Orden

ECD/853/2022) sobre colaborar estrechamente con los padres y madres para que el desarrollo de sus hijos e hijas sea completo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Desarrollo infantil: características del alumnado de cinco años

Cuando hablamos del grupo de cinco años, nos situamos justo en el cierre del segundo ciclo de Infantil. Como bien marcan las leyes actuales (la LOMLOE 3/2020 y el Real Decreto 95/2022), no es simplemente el último año antes de cambiar de edificio o de etapa; es la base real donde se asienta todo lo que vendrá en Primaria. Para que ese paso sea un éxito, los infantes necesitan haber alcanzado una madurez que no solo es académica, sino sobre todo personal y emocional.

En los colegios, los maestros solemos decir que a esta edad dan "el salto a los mayores", donde dejan atrás el pensamiento puramente egocéntrico para empezar a entender el mundo de una forma más lógica y social.

Esta fase vital, que abarca el arco de los cinco a los seis años, destaca por una consolidación acelerada de estructuras mentales, motoras y sociales. Según autores de referencia como Papalia y Martorell (2021), este desarrollo determinará la capacidad futura de los niños y niñas para aprender, interactuar y, sobre todo, para resolver los desafíos de su entorno de manera autónoma. En el aula de cinco años, observamos cómo esta maduración no ocurre de forma aislada: el niño que mejora su lenguaje mejora también su capacidad de relacionarse y su control de impulsos, creando una red de habilidades que son la base de su éxito futuro.

2.1.1. Desarrollo cognitivo y de las funciones ejecutivas

Más allá de las etapas clásicas del desarrollo, la neuropsicología actual coincide en que el avance más crítico a los cinco años reside en la maduración de las Funciones Ejecutivas (FE). Según Diamond (2013), las FE son un conjunto de procesos cognitivos de control que nos permiten concentrarnos y realizar tareas cuando ir con el "piloto automático" sería insuficiente o imposible. En la actualidad, investigaciones recientes subrayan que este desarrollo es altamente sensible al entorno digital, destacando la necesidad de equilibrar los estímulos tecnológicos para no comprometer el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en edades tempranas (García-Gómez et al., 2023).

En el aula de cinco años, estas funciones actúan como el "centro de control" del cerebro, permitiendo que el infante pase de una conducta puramente impulsiva a una regulada.

Siguiendo el modelo validado por Diamond (2013), a esta edad debemos destacar tres componentes esenciales:

- **Control inhibitorio:** se define como la función ejecutiva que permite al individuo filtrar la información y anular respuestas automáticas o distracciones externas para realizar lo que es apropiado o necesario en una tarea. En el alumnado de cinco años, esta capacidad trasciende la mera gestión de impulsos motores; se manifiesta como una inhibición cognitiva esencial que les permite ignorar estímulos irrelevantes —como un ruido ambiental o la multitarea propia de los entornos digitales— para mantener el foco en la actividad pedagógica. Esta habilidad constituye el cimiento de la autorregulación y se considera un predictor crítico del

éxito académico en la transición a la educación primaria, ya que permite al niño gestionar su atención de manera voluntaria.

- Memoria de trabajo: implica retener información en la mente y "operar" con ella. Un infante de cinco años con una memoria de trabajo en desarrollo es capaz de recordar una instrucción de varios pasos (por ejemplo: "guarda el dibujo, lávate las manos y siéntate en la asamblea") y ejecutarla sin perderse por el camino. Es una habilidad predictora del éxito en la lectoescritura y el cálculo mental.

- Flexibilidad cognitiva: es lo que permite al alumnado cambiar de perspectiva o de reglas de juego de manera fluida. A esta edad, los niños y niñas empiezan a ser capaces de corregir errores sobre la marcha y de entender que, si una estrategia no funciona para resolver un puzle o un conflicto con un compañero o compañera, pueden probar otra distinta.

Finalmente, no podemos olvidar la atención ejecutiva, que en este tramo de edad permite que el foco de atención sea voluntario y sostenido. Esta capacidad es la que permite al alumnado de cinco años participar en actividades de grupo más largas, filtrando los estímulos irrelevantes del aula (Diamond, 2013).

2.1.2. Desarrollo del lenguaje y comunicación

A los cinco años, el lenguaje deja de ser una simple herramienta para pedir cosas y se convierte en el eje vertebrador del pensamiento y la socialización en el aula. Siguiendo a Berk (2009), en esta etapa se produce lo que los docentes observamos como una "explosión de complejidad", donde el infante ya no solo habla, sino que es capaz de narrar, argumentar y bromear. Estudios recientes destacan que esta evolución lingüística está íntimamente ligada al desarrollo de la teoría de la mente, permitiendo que a los cinco años los niños y niñas ajusten

su discurso según las intenciones y estados mentales de sus interlocutores (Pérez-Pereira, 2022).

Para entender el momento exacto de desarrollo en el que se encuentran nuestro alumnado, debemos analizar los cuatro componentes principales del lenguaje:

- Componente fonológico (articulación): a los cinco años, la madurez fonológica es prácticamente completa. La mayoría de los infantes ya han adquirido todos los fonemas del castellano, incluyendo los más difíciles como la /rr/ vibrante múltiple o los sinfonos (como "pl" o "tr"). Como maestras, sabemos que, si a esta edad persiste un ceceo o una rotacitación, ya empezamos a plantearnos una posible intervención logopédica, pues el habla debería ser totalmente inteligible para cualquier adulto.
- Componente morfosintáctico: este es un salto clave a los cinco años. El alumnado ya no usa frases simples; ahora construye oraciones subordinadas y coordinadas (por ejemplo: "No he traído el juguete porque mi madre se ha olvidado"). Manejan correctamente las concordancias de género y número y empiezan a dominar los tiempos verbales del pasado y el futuro, permitiéndoles contar qué hicieron el fin de semana con un orden cronológico coherente.
- Componente semántico: el vocabulario en esta etapa se expande notablemente, situándose entre las 2.000 y 2.500 palabras. No obstante, el avance más significativo no es solo cuantitativo, sino funcional. A los 5 años, el alumnado ya no solo etiqueta el mundo, sino que lo categoriza; son capaces de definir objetos basándose en su utilidad (por ejemplo, identifican que 'una manzana es para comer') y demuestran una comprensión incipiente de conceptos abstractos, relaciones de opuestos y clasificaciones por categorías, como animales o herramientas.

- Componente pragmático: es aquí donde el lenguaje se une con lo social. A los cinco años, el infante ya sabe que no se habla igual a un bebé que a la maestra. Respetan mejor los turnos de palabra en la asamblea y son capaces de mantener una conversación sobre un mismo tema durante varios turnos, adaptando su mensaje a lo que el otro sabe o no sabe.

2.1.3. Desarrollo socioemocional

A los cinco años, el mundo social del niño se expande más allá del núcleo familiar, convirtiendo el aula en el escenario principal de su aprendizaje emocional. Como observamos en la práctica diaria, esta es la edad de la "conquista de la empatía". Según Papalia y Martorell (2021), el autoconcepto se vuelve más complejo; los niños y niñas ya no solo se definen por sus rasgos físicos, sino por lo que son capaces de hacer y por sus relaciones con los demás.

Dentro de este proceso, destacan tres hitos que definen al alumnado de esta etapa:

- Teoría de la mente y empatía: este es quizás el avance más crítico. alrededor de los cinco años, los niños consolidan la capacidad de comprender que las demás personas tienen pensamientos, deseos y creencias diferentes a los suyos. Esto les permite pasar de un egocentrismo inicial a una capacidad de consolar a un compañero o compañera que llora o de entender por qué alguien está enfadado, sentando las bases de la conducta prosocial.
- Del juego cooperativo al juego de reglas: la interacción social experimenta una transformación significativa. En esta etapa, el alumnado trasciende el denominado "juego paralelo" —caracterizado por la coexistencia en un mismo

espacio sin una interacción funcional compartida— para consolidar un juego cooperativo. En este, se produce una negociación deliberada de roles y objetivos comunes. Según los hitos del desarrollo social, a esta edad se produce la aceptación y comprensión de la normativa externa en los juegos; esto implica un procesamiento complejo de la tolerancia a la frustración, así como una concepción más evolucionada de la justicia distributiva y el respeto a la alternancia de turnos.

- Autorregulación y autonomía emocional: aunque todavía necesitan el apoyo del docente como guía, el niño de cinco años empieza a desarrollar estrategias propias para modular sus emociones. Son capaces de verbalizar lo que sienten ("estoy triste porque no me dejan jugar") en lugar de recurrir a la pataleta física. Esta regulación es fundamental para la convivencia en el centro y es un indicador directo de su madurez para el salto a la educación primaria.

2.1.4. Desarrollo motor

Aunque a menudo se considera un aspecto puramente físico, el desarrollo motor a los cinco años es el soporte biológico de los aprendizajes académicos que vendrán en educación primaria. En el contexto de este estudio, esta área cobra especial relevancia, ya que la motricidad es una de las facetas más afectadas por el sedentarismo y la interacción táctil con dispositivos digitales con pantalla.

Siguiendo a Papalia y Martorell (2021), el alumnado de cinco años se encuentra en un punto de maduración donde la coordinación es prácticamente completa, distinguiéndose dos dimensiones fundamentales:

- Motricidad gruesa y esquema corporal: a los cinco años, el control del cuerpo es total. Los infantes ya son capaces de saltar a la pata coja, mantener el equilibrio sobre un pie durante varios segundos y coordinar movimientos complejos como bajar escaleras alternando los pies. Esta madurez es fruto de la actividad física constante. Como veremos más adelante, el desplazamiento del juego activo por el consumo de pantallas puede generar un retraso en esta agilidad motora, fundamental para el desarrollo de la lateralidad y la orientación espacial.
- Motricidad fina y coordinación óculo-manual: esta es la adquisición más relevante para la inminente preparación escolar. La precisión manual se vuelve imprescindible; el agarre del lápiz evoluciona hacia una pinza digital o agarre trípode mucho más maduro, que es el prerrequisito directo para el inicio de la escritura. A esta edad, el niño y la niña deben ser capaces de usar herramientas como las tijeras con precisión o abrocharse botones. Es crucial destacar que el gesto de "deslizar" o "tocar" una pantalla no entrena los mismos grupos musculares ni la misma fuerza que el dibujo o el modelado, lo que convierte la estimulación motriz fina en un pilar preventivo frente al uso excesivo de tecnología.

2.2. Uso de dispositivos digitales con pantalla: tendencias actuales y marco normativo

2.2.1. Datos de prevalencia de uso

La presencia de los dispositivos digitales con pantalla (DDP) en la vida cotidiana ha transformado la infancia de una manera sin precedentes. Lo que antes era ver una pantalla de vez en cuando se ha convertido, en una inmersión absoluta en la vida de los niños y las niñas. No es que sea una sensación nuestra en el aula; los números del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI, 2023) son claros: en España, muchísimos niños y niñas ya andan con dispositivos entre las manos antes incluso de cumplir los dos años. Es una realidad que, lejos de frenarse, se instala definitivamente cuando empiezan la educación infantil.

Si ponemos el foco en el alumnado de cinco años, el uso de dispositivos es ya una constante en casi cualquier casa. Aunque la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) pone una barrera que no admite dudas —ni un minuto más de una hora diaria—, cuando te asomas a lo que pasa dentro de las casas te encuentras con una película totalmente distinta.

Lo que se está estudiando en nuestro país nos da un aviso bastante serio: hay muchísimos niños y niñas que rompen por completo esos límites, llegando a estar el doble o hasta el triple del tiempo recomendado frente a la pantalla cuando están en casa (Martínez-Espinosa et al., 2024; Sánchez-Rivas et al., 2023). Este choque tan fuerte entre lo que aconsejan los pediatras y lo que luego pasa en el salón de casa ha provocado que, en nuestras propias clases, estemos viendo circunstancias que hace solo unos años no eran para nada habituales:

- El fenómeno de los 'chupetes emocionales': según el Consejo General de la Psicología de España (2022) se están usando las pantallas como un parche rápido para silenciar desde fuera lo que los niños deberían aprender a controlar desde

dentro. Es una realidad constante; se echa mano del móvil o la tablet para apagar berrinches o momentos de estrés. Al final, el infante no aprende a calmarse por sí mismo porque esa regulación le viene regalada por un aparato, lo que le impide entrenar su propia paciencia o saber qué hacer cuando se siente frustrado. Es una realidad que vemos a diario: se recurre al dispositivo como una herramienta externa para aplacar estados de ánimo que, en teoría, el infante debería aprender a manejar por sí mismo. En situaciones de espera o conflicto —como puede ser una comida en un restaurante, un viaje largo o un momento de estrés en casa—, los adultos suelen recurrir a la pantalla para 'calmar' o distraer al infante de inmediato. El problema de fondo es que, al usar esta vía rápida, le estamos robando al menor la oportunidad de entrenar su propia autorregulación y de aprender a gestionar la frustración por sí mismo.

- El consumo pasivo frente al interactivo: a los cinco años, el uso suele centrarse en el consumo de vídeos cortos en plataformas como YouTube o TikTok. Este tipo de contenido, caracterizado por estímulos visuales y auditivos muy rápidos, "secuestra" la atención del infante, acostumbrando a su cerebro a una inmediatez que el aula física no puede (ni debe) ofrecer.

Esta saturación digital justifica que nuestra intervención docente no sea un mero complemento, sino una necesidad urgente. Si la familia no pone límites por desconocimiento o falta de recursos, la escuela debe actuar como un espacio de diagnóstico y compensación, enseñando que existe un mundo más allá del cristal de los DDP.

2.2.2. Marco normativo y recomendaciones oficiales

El riesgo evidente que conlleva el uso de los DDP en la primera infancia ha obligado a las principales instituciones sanitarias a establecer límites claros. Es fundamental entender que estas pautas no deben verse como simples consejos, sino como un respaldo normativo esencial tanto para la salud pública como para nuestra labor docente. Contar con este respaldo nos permite, como maestras, dialogar con las familias con una base sólida y rigurosa, superando lo que a veces se queda en una simple opinión o en el sentido común de nuestra profesión. Ya no hablamos de impresiones subjetivas; instituciones de la talla de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) y la Asociación Española de Pediatría (AEP, 2023) subrayan la urgencia de limitar el tiempo de pantalla, sobre todo entre los 3 y los 5 años, una etapa crítica donde se están construyendo los cimientos del desarrollo infantil. Estas directrices clave se resumen en los siguientes apartados:

- **Límite de tiempo:** la recomendación más contundente de la OMS (2019) es que el tiempo de pantalla sedentaria (ver dibujos, vídeos o jugar sentados) no debe superar nunca la hora diaria. De hecho, las instituciones subrayan que "menos es mejor". Superar este umbral a los cinco años se vincula directamente con un mayor riesgo de obesidad infantil y un menor desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales.
- **Higiene del sueño y melatonina:** según la AEP (2023), es prioritario que los niños y niñas no toquen una pantalla al menos dos horas antes de acostarse. La razón de fondo es puramente biológica: la luz azul de los DDP bloquea la segregación de melatonina, que es la hormona esencial para que el cerebro entienda que debe descansar. Como maestras, esto no es algo teórico, lo vemos cada mañana en el aula. El alumnado que abusa de las pantallas por la noche llega con una fatiga cognitiva

muy clara; están mucho más irascibles y son incapaces de mantener el foco en las actividades más sencillas, ya que su cerebro no ha tenido el descanso reparador que necesita.

- Contextos de "cero pantallas": el marco normativo recomienda la erradicación de los dispositivos durante las comidas y los momentos de interacción familiar. La AEP propone la creación de un "Plan Digital Familiar", donde se pacten espacios libres de tecnología para fomentar la comunicación directa, algo vital para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje que mencionamos anteriormente.

En definitiva, el cumplimiento de estas recomendaciones es esencial para garantizar que el cerebro del infante, que a los cinco años está en plena poda sináptica y consolidación de funciones ejecutivas, no se vea sobreestimulado por entornos digitales que no puede procesar de forma saludable.

2.3. Efectos y riesgos de la exposición a dispositivos digitales con pantalla en el desarrollo de cinco años

2.3.1. Impacto cognitivo, del lenguaje y funciones ejecutivas

La neuroplasticidad a los cinco años es un arma de doble filo: permite aprendizajes rápidos, pero también hace que el cerebro sea vulnerable a estímulos inadecuados. La exposición desmedida a los DDP no es inocua; representa una competencia directa por los recursos cognitivos que el infante necesita para madurar. Como señala Diamond (2013), las Funciones Ejecutivas (FE) no se desarrollan de forma automática, sino que requieren de entornos que desafíen la mente de forma pausada y estructurada, algo que el entorno digital rara vez ofrece.

El impacto se manifiesta principalmente en tres ejes vertebradores:

- **Alteración del control inhibitorio y la atención sostenida:** los contenidos digitales actuales, caracterizados por cambios de plano rápidos y gratificación inmediata, sobreestiman el sistema de recompensa del cerebro. Según Erkoc et al. (2021), este "ritmo frenético" acostumbra al infante a una entrada de información sin esfuerzo. Como consecuencia, en el aula observamos que este alumnado muestra una menor tolerancia a la frustración y dificultades severas para mantener la atención en tareas analógicas (como escuchar un cuento o completar un puzle), ya que su cerebro busca el "input" constante de la pantalla.
- **Desplazamiento del lenguaje y la interacción social:** el lenguaje a los cinco años se nutre de la interacción humana. El fenómeno de la "tecnoferencia" (interferencia de la tecnología en las relaciones) explica cómo el tiempo frente a la pantalla desplaza las oportunidades de diálogo contextualizado. Aunque el niño o la niña esté expuesto a palabras en una tableta, carece del "ida y vuelta" comunicativo (protoconversación) que permite desarrollar la pragmática. La falta de este modelado adulto, o corrección (Grolnick y Farkas, 2002), impide que el infante interiorice el lenguaje como herramienta de pensamiento.
- **Saturación de la memoria de trabajo:** la memoria de trabajo es la capacidad de mantener y manipular información en la mente. Los estímulos visuales masivos de los DDP saturan este "espacio de trabajo" mental, dejando poco margen para que el infante procese instrucciones complejas o realice razonamientos lógicos. Estudios recientes sugieren que el uso de pantallas para "calmar" al infante anula el

esfuerzo cognitivo necesario para que las FE se fortalezcan (San-Martín-Roldán et al., 2024).

En este sentido, la ausencia de normas claras en el hogar o estilos parentales permisivos no solo aumentan el tiempo de uso, sino que privan al menor de las experiencias de juego no estructurado que son el verdadero "alimento" para una arquitectura cerebral sana a los cinco años.

2.3.2. Impacto socioemocional y del sueño

La exposición excesiva a los DDP en la primera infancia no solo compromete el andamiaje cognitivo, sino que tiene efectos directos y profundos en las esferas socioemocional y biológica del menor. A los cinco años, el desarrollo depende de la interacción con el entorno; cuando esta es sustituida por una pantalla, se producen carencias que afectan a la convivencia escolar.

A. Erosión de la interacción social y el juego simbólico

El tiempo dedicado a los dispositivos digitales desplaza directamente las interacciones sociales ricas y el juego simbólico, pilares del crecimiento en la etapa de Infantil. Como sostiene la teoría de Vygotsky (1978), el juego es el motor principal del desarrollo, ya que permite al niño ensayar roles, negociar reglas y, sobre todo, gestionar la frustración de forma compartida.

La dependencia de contenidos digitales "cerrados" (donde el infante solo pulsa o mira) fomenta un aislamiento que debilita dos áreas críticas:

- Empatía y teoría de la mente: el aprendizaje de las emociones requiere observar gestos, tonos de voz y reacciones reales. Una pantalla no ofrece el *feedback* social necesario para que el niño o la niña aprenda a leer e interpretar el lenguaje no verbal de sus iguales.
- Autorregulación emocional: el uso de DDP como "sedante emocional" impide que el infante practique la espera y la gestión del aburrimiento. Según el Consejo General de la Psicología (2022), la gratificación inmediata del dispositivo crea una baja tolerancia al esfuerzo, lo que en el aula se traduce en conductas impulsivas o de desmotivación ante tareas que no ofrecen un estímulo visual constante.

B. Alteraciones en el ciclo circadiano y la higiene del sueño

El impacto en el descanso es, seguramente, la consecuencia física sobre la que más se ha escrito. La exposición a la luz azul que sueltan las pantallas, sobre todo cuando se usan al caer la tarde, corta la producción de melatonina (que es la hormona que nos ayuda a dormir). Según la Asociación Española de Pediatría (AEP, 2023), esto provoca un efecto dominó que vemos luego en clase:

- Latencia del sueño: al niño le cuesta muchísimo más quedarse dormido porque su cerebro está pasado de revoluciones por la estimulación.
- Sueño de mala calidad: el descanso no es reparador, y eso corta de raíz la capacidad del pequeño para asentar lo que hemos trabajado durante el día en el colegio.

Hay que dejar claro que, si un alumno de cinco años no duerme lo recomendado, llega al aula con lo que llamamos un "déficit de atención inducido". No es que sea un niño difícil, es que la falta de sueño lo vuelve irritable y hace que no pueda ni seguir una instrucción un poco difícil. Es un círculo vicioso que empieza con el DDP en casa y las consecuencias continúan en el aula.

2.4. La corresponsabilidad educativa: familia y escuela

La intervención educativa en la etapa de educación infantil solo puede alcanzar su máximo potencial si se fundamenta en el principio de corresponsabilidad. Cuando hablamos de corresponsabilidad, en realidad no nos referimos solo a repartirnos el trabajo. De lo que se trata es de que las familias y el colegio nos pongamos de acuerdo de verdad. Como bien indica la LOMLOE (2020), la responsabilidad primordial de la educación de los hijos e hijas recae directamente sobre sus padres y madres. Si no logramos que participen de forma activa, veo imposible que los niños y niñas puedan tener un desarrollo que sea realmente integral.

Hoy en día, con los DDP presentes en cada rincón de nuestra vida, esa alianza con las familias se ha vuelto algo totalmente decisivo. Y esto es así, fundamentalmente, por dos razones que no podemos ignorar:

1. El hogar como escenario de exposición primaria: es en el ámbito doméstico donde se produce el mayor volumen de consumo de pantallas y donde el riesgo de una exposición pasiva o "niñera digital" es más elevado. Cualquier esfuerzo pedagógico realizado en el aula corre el riesgo de ser neutralizado si no existe una coherencia normativa en el hogar. La escuela, por tanto, no debe limitarse a prohibir,

sino a orientar sobre la importancia de crear espacios libres de tecnología que protejan el juego espontáneo.

2. El modelado de hábitos y la mediación parental: la actitud de los progenitores hacia sus propios dispositivos es el predictor más fiable del uso que harán sus hijos e hijas. Como exponen San-Martín-Roldán et al. (2024), el infante de cinco años aprende por imitación; si el adulto utiliza el dispositivo de forma compulsiva, el menor normaliza ese comportamiento. La labor docente consiste en empoderar a las familias mediante una "alfabetización digital" que les permita pasar de una permisividad pasiva a una mediación activa, donde el uso de la tecnología sea supervisado, limitado y con un propósito claro.

En conclusión, este marco teórico evidencia que la problemática de los DDP no es solo un reto pedagógico, sino social. La escuela debe asumir un papel de liderazgo mediador, ofreciendo a las familias pautas que conviertan el hogar en un entorno que priorice la interacción de calidad. Solo a través de esta alianza entre maestros y familias se podrá garantizar que la plasticidad cerebral de los cinco años se aproveche para fortalecer las funciones ejecutivas y no para generar dependencias digitales tempranas.

2.5. Fundamentación y conexión curricular (LOMLOE/RD 95/2022)

Mi propuesta, que he decidido titular "Desconectar para conectar", no nace de la nada ni es solo una idea mía; busca responder a lo que nos exige la normativa que tenemos ahora mismo. A la hora de dar forma a todo esto, he tenido muy en cuenta lo que nos exige la ley. Me he basado sobre todo en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y en el Real Decreto 95/2022, que al final es nuestra hoja de ruta para los mínimos en educación infantil. Estas

normas dejan muy claro que lo que debe ir por delante de todo es el bienestar de los niños y niñas; nuestro trabajo es asegurar que crezcan de forma integral, y eso es justo lo que intento proteger con esta propuesta. Como maestras, esto nos obliga a tomar cartas en el asunto cuando vemos que el abuso de los DDP empieza a afectar a ese desarrollo.

El currículo actual organiza el aprendizaje en tres áreas de desarrollo interconectadas. La intervención propuesta se alinea con los objetivos y competencias de cada una de ellas:

1. Crecimiento en armonía

Esta área se centra en el conocimiento y control del propio cuerpo, así como en la dimensión afectiva. El uso excesivo de DDP impacta directamente en la salud física (sedentarismo, higiene postural) y en la maduración emocional. Nuestra propuesta aborda este eje al fomentar estrategias de flexibilidad cognitiva y control de inhibitorio (funciones ejecutivas). Al reducir el uso de pantallas como "sedantes emocionales", se permite que el infante de cinco años desarrolle una autonomía real y una gestión saludable de sus estados de ánimo, pilares básicos de esta área curricular.

2. Descubrimiento y exploración del entorno

El currículo enfatiza la necesidad de que el niño interactúe con el medio de forma física, sensorial y directa. El dispositivo digital ofrece una realidad mediada y bidimensional que limita la curiosidad natural. La intervención "Desconectar para conectar" promueve el paso de la observación pasiva a la exploración manipulativa y el juego no estructurado. Al favorecer el contacto con objetos físicos y situaciones de aprendizaje reales, se garantiza que el alumnado desarrolle el pensamiento lógico-matemático y la capacidad de asombro, aspectos que el entorno digital suele presentar ya procesados.

3. Comunicación y representación de la realidad

Esta área es, quizás, la más comprometida por el abuso de DDP, ya que las pantallas a menudo sustituyen el lenguaje verbal recíproco por el consumo pasivo de contenidos. La propuesta de este TFG pone el foco en el enriquecimiento del lenguaje oral, la creatividad motora y la expresión simbólica. Al devolver el protagonismo al diálogo entre pares y a la representación a través del dibujo o el juego de roles, se aseguran las competencias comunicativas que el currículo exige para el éxito en el tránsito hacia la educación primaria.

En definitiva, la propuesta no solo responde a una necesidad detectada en el aula, sino que cumple con el mandato legal de proteger los derechos del menor. Al utilizar el juego como el motor principal para alcanzar estos objetivos del currículo, conseguimos que la escuela funcione como un entorno que compensa las desigualdades digitales. Al final, lo que busco con todo esto es asegurar que mi alumnado crezca de una forma sana. Mi intención es que su desarrollo, tanto a nivel mental como madurativo, sea equilibrado y no se vea alterado por factores externos.

3. MI PLAN DE ACCIÓN: "DESCONECTAR PARA CONECTAR"

3.1. Marco contextual y diagnóstico

He planteado esta intervención para un CEIP de titularidad pública que se encuentra en una zona urbana de aquí, de la provincia de Huesca. Cuando llegué al colegio, lo que de verdad me sorprendió fue ver que, aunque tienen DDP en todas las clases, su Proyecto Educativo se centra muchísimo más en innovar con las metodologías. Mi propuesta está

pensada para 22 niños de 5 años; son 12 niños y 10 niñas que forman el grupo de 3º de infantil. En general, es un grupo con una diversidad sociocultural media y muy buen ambiente, aunque se nota bastante diferencia en los ritmos de aprendizaje y en la madurez de cada infante.

El diagnóstico que me ha llevado a realizar este trabajo nace de la observación directa que pude hacer durante mi periodo de Prácticas Escolares. Mediante el uso de un diario de campo y la interacción constante con el equipo docente, se pudieron identificar tres focos críticos que justifican la urgencia de esta intervención:

1. Contexto familiar y hábitos de ocio: se detectó una elevada prevalencia de consumo de dispositivos digitales con pantalla (DDP) de carácter pasivo en el ámbito doméstico. A través de entrevistas informales en los periodos de acogida y salida, las familias reconocieron el uso del smartphone o la tablet como "chupete emocional" o recurso para facilitar rutinas como la alimentación o el descanso. Este patrón de consumo digital, a menudo sin supervisión, impacta directamente en la disposición del alumnado al llegar al centro, mostrando signos de fatiga atencional.

2. Uso de DDP en el entorno escolar: lo más relevante para el diseño de este proyecto fue constatar que el uso de dispositivos digitales no se limitaba al hogar. En la propia dinámica del aula, se observó el empleo de la pizarra digital o vídeos de reproducción automática como recurso principal para la gestión del grupo en momentos críticos: tiempos de espera entre actividades, transiciones durante el aseo o como refuerzo positivo recurrente. Esta práctica, aunque eficaz a corto plazo para mantener el orden, reduce las oportunidades de interacción social y juego simbólico espontáneo.

3. Conducta y atención en el aula: esta exposición constante a los DDP, que se da tanto en casa como en el entorno escolar, se traduce en una falta de paciencia alarmante y en serias dificultades para que los niños y niñas se controlen a sí mismos. Durante mis prácticas, pude observar que cuando planteábamos actividades manipulativas que exigían estar concentrados más de 10 o 15 minutos, muchos alumnos se irritaban, dejaban la tarea a medias o buscaban desesperadamente estímulos visuales mucho más rápidos, similares a los que encuentran en los DDP.

Por todo ello, este proyecto no nace como una crítica a la tecnología, sino como una necesidad de ofrecer un "paréntesis digital" o "dieta digital" en el currículo de Infantil. Se busca devolver el protagonismo a la experiencia sensorial, el movimiento libre y la manipulación directa de objetos físicos, elementos que la neuroeducación señala como esenciales para la correcta arquitectura cerebral en esta etapa del desarrollo (5 años). La propuesta se configura, así como una estrategia de compensación educativa para garantizar que el aula sea un espacio de reconexión con la realidad física y social.

3.2. Objetivos de la propuesta

Objetivo general: Fortalecer las funciones ejecutivas y las competencias comunicativas en el alumnado de cinco años, mediante el desarrollo de hábitos saludables y la práctica lúdica analógica, como estrategia fundamental para mitigar los efectos de la sobreexposición a dispositivos digitales con pantalla (DDP).

Objetivos específicos:

OE 1: Aumentar la capacidad de atención sostenida y la memoria de trabajo a través de situaciones de aprendizaje basadas en retos lúdicos y juegos de reglas.

Justificación: la exposición a contenidos digitales de ritmo rápido provoca una fragmentación de la atención. Mediante este objetivo, se pretende que el niño recupere la capacidad de focalizarse en una sola tarea durante periodos prolongados. Los juegos de reglas, además, obligan a utilizar la memoria de trabajo para retener las normas y secuencias del juego sin el apoyo constante de estímulos visuales cambiantes.

OE 2: Desarrollar habilidades de expresión oral y escucha activa, utilizando el lenguaje como la herramienta principal para la interacción con los iguales y la resolución de conflictos.

Justificación: el consumo pasivo de pantallas reduce las oportunidades de interacción verbal real. Este objetivo busca posicionar al lenguaje no solo como un medio de información, sino como el eje vertebrador de la socialización. Se fomenta que el alumnado aprenda a negociar, esperar su turno de palabra y comprender estados emocionales ajenos a través del contacto visual y la escucha presencial.

OE 3: Adquirir estrategias de control inhibitorio y autorregulación emocional, aprendiendo a gestionar la espera y la frustración fuera del entorno digital.

Justificación: los entornos digitales suelen bombardear a los niños y niñas con estímulos constantes que no les exigen filtrar la información; el dispositivo es el que manda y el infante solo recibe. Mi intención con este objetivo es trabajar el control inhibitorio como función ejecutiva. Se trata de que el alumnado aprenda a bloquear esos estímulos que no vienen a cuento y pueda frenar las respuestas automáticas que les distraen de la tarea. Al

plantear retos analógicos que requieren seguir un orden y resistir a las distracciones de alrededor, reforzamos su capacidad para mantener el foco en la meta escolar. Al final, es una habilidad mental básica para que el salto a la educación primaria sea un éxito.

OE 4: Fomentar la curiosidad exploratoria y la motricidad mediante el contacto directo.

Justificación: la bidimensionalidad de las pantallas limita el desarrollo sensorial y motor. Este objetivo pretende reconectar al niño con el espacio físico y la tridimensionalidad. La manipulación de materiales diversos (texturas, pesos, volúmenes) es el cimiento del pensamiento lógico-matemático y de la psicomotricidad fina, aspectos que suelen verse mermados por el sedentarismo digital con materiales manipulativos y actividades de movimiento libre.

OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

Justificación: la intervención escolar carecería de impacto real si no se produce una transferencia al hogar. Este objetivo busca empoderar a las familias ofreciéndoles alternativas tangibles de ocio analógico. Se pretende que el "paréntesis digital" vivido en el aula se convierta en un hábito sostenible que mejore la calidad del tiempo compartido en familia y la higiene del sueño del alumnado.

3.3. Fundamentación pedagógica de las alternativas

La propuesta "Desconectar para conectar" se sustenta en principios pedagógicos que priorizan el aprendizaje activo y la experiencia directa. Frente a la naturaleza bidimensional y pasiva de los DDP, las alternativas lúdicas aquí planteadas se fundamentan en:

- El aprendizaje vivencial y sensorial: siguiendo las tesis de Piaget sobre el estadio preoperacional, el niño de cinco años necesita la manipulación de objetos físicos para construir estructuras de pensamiento (Papalia y Martorell, 2021). El contacto con texturas, pesos y volúmenes reales ofrece una retroalimentación sensorial que la interfaz digital simplifica en exceso.
- El desarrollo de las funciones ejecutivas: las actividades propuestas requieren de control inhibitorio y memoria de trabajo. Al eliminar la gratificación instantánea propia de los algoritmos digitales, se fomenta la capacidad de espera y la atención sostenida, aspectos críticos en el neurodesarrollo de esta etapa (San-Martín-Roldán et al., 2024).
- La mediación del lenguaje: mientras que el uso de pantallas suele ser una actividad solitaria o de baja interacción verbal, estas alternativas promueven el intercambio comunicativo real. Como señala Pérez-Pereira (2022), el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia dependen de la interacción social rica, algo que se potencia mediante el juego simbólico y reglado con iguales.
- El enfoque de "asombro" y juego libre: se busca recuperar la curiosidad natural del alumnado ante la realidad física. Frente al estímulo procesado y "masticado" de los dispositivos, el juego no estructurado permite que sea el propio niño quien lidere su proceso de descubrimiento (Real Decreto 95/2022).

3.4. Intervención en el aula: actividades alternativas lúdicas

Actividad 1: El desafío de la torre silenciosa

1. Objetivos específicos a los que contribuye

- OE 1: Aumentar la capacidad de atención sostenida y la memoria de trabajo a través de situaciones de aprendizaje basadas en retos lúdicos y juegos de reglas.
- OE 3: Adquirir estrategias de control inhibitorio y autorregulación emocional, aprendiendo a gestionar la espera y la frustración fuera del entorno digital.
- OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

2. Área curricular (LOMLOE / RD 95/2022 / Orden ECD/853/2022 de Aragón)

- Área 1: Crecimiento en armonía. (Competencia específica 1: progresar en el control de su cuerpo y en la adquisición de estrategias de autorregulación).
- Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno. (Competencia específica 2: desarrollar procedimientos del método científico mediante la manipulación y construcción).

3. Desarrollo y descripción de la actividad

La propuesta se divide en cuatro fases diseñadas para trabajar la inhibición de la respuesta motora y verbal:

1. Presentación y análisis del "plano secreto" (5 min): la docente presenta un esquema visual de una estructura compleja. El alumnado debe observar el plano

con atención, activando la memoria de trabajo para retener la disposición de los materiales (cajas, rollos, bloques) antes de que el plano sea retirado de su vista.

2. La regla de oro (5 min): se establece el marco de la actividad basado en el silencio absoluto. Esta norma no es punitiva, sino que constituye el eje del control inhibitorio: el alumnado debe frenar la respuesta automática de hablar o gritar ante el entusiasmo o el error, sustituyéndola por una comunicación gestual y consciente.

3. Ejecución y gestión del error (30 min): en pequeños grupos de cuatro infantes, se inicia la construcción. La caída accidental de la torre es el momento clave para trabajar la tolerancia a la frustración. Al no disponer de una recompensa inmediata (como ocurriría en un videojuego), el grupo debe procesar la emoción, analizar la causa del fallo y reiniciar la tarea con una planificación motriz más precisa.

4. Asamblea de metacognición (5 min): círculo de reflexión final donde cada estudiante verbaliza cómo se ha sentido al tener que "frenar" sus palabras y qué estrategias ha usado para no ponerse nervioso cuando la torre se movía.

4. Papel del docente y mediación pedagógica

La docente actúa como observadora externa y "reguladora del silencio". Su intervención es mínima para permitir que sea el propio grupo quien se autorregule. Si el silencio se rompe, la docente realiza una señal visual (no verbal) que indica el reinicio, reforzando así la importancia de la atención plena en el proceso y no solo en el resultado final.

5. Recursos y materiales

- Plano impreso con diferentes niveles de dificultad.

- Materiales de desecho de diversas texturas y pesos para favorecer la discriminación sensorial: cajas de cartón, rollos de papel, bloques de madera y vasos de plástico.
- Cronómetro visual (opcional) para marcar el tiempo de "espera activa".

6. Vínculo con el hogar y continuidad familiar

Esta situación de aprendizaje se incluye en la Guía de Higiene Digital para las familias. Se propone el "Reto de la torre en familia" como alternativa al consumo de pantallas después de la cena. Se sugiere a los progenitores utilizar elementos cotidianos (envases, cojines) y practicar el silencio compartido, favoreciendo un clima de calma previo al descanso nocturno y demostrando que el ocio analógico es altamente gratificante.

Actividad 2: El banco de recuerdos y sentimientos

1. Objetivos específicos a los que contribuye

- OE 2: Desarrollar habilidades de expresión oral y escucha activa, utilizando el lenguaje como la herramienta principal para la interacción con los iguales y la resolución de conflictos.
- OE 4: Fomentar la curiosidad exploratoria y la motricidad mediante el contacto directo.
- OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

2. Área curricular (LOMLOE / RD 95/2022 / Orden ECD/853/2022 de Aragón)

- Área 1: Crecimiento en armonía. (Competencia específica 3: establecer relaciones interpersonales en contextos de igualdad y respeto).
- Área 3: Comunicación y representación de la realidad. (Competencia específica 2: interpretar y comprender mensajes orales próximos a su experiencia)-

3. Desarrollo y descripción de la actividad

Esta situación de aprendizaje se centra en la sustitución de la imagen digital plana por la tridimensionalidad y la riqueza léxica, estructurándose en las siguientes fases:

1. Exploración de los "tesoros" (10 min): la docente presenta en la asamblea un cofre con elementos naturales (piedras, conchas, piñas, cortezas de árbol). Frente a la uniformidad táctil de las pantallas, se fomenta una estimulación multisensorial real. El alumnado debe explorar las texturas, pesos y temperaturas, reconectando con la realidad física y activando la curiosidad exploratoria primaria.
2. El juego de la narración y evocación (30 min): cada niño y niña elige un objeto. El reto consiste en realizar un ejercicio de abstracción: deben asociar ese objeto a un recuerdo o una emoción vivida. Esta fase es crucial para el desarrollo del lenguaje oral evocativo, un proceso que a menudo se ve empobrecido por el consumo pasivo de contenidos digitales donde el niño no necesita generar sus propias imágenes mentales.
3. Entrenamiento de la escucha activa (15 min): mientras un compañero o compañera narra su "recuerdo", el resto del grupo debe mantener el foco atencional sin apoyos visuales externos. Se trabaja aquí la atención sostenida y el respeto por el

turno de palabra, habilidades que se ven directamente mermadas en sujetos con sobreexposición a DDP, donde el ritmo comunicativo es frenético y unidireccional.

4. Organización y cierre motriz (5 min): para finalizar, el alumnado traslada los objetos al "Rincón de los Tesoros". Este desplazamiento requiere una planificación motriz y un cuidado del material, reforzando la autonomía y la organización del espacio físico compartido.

4. Papel del docente y mediación pedagógica

La docente actúa como facilitadora de la comunicación, utilizando la técnica del "andamiaje lingüístico": ayuda a expandir las frases del alumnado y les ayuda a poner nombre a las sensaciones táctiles. Además, media en la asamblea para asegurar que el clima sea de calma, evitando la sobreestimulación y premiando la calidad de la escucha sobre la velocidad de la respuesta.

5. Recursos y materiales

- Cofre o caja de materiales naturales.
- Objetos con texturas diversas: piedras de río frías, conchas rugosas, piñas con relieve, telas de saco, trozos de madera.
- Espacio de asamblea con cojines para favorecer el confort y la concentración.

6. Vínculo con el hogar y continuidad familiar

Dentro de la Guía de Higiene Digital, esta actividad se adapta como "El Cofre del Día". Se propone a las familias que, en el momento de la cena o antes de dormir (espacios que suelen ser colonizados por la televisión o el móvil), dediquen cinco minutos a compartir

un objeto significativo del día. El objetivo es fomentar la comunicación intrafamiliar y demostrar que la palabra compartida es una herramienta de conexión emocional mucho más potente que cualquier DDP.

Actividad 3: El laberinto de las secuencias

1. Objetivos específicos a los que contribuye

- OE 1: Aumentar la capacidad de atención sostenida y la memoria de trabajo a través de situaciones de aprendizaje basadas en retos lúdicos y juegos de reglas.
- OE 4: Fomentar la curiosidad exploratoria y la motricidad mediante el contacto directo.
- OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

2. Área curricular (LOMLOE / RD 95/2022 / Orden ECD/853/2022 de Aragón)

- Área 1: Crecimiento en armonía. (Competencia específica 1: realizar actividades que exijan coordinación motriz y control postural).
- Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno. (Competencia específica 2: identificar causas y consecuencias de sus acciones sobre el entorno físico).

3. Desarrollo y descripción de la actividad

Esta situación de aprendizaje combina la planificación motriz con la retención de información a corto plazo, alejándose de la respuesta inmediata y pasiva de los medios digitales:

1. Diseño y estructuración del laberinto (10 min): se traza un laberinto en el suelo del aula o del gimnasio utilizando cinta de carroceros de diferentes colores. En esta fase, el alumnado participa en la delimitación de las normas de convivencia y el respeto escrupuloso por la turnicidad, una habilidad social que se debilita ante el uso individualista de las pantallas.

2. Codificación de secuencias (10 min): la docente presenta tarjetas visuales con una serie de iconos (ej. saltar-girar-agacharse). El alumnado debe realizar un esfuerzo de memoria de trabajo para codificar la secuencia y retenerla sin apoyos externos mientras se prepara para entrar en el laberinto.

3. Ejecución y retención activa (20 min): el niño o la niña recorre el circuito. En puntos estratégicos del laberinto, debe detenerse y ejecutar la secuencia memorizada. Este ejercicio requiere atención sostenida, ya que el menor debe ignorar los estímulos ambientales para recuperar la información almacenada en su memoria a corto plazo.

4. Entrenamiento de la flexibilidad cognitiva (5 min): la docente introduce un "cambio sorpresa" (ej. "cuando veas el color rojo, en lugar de saltar, debes tocarte la rodilla"). Esta fase es fundamental para trabajar la inhibición de la respuesta automática: el alumnado debe frenar lo que ya había memorizado para adaptarse a la nueva regla, rompiendo la inercia de la conducta.

5. Asamblea de metacognición (5 min): diálogo final sobre las estrategias utilizadas. Se pregunta al grupo: "¿Qué habéis hecho para no olvidar los pasos?", fomentando que cada estudiante tome conciencia de sus propios procesos de pensamiento.

4. Papel del docente y mediación pedagógica

La docente actúa como "el árbitro de la secuencia", proporcionando retroalimentación inmediata pero no invasiva. Su función es observar cómo el alumnado gestiona el error cuando olvida un paso o cuando la impulsividad le lleva a saltarse una regla. En lugar de corregir directamente, se plantean preguntas que induzcan a la autocorrección, fomentando la autonomía frente a la dependencia del refuerzo digital externo.

5. Recursos y materiales

- Cinta adhesiva de carroceros de alta visibilidad.
- Tarjetas de secuencias visuales (pictogramas claros y sencillos).
- Cronómetro analógico para visualizar el paso del tiempo de forma física y no digital.

6. Vínculo con el hogar y continuidad familiar

Dentro de la Guía de Higiene Digital, esta actividad se traslada bajo el nombre "La Cadena de Misiones". Se sugiere a las familias que practiquen en casa la resolución de órdenes complejas (ej. "antes de ponerte el pijama, deja los zapatos en su sitio y trae tu cuento favorito"). Esta práctica de planificación y ejecución secuencial ayuda a reducir la impulsividad digital y mejora la autonomía en las rutinas diarias de autocuidado.

Actividad 4: Pescando palabras y emociones

1. Objetivos específicos a los que contribuye

- OE 2: Desarrollar habilidades de expresión oral y escucha activa, utilizando el lenguaje como la herramienta principal para la interacción con los iguales y la resolución de conflictos.
- OE 3: Adquirir estrategias de control inhibitorio y autorregulación emocional, aprendiendo a gestionar la espera y la frustración fuera del entorno digital.
- OE 4: Fomentar la curiosidad exploratoria y la motricidad mediante el contacto directo.
- OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

2. Área curricular (LOMLOE / RD 95/2022 / Orden ECD/853/2022 de Aragón)

- Área 1: Crecimiento en armonía. (Competencia específica 1: identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando su control emocional).
- Área 3: Comunicación y representación de la realidad. (Competencia específica 1: manifestar interés por la comunicación mediante el uso de diversos lenguajes).

3. Desarrollo y descripción de la actividad

Esta propuesta utiliza el juego simbólico y la precisión óculo-manual para entrenar la demora de la gratificación y la riqueza expresiva:

1. Preparación del "estanque" y encuadre (10 min): sobre una superficie de tela azul que simboliza el estanque, se disponen tarjetas boca abajo. La docente establece el marco normativo: para ser un "buen pescador o pescadora", se requiere quietud y paciencia, ya que el alumnado debe contener sus movimientos para no desordenar el estanque, entendiendo que la calidad de la acción es superior a la velocidad.
2. La pesca y el juego de la narración evocativa (30 min): utilizando cañas con imanes, el alumnado debe "pescar" una tarjeta. Este ejercicio de precisión óculo-manual es fundamental frente al deslizamiento pasivo de los dedos sobre cristal. Una vez obtenida la tarjeta (que muestra un objeto o una emoción), el niño o la niña debe realizar un ejercicio de expresión oral compleja, narrando una situación personal relacionada o describiendo el concepto, evitando respuestas monosilábicas.
3. Fomento de la escucha activa y la empatía (5 min): mientras un compañero o compañera expone su "pesca", el resto del grupo practica la escucha atenta. La docente interviene con preguntas abiertas (ej. "¿Cómo crees que se siente él cuando le pasa eso?") para profundizar en la teoría de la mente y la conexión emocional presencial, algo que la pantalla no permite trabajar con la misma profundidad.
4. Clasificación y cierre lógico (5 min): para finalizar, se organiza el material en el "Cofre de Tesoros", clasificando las tarjetas por categorías semánticas o

emocionales. Este proceso de categorización favorece la planificación cognitiva y el orden lógico frente al caos de estímulos digitales.

4. Papel del docente y mediación pedagógica

La docente actúa como guía en el proceso de alfabetización emocional. Su papel es fundamental para ayudar al alumnado a poner etiquetas verbales a sus sentimientos, proporcionando el vocabulario necesario cuando el niño o la niña se bloquea. Se prioriza el refuerzo positivo ante la espera paciente y el respeto por el silencio, validando el esfuerzo del menor por autorregular su conducta en el grupo.

5. Recursos y materiales

- Cañas de pescar artesanales (palos de madera, cordel e imanes de neodimio).
- Tarjetas ilustradas laminadas (para facilitar la adherencia del imán) con pictogramas de acciones, sustantivos y expresiones faciales.
- Tela azul o cartulina de gran formato.
- "Cofre de los Tesoros" para el almacenamiento del léxico trabajado.

6. Vínculo con el hogar y continuidad familiar

Dentro de la Guía de Higiene Digital, esta actividad se adapta bajo el nombre "La Pesca del Día". Se anima a las familias a dedicar un momento tras la jornada escolar para que cada miembro narre tres hitos importantes del día. Al sustituir el televisor o la tableta durante la cena por este intercambio verbal, se fortalece el vínculo afectivo y se entrena la atención focalizada hacia el interlocutor real, mejorando la convivencia familiar.

Actividad 5: La caja misteriosa del control

1. Objetivos específicos a los que contribuye

- OE 3: Adquirir estrategias de control inhibitorio y autorregulación emocional, aprendiendo a gestionar la espera y la frustración fuera del entorno digital.
- OE 4: Fomentar la curiosidad exploratoria y la motricidad mediante el contacto directo.
- OE 5: Integrar hábitos de consumo digital responsable en la rutina diaria, trasladando las alternativas de ocio vividas en el aula al contexto familiar.

2. Área curricular (LOMLOE / RD 95/2022 / Orden ECD/853/2022 de Aragón)

- Área 1: Crecimiento en armonía. (Competencia específica 1: realizar actividades que exijan coordinación motriz y control postural).
- Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno. (Competencia específica 1: gestionar la curiosidad por explorar elementos del entorno mediante el uso de los sentidos).

3. Desarrollo y descripción de la actividad

Esta situación de aprendizaje está diseñada para trabajar el umbral de tolerancia a la incertidumbre y el control inhibitorio:

1. Encuadre normativo y reglas de oro (5 min): la docente presenta la Caja Misteriosa (una caja opaca con un orificio lateral). Se establece una norma de alta demanda cognitiva: el alumnado no puede sacar el objeto hasta que haya descrito al menos tres características táctiles (peso, temperatura, textura). Esta regla obliga a

desplazar el foco del "resultado" (saber qué es) al "proceso" (explorar), entrenando la demora de la gratificación.

2. El reto sensorial y el control inhibitorio (20 min): por turnos, cada niño o niña introduce la mano en el orificio. El desafío principal consiste en vencer el impulso de retirada ante estímulos táctiles inesperados (ej. la humedad de la gelatina o el frío del hielo). Este ejercicio es el antídoto directo a la hiperestimulación digital, donde todo es predecible y visual; aquí, el menor debe confiar en su sentido del tacto y en su capacidad para frenar una respuesta de "huida" o miedo.

3. Articulación del lenguaje y gestión emocional (10 min): una vez que el objeto es extraído, se inicia un diálogo reflexivo. El alumnado debe verbalizar la estrategia interna que ha utilizado para no sacar la mano: "He pensado en otra cosa", "He respirado hondo".

4. Transferencia a la vida diaria (5 min): la docente cierra la sesión conectando la experiencia con situaciones cotidianas de espera. Se explica que ser dueños de nuestra mano en la caja es igual que ser dueños de nuestras ganas de coger un dispositivo digital cuando no toca, reforzando la idea de la autorregulación consciente.

4. Papel del docente y mediación pedagógica

La docente actúa como un soporte emocional (andamiaje). Su voz debe transmitir calma para reducir la inquietud ante lo desconocido. Su función mediadora consiste en ayudar al niño o la niña a "aguantar" un segundo más dentro de la caja, animando a la exploración minuciosa y premiando el esfuerzo de inhibir la respuesta de retirada, más allá de si aciertan o no el nombre del objeto.

5. Recursos y materiales

- Caja de cartón de gran tamaño, decorada de forma atractiva pero opaca.
- Materiales con contrastes sensoriales fuertes: cubitos de hielo (frío/deslizante), gelatina (húmedo/viscoso), lana (suave/cálido), semillas o legumbres (granulado), arena húmeda.
- Toallas para la higiene posterior a la exploración.

6. Vínculo con el hogar y continuidad familiar

Dentro de la Guía de Higiene Digital, esta actividad se denomina "El Tupper Sorpresa". Se propone a las familias que utilicen recipientes cotidianos para jugar a adivinar objetos sin mirar. El objetivo es que los progenitores acompañen al niño o niña en la gestión de la pequeña frustración o nerviosismo que genera lo desconocido, sustituyendo el entretenimiento digital pasivo por una actividad de conexión sensorial y afectiva que refuerza el control inhibitorio.

3.5. Estrategias de acompañamiento familiar

Para que 'Desconectar para conectar' funcione de verdad, necesitamos que lo aprendido en clase cruce la puerta del colegio y llegue hasta el salón de cada casa. Como bien apunta la teoría sobre corresponsabilidad, el desarrollo de nuestro alumnado depende de este equilibrio. Así, hemos puesto en marcha canales para que las familias se sientan acompañadas y puedan elegir, de forma valiente y consciente, un modelo de juego mucho más analógico.

Las acciones de acompañamiento se estructuran en tres niveles de intervención:

- Nivel informativo y de sensibilización: he planteado una primera reunión presencial con las familias que quiero que sea, ante todo, un espacio para reflexionar juntos. No se trata solo de dar datos, sino de explicar de forma sencilla lo que nos indica la Organización Mundial de la Salud (2019) sobre cómo el abuso de pantallas toca aspectos tan delicados como el sueño o la atención. Lo más importante para nosotros es no juzgar a nadie; sabemos que conciliar es difícil, por lo que planteamos la 'dieta digital' como una forma de cuidar y proteger el crecimiento de los niños y niñas, nunca como una prohibición.

- Nivel de dotación de recursos (Caja de herramientas): para facilitar el cambio en el hogar, se entregará una guía práctica titulada *Conectar en familia: más allá de las pantallas*. El valor diferencial de este recurso es que incluye versiones adaptadas de las situaciones de aprendizaje trabajadas en el aula (como el "Estanque de la calma" o la "Caja misteriosa"), permitiendo que cada estudiante encuentre una continuidad pedagógica entre ambos contextos. Además de estas actividades, la guía ofrece:

1. En primer lugar, buscamos establecer zonas y tiempos donde las pantallas simplemente no tengan cabida. Me refiero a pautas claras para lograr una desconexión total, especialmente durante las comidas y en esa hora crítica antes de ir a dormir. El objetivo no es otro que recuperar la conversación en familia y asegurar una buena higiene del sueño para los pequeños.

2. También he preparado un decálogo con ideas de ocio diferentes para las tardes en casa. Propongo recuperar juegos de mesa de los de siempre,

cocinar juntos o compartir ratos de lectura. Son actividades que he seleccionado con mucho cuidado para que los niños y niñas entrenen su atención y aprendan a controlar sus impulsos, demostrando que fuera del mundo digital existen opciones maravillosas para divertirse y aprender.

3. Gestión de la frustración: pautas sobre cómo usar anticipadores visuales (cronómetros o relojes de arena) para realizar la transición fuera del entorno digital sin desencadenar respuestas disruptivas, validando siempre la emoción de los menores.

- Nivel de seguimiento y evaluación final: a través de las tutorías individuales se habilitará un espacio de feedback constante donde las familias puedan consultar dudas sobre la implementación de la guía. Para cerrar mi intervención, he organizado una reunión final donde podamos poner todo en común. Mi idea es que las familias tengan un espacio para contarme los logros que han visto en casa, como si sus hijos están más tranquilos, menos irritables o si aguantan más tiempo concentrados jugando. También quiero que compartan sus baches, porque ese intercambio nos ayudará a que este 'paréntesis digital' no sea algo de un día, sino un hábito que mantengan a largo plazo.

3.6. Evaluación de la propuesta

Con el fin de valorar la eficacia de esta intervención, he creado un método de evaluación que me permite ir comprobando el grado de cumplimiento de mis objetivos (OE). Mi enfoque para esta tarea se apoya en una observación sistemática de lo que ocurre en el aula y, muy especialmente, en el feedback cualitativo que recojo de los agentes implicados, algo que considero fundamental para entender el impacto real.

3.6.1. Escala de estimación del alumnado

Se utilizará la siguiente tabla durante la implementación de las actividades para registrar el progreso individual del alumnado:

Tabla 1

Lista de control

Indicadores de logro	Conseguido	En proceso	No conseguido
Muestra atención sostenida en la actividad manipulativa.			
Respeto el turno de palabra y de acción sin mostrar ansiedad.			
Utiliza el lenguaje oral para la interacción y resolución de conflictos.			
Finaliza la tarea propuesta gestionando la frustración.			
Muestra curiosidad exploratoria por el material manipulativo.			
<i>Nota.</i> Elaboración propia			

3.6.2. Cuestionario de impacto familiar

Para evaluar la integración de hábitos saludables en el hogar, se propone un breve cuestionario cualitativo que se entregará en la reunión final:

1. ¿Ha observado cambios en la capacidad de juego autónomo y analógico de su hijo o hija?
2. ¿Se han logrado establecer momentos de "desconexión digital" en las rutinas diarias?
3. ¿Cuál de las actividades propuestas ha tenido mejor acogida para ser replicada en casa?
4. ¿Ha notado una mejora en la autorregulación emocional tras reducir el uso de pantallas?

4. APLICACIÓN DEL PROYECTO

La presente propuesta de intervención, titulada “Desconectar para conectar”, se configura como una planificación prospectiva. Es necesario aclarar que, debido a la limitación temporal del Trabajo Fin de Grado y a que el periodo de Prácticas concluyó antes de finalizar este diseño, no se ha procedido a su ejecución efectiva en el aula. No obstante, el deseo de la autora es que esta propuesta sirva como una hoja de ruta real para futuros periodos de intervención o para que otros docentes puedan implementarla en sus aulas.

El diseño se ha realizado bajo criterios de máxima viabilidad técnica y pedagógica, basándose en las necesidades reales observadas durante la estancia en el centro educativo.

Para una aplicación futura exitosa, se proponen las siguientes consideraciones:

- **Tiempos y flexibilidad:** he planteado el proyecto para que dure un trimestre, pero lo bueno es que se puede adaptar fácilmente. Si vemos que el grupo necesita más tiempo con una actividad o queremos repetir alguna que les haya gustado mucho, se puede ajustar el ritmo sin problema.

- **Encaje en el currículo:** no quiero que esto sea algo aparte o una carga extra. La idea es que forme parte del día a día del centro y de la Programación General Anual (PGA). Al final, lo que estamos trabajando son las competencias básicas que nos pide la ley para educación infantil.

- **Materiales:** no hace falta un gran presupuesto. He buscado usar cosas sencillas, materiales reciclados y elementos naturales como cajas de cartón o arena. De esta forma, cualquier aula puede ponerlo en marcha sin que el dinero sea un obstáculo.

- **Que el cambio dure:** mi intención es que estas actividades no se queden en algo puntual. El objetivo es que se conviertan en rutinas del aula para que ese "paréntesis digital" sea una parte real de la identidad de la clase y ayude a los niños y niñas a largo plazo.

5. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, se desprenden las siguientes conclusiones fundamentales que sintetizan el proceso de reflexión y diseño realizado:

- **Necesidad de un "paréntesis digital":** la observación directa en el aula, en el período de prácticas ha confirmado que la sobreexposición a dispositivos no es

solo un fenómeno doméstico, sino que ha permeado el espacio escolar. La propuesta demuestra que es vital recuperar el asombro por lo físico para equilibrar el desarrollo madurativo del alumnado.

- El docente como mediador esencial: se concluye que el papel del maestro en la etapa de infantil es crítico para ofrecer alternativas que fomenten las funciones ejecutivas. Actividades que requieren espera, manipulación y lenguaje oral son la mejor respuesta frente a la inmediatez de la pantalla.

- Impacto de la alianza familia-escuela: no se puede mitigar el impacto digital sin la implicación de los progenitores. La corresponsabilidad educativa, trabajada a través de la formación y el acompañamiento, se revela como el único camino para que los hábitos saludables sean sostenibles en el tiempo.

- Reflexión personal sobre la formación: este trabajo me ha permitido integrar los conocimientos teóricos del Grado con una realidad observada. Diseñar este tipo de propuestas ha sido mucho más que un simple trámite para el TFG. Me ha ayudado a ver claro que mi compromiso como maestra está en una educación de contacto y juego real, y no en que el alumnado quede pasivo ante una tablet.

Lo digo de corazón: creo que en infantil es donde realmente nos jugamos que los niños sigan siendo curiosos o no. Me da la sensación de que ahora todo se resume a una pantalla, y por eso me esfuerzo tanto en que mis alumnos salgan fuera, toquen la tierra, se muevan y jueguen cara a cara. Porque, al final, la conexión que importa no es la del Wi-Fi. Para mí, lo que de verdad cuenta es ver ese brillo especial en los ojos de un pequeño cuando descubre algo por sí mismo en mi clase. Sinceramente, veo que educar hoy no se trata de llenar las aulas con cada vez más tecnología solo por el

hecho de tenerla. Al final, mi intención es que los niños y las niñas disfruten de tocar y vivir la realidad tal cual es. En última instancia, persigo que las familias sean capaces de ver su propia realidad con claridad y facilidad. Quiero que se den cuenta de que la infancia se puede expresar al máximo sin necesidad de estar pegados a una pantalla a todas horas. Es que, de verdad, no hace falta tecnología para vivir estos años plenamente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Pediatría [AEP]. (2023). *Uso de pantallas y salud en la infancia y adolescencia: Guía para familias*. Recuperado el 3 de febrero de 2026, de <https://www.aeped.es>
- Berk, L. E. (2009). *Desarrollo del niño* (8.ª ed.). Pearson Educación.
- Boletín Oficial del Estado. (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Recuperado el 3 de febrero de 2026, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Boletín Oficial del Estado. (2022, 2 de febrero). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Recuperado el 3 de febrero de 2026, de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Consejo General de la Psicología de España. (2022). *Uso y abuso de las tecnologías en niños y adolescentes: Guía para familias*. Ediciones Pirámide.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Erkoc, Y. F., Altınay, D., Yurdakul, A., Akturk, H., y Unal, E. (2021). Associations between parenting styles and excessive screen usage in preschool children. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 63(3), 398–408.
- García-Gómez, A., Guerrero-Barona, E. y Rodríguez-Jiménez, M. (2023). Funciones ejecutivas y uso de dispositivos digitales en la infancia: Una revisión sistemática. *Revista de Neuropsicología Infantil*, 12(1), 45-58.

- Grolnick, W. S., y Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2ª ed., pp. 89–110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martínez-Espínosa, A., López-Sánchez, R. y García-Velasco, M. (2024). Hábitos de consumo digital en la segunda infancia: un análisis post-pandemia. *Revista Española de Pediatría y Educación*, 15(2), 110-125.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONTSI]. (2023). *Estudio sobre la madurez digital de la población española*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 115, de 16 de junio de 2022. Recuperado el 3 de febrero de 2026, de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&IDSELE=20220616012>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (14ª ed.). McGraw-Hill.
- Pérez-Pereira, M. (2022). *Desarrollo del lenguaje y comunicación en la infancia*. Editorial Síntesis.

Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rodríguez, J. (2023). El uso de pantallas en el entorno familiar: ¿Se cumplen las recomendaciones internacionales? *Pixel-Bit*.

Revista de Medios y Educación, (66), 145-168.

San-Martín-Roldán, P., Pérez-Sánchez, L., y Gómez-Castillo, M. (2024). Impacto de los dispositivos digitales en el desarrollo neurocognitivo en la etapa de 0-6 años: una revisión sistemática. *Revista de Neuropedagogía*, 12(1), 45-62.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.